

## РАЗВОЈ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ВЕРБАЛНОГ ГРАДИВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

*Резиме:* Један од значајних проблема савремене наставе свакако је проналажење стратегија које ће директно позитивно утицати на когнитивне и метакогнитивне способности ученика. Чини се да је у савременим реформским процесима премало елемената који се директно односе на побољшање сазнајних механизма и стратегија учења (тј. изградње знања о знању).

Учење је увијек мање или више обиљежено атрибутима „напорно” и „тешко”. Посебно то важи за основношколско учење које подразумева разноврсне садржаје из: биологије, хемије, физике, историје, географије, музике, језика, књижевности, математике итд. Неке од ових предмета ученици уче уз мање, а неке уз више труда. Градиво већине предмета је претежно вербалног карактера, тј. саопштено је ријечима у виду уџбеничких лекција. Уколико немају развијене стратегије учења, дјеца ће уложити огроман напор у пасивно меморисање изолованих чињеница.

Линеарно, вербално градиво, посебно је „тешко” за разумијевање и меморисање. Стога су појмовне мапе, Венови и др. дијаграми, мапе ума и сл., прилично изазовне и занимљиве стратегије нелинеарног презентовања градива, које ће дјеци помоћи да пронађу суштину лекција и схвате их, а које ће уједно и додатно мотивисати ученике да се активирају у процесу учења.

У раду се говори о неким могућностима развоја стратегија учења вербалног градива употребом нелинеарних начина презентовања.

**Кључне ријечи:** стратегије учења, ученик, вербално линеарно градиво, нелинеарно представљање садржаја, мотивација, когниција, метакогниција.

### УВОД

У протеклом периоду (крај XX и почетак XXI вијека) у педагошко-психолошкој и у дидактичко-методичкој теорији и пракси инсистира се на кооперативном учењу, тзв. активној настави и другим концептима, који првенствено потенцирају ученичку сарад-

њу, насупрот такмичењу (кооперативни наспрам компетитивног карактера наставе). Резултати бројних истраживања показују да кооперативно учење у много чему позитивно утиче на дјецу. Поред побољшања социјалних релација и комуникацијских способности, оно мотивише ученике и пружа им могућност да једним дијелом унаприједи и своје когнитивне вјештине. Позитивне повратне информације из наставе стижу и у вези са активним учењем/наставом које се базира на аналогном начину рада.

Сви ови модели наставе/учења у основи почивају на хуманистичким теоријама учења (Вилоотијевић 2000а: 301–326), чији је акценат на развоју индивидуе кроз учешће у заједничким активностима са вршњацима, тј. кроз рад у пару, групи или тиму. Ови облици наставе/учења заиста су допринијели помјерању фронталног облика рада са пиједестала на коме се годинама неприкосновено и беспоговорно налазио. То је, без много анализе можемо констатовати, заиста значајан и крупан корак у процесу модернизације наставе.

Такође, самостално учење, рјешавање проблема, учење открићем и слично – синтагме су које се понекад фаворизују до те мјере да се чак иде у крајност и потпуно запоставља значај владања основним појмовима у процесу учења. Јасно, пуко меморисање изолованих чињеница никад није ни требало бити актуелно у настави, али процес учења је сувише сложен да бисмо га могли унаприједити само једним начином учења – рјешавањем проблема.

Потпуно је јасно да школско учење мора почивати и на усвајању извјесне количине чињеница, тј. појмова. Морамо имати у виду да без познавања одређених карактеристика проблемске ситуације није могуће њено адекватно разумијевање, па тиме ни учење увиђањем или открићем. Разматрајући било коју проблемску ситуацију, видјећемо да је за њено рјешавање неопходно *знање о елементима задатка*.

Избор знања мора бити селективан, али и флексибилан. Одавно већ у науци нема апсолутизовања знања. Данашња истина већ сутра је заблуда. Али, ако ученици буду у стању да прате промјене које се збивају (кроз програме перманентног образовања и самообразовања), онда је школа своје задатке остварила. То ће се десити само онда када приоритет наставе буде *учење учења*.

Разматрајући начин на који функционише група ученика обједињена задатком који рјешава, њиховим међусобним односима, подјелом улога и задужења..., помало у сјенци остављамо слједећи проблем: *Ученици заједно, сараднички уче. Међу њима влада позитивна интеракција. Но, шта свако од њих, као јединка, даље ради са подацима које задатак нуди? Да ли је позитивна социјална интеракција гарант и довољан услов квалитетног меморисања информација од стране ученика?* Мишљења смо да су питања која се тичу когнитивног и метакогнитивног домена остала на периферији наших настојања да наставу осавременимо.

Стога је, евидентно, један од централних проблема, којим бисмо се морали позабавити, проналажење одређених метода, техника, методских поступака, начина или, најједноставније речено, *стратегија* које ће директно позитивно утицати на когнитивне и метакогнитивне способности ученика. Без обзира на неоспорне вриједности програма заснованих на активном учењу, јасно је да је елемент који би се директно односио на побољшање сазнајних механизма и способности изградње знања о знању остао по страни као нешто што се само по себи подразумијева. Понекад узгредно помињемо конструктивистички приступ учењу – тј. наглашавамо да ученици морају градити своје знање. Инсистирање на дивергентном, смисленом, учењу путем рјешавања проблема, додуше, упућује на важност употребе различитих менталних активности, али се не казује много о начину на који је могуће ефикасније и рационалније користити ученикове когнитивне структуре.

Крајње би вријеме било да школа постане мјесто на коме ће ученици научити како да квалитетно уче. Јасно је да у досадашњој настави није било много настојања у томе правцу. Рад на часу одвијао се устаљеним схематизмом – наставник предаје и објашњава, ученици „слушају”. У таквим околностима лекције се уче кући. Дјеца су, углавном, развијала своје технике учења (рад на начин који им највише одговара – у цјелини или по дијеловима, са или без пауза...), а као једини критеријум успјешности био им је начин наставниковог испитивања. И данас можемо чути да ученици једни другима кажу: *Не пита лекцију, већ само по питањима. / Мораш знати све – од тачке до тачке итд.* Није добро да наставникова техника испитивања буде једини индикатор успјешности учениковог начина учења, а посебно то важи у случају оних наставника

који очекују да дјеца усвоје баш сваку ситницу коју садржи уџбеник. Није никакво чудо што велики број наших ученика задеси значајан пад успјеха кад стигну до старијих разреда основне школе у којима их чека већа количина вербалног градива које они некако морају меморисати, а нити сами знају како, нити их је ико томе учио.

## УЧЕЊЕ КАО ПРОЦЕС АКТИВНЕ КОНСТРУКЦИЈЕ ЗНАЊА

У различитим одређењима појма *учење* постоји константа која овај процес дефинише као релативно трајну промјену индивидуе, насталу под утицајем околине и изазвану потребама индивидуе која се мијења. У току живота учимо различите ствари – почевши од разноврсних облика кретања и задовољавања биолошких потреба организма, ка учењу социјално прихватљивог понашања, усмјеравања својих конативних карактеристика и, свакако, усвајамо научна сазнања. Нас овдје првенствено занима школско учење у току којег усвајамо разноврсна знања<sup>1</sup>. Но, у том прилично разновродном корпусу садржаја, техника, правила, процедура, концепта..., које школа нуди ученицима, лако је разабрати доминанту, а то су вербални садржаји – лекцијски презентовано градиво у уџбеницима.

Традиционалистички приступ настави није подразумијевао много наставникових упутстава ученику како да савлада градиво. У учионицама смо могли чути понеку констатацију типа: *Испричај то својим ријечима. Учи с разумијевањем. Учи одмах након часа како би искористио/ла оно чега се још увијек сјећаш са предавања* итд. У најбољем случају дјечи су давале инструкције:

- *Учење је боље у цјелини него по дијеловима.*
- *Распоређено учење је квалитетније од концентрисаног.*
- *Поштујте навике мјеста и времена.*
- *У току учења се морате преслишавати, тј. понављати већ научено.*

---

<sup>1</sup> Термин је употребљен у најширем значењу – под знањем подразумијевамо систем чињеница и генерализација, које је појединац свјесно усвојио и релативно трајно задржао.

- *Корисно је правити биљешке.*
- *Повезујте ново градиво са оним што већ знате.*
- *Пронађите примјере примјене новог градива.*
- *Важно је да претходне и наредне активности не ометају учење новог градива (спречавање проактивне и ретроактивне инхибиције) итд.*

Нећемо, разумије се, негирати да су све претходне констатације тачне и корисне, али дефинитивно морамо имати у виду да су недовољне за квалитетно учење. А шта је квалитетно учење? У питању је од јединке контролисан процес повезивања нових знања (која су схваћена) у постојећи систем и, наравно, трансфер стеченог знања у новим наставним и ваннаставним (животно-практичним) активностима.

Познато је из истраживања да људи различито уче. Разликујемо визуелне, аудитивне, кинестетичке и др. типове. Визуелним стимулусима које усвајамо припада 65% онога што знамо, а лекције у уџбеницима су (и поред најбољих настојања аутора да текст обогате илустрацијама) претежно дате у вербалној писаној форми. То је далеко најјекономичнији начин презентовања информација. Говор и мишљење су у нераскидивој вези која резултира тиме да је процес и производе мисаоних операција најцјелисходније изразити говором. Но, оно што ауторима изгледа веома јасно и једноставно, ученицима је често потпуно збуњујуће, крајње апстрактно и далеко од њихових претходних знања, а и од интересовања. Лекцијско учење их не привлачи (присјетимо ли се дугачких лекција из историје или географије, на примјер, које обилују чињеницама, подацима, појмовима, знаћемо и зашто), јер се пред њима јавља изузетно неинспиративан задатак – запамтити лекцију барем до нивоа репродукције. Чак и када наставник не захтијева репродукцију од ријечи до ријечи (а није мали број ни таквих), дјетету није лако да се снађе у градиву до те мјере да усвоји све релевантне елементе. Дјеца, у најбољем случају, примјењују слједећи алгоритам:

- упознавање градива (читање у напору да се разумије);
- подвлачење кључних ријечи, израза, појмова (гдје је велико питање да ли је ученик у стању да их тачно идентификује);
- додатно читање/а;

– понављање лекције у форми гласног или тихог препричавања у више наврата, све док се не осјети сигурност да се садржај течно може репродуковати.

Ученик, рецимо, има изграђене радне навике тако да све лекције учи редовно. Но, сваки пут приликом сусрета са новим градивом требало би поновити раније научено у циљу спречавања ретроактивне инхибиције. Невјероватно је вријеме које ученик (а посебно ако је вриједан и марљив) потроши на овакво учење. Друго и централно питање је: *Колико се и како овако стечена знања уклапају са претходнима и чине систем који је по потреби могуће активирати и искористити оне елементе његове структуре (или, пак, његову функцију) који су потребни у новонасталој ситуацији учења или рјешавања проблема?*

Такође, од изузетне је важности размотрити и питање кореспонденције оваквог учења вербалног градива са начином функционисања нашег мозга. Вербално уџбеничко градиво је увијек линеарно – појмови и везе међу њима се сукцесивно нижу, а појмови у нашој дугорочној меморији егзистирају на потпуно другачији начин – они су повезани са другима и чине разгранате мреже, тј. схеме. Да ли се новонаучени појам уклапа на право мјесто у когнитивној схеми, питање је са веома неизвјесним одговором. Ученици углавном немају довољно времена да градиво у потпуности разумију и осмисле, да размисле о везама са претходно меморисаним, да раздвоје теме и подтеме, појмове по односима надређености и подређености, размисле о томе да ли већ нешто знају о ономе о чему уче итд. Због тога је скоро извјесно да се новонаучено градиво складишти привремено у краткорочној меморији. Један ће дио тога градива (вјероватно мањи) додатним стимулацијама прећи у дугорочно памћење, док се већи дио градива неповратно губи.

Теорије учења представљају област разуђених истраживања, чији резултати, међутим, неврјероватно споро допиру до учионица. У процесу учења је, ако посматрамо оптиком когнитивиста, „најважнија ментална структура ученика, његов мисаони концепт који обухвата не само претходна ученикова знања, него и начине (стратегије) савлађивања нових појмова и проблема” (Вилотијевић 2000а: 195).

О процесима усвајања појмова<sup>2</sup> велики број експеримената је реализовао швајцарски психолог Жан Пијаже (1990). Основу когнитивног развоја овај научник посматра кроз развој и усвајање појмова и операција. Етапе у развоју (сензомоторна, преоперациона, конкретних и апстрактних операција) одређене су карактеристикама и могућностима мишљења, тј. усвајањем појмова и операција са њима (класификације, серијације, сабирање ...).

Према теорији Лава Семјоновича Виготског (1977) умне дјелатности су подијељене на спољашње и унутрашње, а веза међу њима, тј. „њихова главна спона је знак – реч, слика, скица” (Лакета-Василијевић 2006: 257). За наставу је посебно важно мишљење Виготског да се споља (у процесу наставе) може утицати на развој виших психичких функција (усмјерене перцепције, логичког мишљења и памћења).

По Брунеру (в. Вучковић 2002: 69, 70) учење подразумијева повезивање сродних информација, сређивање појмова, предмета и појава по одређеном критеријуму, а сами процес изградње знања називамо концептуализацијом или категоризацијом. За активну конструкцију знања битно је да појединац има развијену „стратегију која укључује низ осмишљених поступака предузетих у правцу остварења циља” (Лакета-Василијевић 2006: 260). Три су начина презентовања стварности: акциони, иконички и симболички. Важно би било у настави водити рачуна о складу ових начина представљања, а градиво презентовати на основу спиралних наставних програма у којима су садржаји брижљиво структурисани и дати у логичним цјелинама. Усвајање знања се одвија кроз три скоро симултана процеса: усвајање, трансформацију и провјеру адекватности знања (в. Вучковић 2002: 69). Наставници морају обратити пажњу на саму структуру градива, чак је организација садржаја и начин њенога упознавања битнији него само усвајање појединачних података.

Роберт Гање (према Вилотијевић, 2000а: 169–177) говори о кумулативном учењу способности. Унутрашњи процеси су менталне способности, а чине их: информације, интелектуална умијења и когнитивне стратегије. Брунер и Гање дефинитивно се залажу за то

---

<sup>2</sup> У раду ћемо се у више наврата бавити појмовима, а у Педагошкој енциклопедији 2 (1989: 24) налазимо следећу дефиницију: „Појам је мисао о бити, о битним својствима, значајкама и односима предмета мишљења”.

да у настави нарочиту пажњу морамо поклањати развоју когнитивних стратегија, а под овим појмом подразумевају процесу ученичког мишљења. Но, у процесу учења мишљење није једини процес, тако да је „стратегија учења шири појам од когнитивне стратегије, јер обухвата увежбавање, елаборацију и метакогницију” (Вилотијевић 2000а: 202). Под метакогницијом најчешће подразумевамо „знање о сопственом (или уопште, људском) когнитивном функционисању, о његовим карактеристикама, моћима и ограничењима; стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем” (Ковач-Церовић 1996, према Канкараш 2004: 150).

Заправо, стратегије учења су ученикови инструменти, начини, прилази..., градиву у циљу његовог разумевања, запамћивања, елаборације и примјене. Док когнитивну стратегију повезујемо искључиво са унутрашњим умним дјелатностима (термин Виготског), дотле се стратегија учења односи и на неке спољашње акције које појединац предузима у циљу организовања и реорганизовања градива које је предмет усвајања. Метакогниција је она област нашега функционисања која објашњава и описује когнитивно, тј. казује нам на који начин сазнајемо и шта можемо учинити да тај процес побољшамо. Према томе, кад год говоримо да је потребно радити на учењу учења, ми се бавимо питањем метакогнитивних процеса. Неке стратегије памћења и категорисања могу бити вођене свјесно од стране субјекта који учи. Разлику између когнитивног (сазнајног) и метакогнитивног (знања о сазнању) одлично препознајемо из сљедеће дескрипције: „Когнитивне стратегије се користе да особи помогну у остваривању одређеног циља (нпр. у разумевању текста), док се метакогнитивне стратегије употребљавају у надгледању процеса и контроли остварености тога циља (нпр. испитивање у себи у циљу процене разумевања текста)” (Канкараш 2004: 153).

Стратегије су начини, приступи одређеном садржају. Градива су међу собом у много чему различита, тако да је често на њих немогуће примијенити исте начине прераде информација (њихове анализе, поређења, класификовања итд.). Евидентно је да учење граматике матерњег и страног језика, историје, биологије, физике и др. предмета подразумева много различитости, али у домену упознавања појмова и усвајања процедура за вербалне садржаје могуће је издвојити и заједничка, општа мјеста, па на основу тога



ученицима презентовати неке моделе приступања садржајима и помоћи им да развију своје посебне начине и технике обраде информација. Колико год градиво у значајној мјери условљавало избор стратегије, са друге стране, приступ учењу, тј. стратегија учења, разликује се и од ученика до ученика.

Теорија Дејвида Оусубела (према Вилотијевић 2000а: 279–282) говори о смисленом вербалном учењу. Док се Гање и Брунер залажу за учење путем открића и проблемску наставу, Оусубел сматра да се најбољи резултати добијају вербалним презентовањем садржаја, при чему је веома важно извршити дискриминативност, тј. разликовати нову грађу од претходних знања.

Конструктивистички приступ учењу даје, између осталог, сљедеће импликације за наставу:

- извор знања налази се у активностима онога ко учи, што свакако значи да се знање не може преносити;
- учење је увијек зависно од претходних знања ученика;
- учење је процес (знање настаје, мијења се);
- важан је и сам процес учења, а не само резултат – информације и стечена знања (в. Лаловић 2009: 13).

Когнитивне теорије учења нагласак стављају на унутрашње психичке процесе – сазнавање и организацију меморије у процесу учења. Когнитивизам даје основу да учење дефинишемо као „процес интеракције кроз који појединац изграђује нова схватања (‘сазнајне структуре’), а она потискују или преобликују и обогаћују дотадашња схватања” (Вилотијевић, 2000а, 195).

У домен когнитивних стратегија спадају: увјежбавање, организација и елаборација, а области стратегија учења припадају – сусрет са градивом, његово разумијевање и запамћивање.

## МИСАОНА ОБРАДА ПОДАТАКА

Утврдимо начин на који функционишу наше психичке функције, тј. погледајмо образац њиховог дјеловања приликом сусрета са информацијама.

Јасно је да перцепција и разумијевање новог градива зависи од онога што ученик већ посједује у својим когнитивним структурама (в. Костић 2006: 183). У том смислу, уколико се ново градиво не уклапа у мисаону схему рецепијента по неким својим

карактеристикама (опозитно је, непотпуно, обилује полисемијом и слично), реконструкција његовог значења ће бити отежана.

Информације пролазе кроз когнитивне процесе перципирања, обраде и меморисања. Према моделу Аткинсона и Шифрина (в. Аткинсон-Шифрин 1968) информације регистроване од стране наших чула краткотрајно се задржавају у чулној меморији (која је ограниченог трајања и капацитета, садржај јој је неосмишљен и неорганизован), неке од њих се просљеђују на даље нивое обраде, док се друге неповратно губе. Дио информација се упућује у оперативну (радну) меморију, у којој је опет могуће њихово губљење или, пак, осмишљавање и складиштење у дуготрајној меморији (в. Костић 2006: 55). Из дуготрајне меморије могуће је користити информације њиховим премијештањем у радну.

Дуготрајна је меморија, према истраживањима когнитивних и метакогнитивних процеса, дио „система обраде информација у којој је у облику репрезентација (представа) *трајно* ускладиштено наше *целокупно* знање” (Костић 2006: 147). У овом раду нас првенствено занима семантичка меморија која се односи на познавање појмова (тзв. декларативно знање) и процедура (процедурално знање), на супрот епизодичкој меморији чији су садржаји везани за лична искуства и доживљаје. Поред ових двају врста јавља се и *метакогнитивно* као знање о знању. Наравно (а нарочито је то важно када говоримо о школском учењу дјецe која понекад тешко могу елиминисати лична искуства), ове двије врсте меморије (семантичка и епизодичка) нису два посебна одјељка – међу њима постоје снажне везе и односи које је тешко изоловати. Метакогнитивна знања су најмање богата код ученика основношколског узраста, па се задатак наставе у великој мјери мора поставити као њихов развој, јер учити како се учи је једна од осам компетенција *OECD*-а<sup>3</sup>.

Унутрашњи ментални процеси баве се информацијама перципираним путем чулног система, а „обрада информација наглашава *начин* на који људи мисле и уче путем стицања, организације, складиштења, поновног проналажења и оцјењивања информација, појмова и вјештина закључивања. Да бисмо учили, потребно је да будемо конструктивни обрађивачи информације више него пасивни приматељи знања” (Ешмен и Конвеј 1993: 33). Изузетно је важно у

<sup>3</sup> *OECD* – Организација за економску сарадњу и развој

настави водити рачуна о томе да „садржај семантичке меморије није могуће у потпуности свести на симболички односно вербални код, јер ментална репрезентација датог појма може да садржи и информације кодоване у различитим чулним модалитетима” (Костић 2006: 150).

Јасно је да је језик систем вербалног кодирања који омогућава човјеку најразличитије форме исказивања – од говорења о објектима чулног искуства, па до апстрактног резоновања о чулима недоступним односима. У основношколском образовању је од изузетне важности поступно и систематично градити дугорочну семантичку меморију и при томе настојати да избјегнемо искључиву употребу вербалног кодирања.

На који су начин појмови организовани у дугорочној меморији? Истраживања овог проблема су дала различите налазе. Килијанови експерименти (према Костић 2006: 154) доносе закључак да је појам дефинисан локално (преко скупа дистинктивних карактеристика) и контекстално (путем веза са другим појмовима), а уређеност појмова је хијерархијског карактера – постоје односи подређености и надређености међу елементима мреже појмова, што утиче на брзину идентификације везе између два појма. Гањеова теорија кумулативног учења (према Вилотијевић 2000а: 173) истиче да хијерархичност у мисаоној обради можемо постићи једино на тај начин уређеним учењем – од једноставних ка сложеним појмовима и правилима.

Да су потврђени налази Килијанових експеримената, организацију семантичке меморије сматрали бисмо прилично једноставном, а то би значило да је њоме лако и управљати у циљу богаћења и раста. Но, истраживања која су успиједила у когнитивној психологији показују да на брзину идентификације односа међу појмовима утиче и *типичност* (да ли појам има више типичних карактеристика категорије којој припада)<sup>4</sup> (в. Костић 2006: 159), а у

---

<sup>4</sup> Ово је више него релевантна импликација за наставу – приликом обраде одређених језичких појава (категорија), рецимо, морамо водити рачуна о томе да примјери које са ученицима анализирамо имају типичне одлике врсте којој припадају. Нпр. ако је наставни садржај (појам) именице, у неумјетничком тексту ћемо презентовати само двије врсте: властите и заједничке јер су најфреквентније и, према томе, имају више типичних својстава категорије него збирне, градивне, апстрактне... Каснијим проширивањем знања уводићемо постепено и остале

свему томе се мора водити рачуна и о социокултурном, па и географском контексту (док је у неким крајевима врабац типична птица, у другима је то папагај).

Такође, истраживања Колинса и Лофтусове (према Костић 2006: 163) показују да се селекционисање једног појма из мреже и његовом обрадом активирају и појмови који су са њим у јачој или слабијој вези (модел је назван *моделом ширеће активације*). *Модел преклапања одлика* (в. Костић 2006: 170) је, такође, више него интересантна и корисна основица за усвајање појмова и процедура у основној школи. Појам се, према овом моделу, складишти са списком његових специфичних карактеристика, али и одлика које су му заједничке са другим, сродним појмовима.

Схеме су знања о контексту или контекстуална знања. Ако семантичка меморија функционише у систему схематских односа, јасно је да ни концепт презентовања и усвајања знања искључиво у вербалном, линеарном коду није довољно рационалан пут богаћења дугорочне меморије. Такође, нужно је водити рачуна и о томе да нове информације морају бити разматране у односу на постојеће схеме (контекстуална знања) иначе ће њихово осмишљавање и складиштење бити отежано, ако не и онемогућено. Наставници би због тога далеко више рачуна морали водити о контексту ученичких предзнања приликом осмишљавања и реализовања нове наставне ситуације. Практично, до скора је обрада наставних јединица текла устаљеним редослиједом – кратак увод (више наставниково него учениково подсећање на оно што је већ рађено) – презентовање новог градива – кратка рекапитулација. Чак и у најбољем случају, када наставник настоји да евоцира нека предзнања ученика, не чини се то у довољној мјери и на прави начин. Рецимо, у четвртом разреду ученици би требало да усвоје појам рода и броја придјева. Углавном наставници евоцирају ученичка знања која су у вези са придјевима као врстом ријечи. Недовољно се води рачуна о томе да придјеви имају много тога заједничког са именицама (чије су категорије рода и броја већ упознате) – рецимо – стоје уз именице одређујући њихове особине, припадност, грађу, количину и слично, припадају истој групи именских ријечи (на сљедећем нивоу –

---

категорије доводећи их у везу са типичним репрезентима по њиховој семантици и граматичким категоријама рода, броја и падежа.

промјенљивих ријечи), разликују категорије рода, броја и падежа<sup>5</sup> итд. Уколико не будемо водили рачуна о морфолошком и синтаксичком контексту, десиће се (нажалост, неријетко) да након многих година учења граматике наши ученици не могу дефинисати заједничка нити дистинктивна обиљежја појединих врста ријечи.

Знање (би требало да) је организовано у систем, а систем се свакако мора прилагођавати новој семантичкој јединици коју покушавамо да уклопимо. Нема, нажалост, поједностављеног „лијеpledења” нити пуке адиције нове информације на оно што већ егзистира као кохерентна цјелина. Нова значењска јединица (појам или процедура) мора бити препозната и контекстуално ускладиштена у референцијални оквир који јој се прилагођава мање се или више коригујући. Без уклапања у постојећу схему, новореципирана информација остаје изолована, па се, разумије се, јавља велика вјероватноћа да ће бити неповратно изгубљена. Током процеса понављања одређенога градива требало би користити мисаоне процесе: смисаоно груписање градива, издвајање главних идеја, повезивање са сродним градивом, разликовање од сличног градива...(Лаловић 2009: 20)

Јасно је да на часу (нарочито ако говоримо о старијим разредима) није могуће евоцирати сва ученичка знања о појмовима и процедурама о којима ће бити говора. Ипак, нужно је то урадити у максималној могућој мјери, дијелом и путем домаћег задатка. Иначе, ако не побудимо постојеће менталне схеме ученика, практично обрадом нових појмова не постижемо ништа јер их ученици неће усвојити. Неактивирани контекст дугорочне меморије не може примати нове информације, а краткорочна меморија је, како је већ истакнуто, недовољно оруђе за памћење.

## СИМБОЛИЧКИ И АНАЛОГНИ КОД

Да ли у меморији постоје одвојени кодови за организовање и складиштење визуелних и вербалних представа, тј. можемо ли говорити о симболичком (задуженом за вербалне представе) и о коду задуженом за аналогне представе (међу којима визуелне

<sup>5</sup> Веновим дијаграмом би на врло очигледан и пријемчив начин било могуће приказати шта је то заједничко, а шта различито појединим врстама ријечи.

доминирају)? Истраживачи по овом питању нису сагласни, па говоримо о теорији двоструког и теорији јединственог кода. Рађена су опсежна истраживања на овом пољу. Између осталог, истраживачи су се бавили могућностима препознавања и репродукције визуелног материјала (в. Костић 2006: 195), условљеношћу препознавања слике смисаоношћу њенога садржаја (в. Костић 2006: 196). Такође, сматрано је да се сликовни материјал дуже од вербалног задржава у меморији захваљујући богатству детаља, но огледима Нелсона, Мецлерове и Рида (према Костић 2006: 198) доказано је да је заиста препознавање реченице која нешто описује мање успјешно од препознавања сликовног материјала, али и да богатство детаља на сликовном приказу не значи да ће слика бити боље упамћена.

Паивио је (према Костић 2006: 200) изнио претпоставку да се конкретни појмови (за разлику од апстрактних) боље задржавају захваљујући могућности њихове визуелизације, па, према томе, и постојању двају представа за њих – симболичке и аналогне визуелне. Ријеч је о *теорији двоструког кода*. Паивио је визуелне представе именовао ријечју *имагени*, а вербалне су *логогени*. Системи ових представа нису независни, него међу њима постоји референцијална веза. Појам *логогена* користи се у психоллингвистици у објашњавању разумијевања говорних јединица<sup>6</sup>, а његов садржај препознајемо из Сковеловог описа: „Када чујете ријеч у разговору или је видите на одштампаној страни [...], стимулишете појединачни логоген или покрећете лексичку детекциону схему [...] ако су активирани, они раде паралелно и складно са многим другим логогенима (или нервним ћелијама) да омогуће разумијевање” (Сковел 2004: 56).

*Теорију јединственог кода* својим истраживањима формулише Пилишин (према Костић 2006: 201) и показује да је у дугорочној меморији сачувано значење слике, а не слика каква је регистрована чулима, те се на тај начин релативизује разлика између вербалног и визуелног кода.

Извјесно је да је дугорочна меморија састављена од садржаја симболичког и аналогног кода. Закључци истраживања (в. Костић

<sup>6</sup> Један од значајнијих модела је назван PDP (Parallel Distributed Processing). Овај модел објашњава разумијевање говорног и писаног језика као употребу неколико независних, али симултаних и паралелних процеса. Ови се процеси користе на различитим језичким нивоима (в. Сковел 2004: 55).

2006: 203) свједоче да је за препознавање визуелних представа у односу на вербалне добијено изузетно високо постигнуће.

Такође, потпуно је јасно да ни визуелне представе које нису довољно осмишљене неће бити задржане у меморији са неким нарочитим резултатом. Основа запамћивања информација презентованих путем оба кда јесте осмишљавање, тј. разумијевање материјала.

У претходно помињаним огледима циљ је био провјера препознавања презентованог материјала. У зависности од степена овладаности садржајем, разликујемо пет нивоа знања, а то су: присјећање, препознавање, репродукција, оперативност и стваралаштво или продукција (в. Вилотијевић, 2000б: 68, 69). Ријеч је о хијерархијском низу, тако да претходно помињана истраживања, бавећи се нивоом препознавања, могу на одређени начин имплицирати и закључак да су и остали нивои изграђени на принципу постојања двају кодних процедура – симболичке и аналогне и да се употребом обају кодова може допринијети квалитету учења.

### ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРОЦЕС УЧЕЊА У НАСТАВИ

Информације којима се наш мозак бави немају исту форму у краткорочној и у дугорочној меморији. Краткорочна је активан и свјестан процес, док је дугорочна пасивнија и углавном је несвјестан процес. Свакако, могуће је дјеловати на дугорочну меморију (како допуном и доградњом похрањеног система) на тај начин да узимамо потребне податке и шаљемо их на обраду у краткорочној меморији која има статус радне.

Данас је потпуно јасно да наша знања у меморији нису у форми каталога, већ асоцијативно изграђених схема, које нису апсолутно одијељене једне од других.

Важно је водити рачуна и о томе да информације у дугорочној меморији нијесу само одрази чулних стимулација, тј. одраз онога што перципирамо. Оне су кодирани, уклопљене у систем који функционише по својим правилима. Када ће запамћивање неког садржаја бити успјешно обављено? Јасно, за то је потребна добра организација процеса усвајања знања, а од нарочите су важности: анализа, упоређивање, сређивање, разврставање и повезивање материјала у одређене смисаоне цјелине. Неће сви ученици на исти

начин приступити овим процесима. Изузетно је важно помоћи им да развију стратегије које њима лично највише одговарају.

Упркос општем тврђењу да су нови наставни програми растерећени од сувишних чињеница и даље у њима постоји мноштво појмова, процедура, процеса, података које појединац мора усвојити да би прешао на наредни ниво учења. Ако изузмемо фактографију (податке типа: *Колико становника има Нови Зеланд? Колика је годишња производња кукуруза у Русији? Наведите природни прираштај Конга? и тако даље*), велики број појмова и даље остаје ученицима као задатак за меморисање.

Фаворизујући мишљење као доминанту васпитно-образовног процеса, никако се не смијемо одрећи ни познавања одређених појмова на којима се то мишљење базира. Једноставно речено – да би се мислило, мора постојати материјал о коме се мисли и тај материјал у различитим његовим димензијама морамо познавати – тј. имати знања о њему. Рецимо, поставимо ли ученицима петог разреда проблемски задатак да одреде жанровске карактеристике приче „Ружно паче” Ханса Кристијана Андерсена (који они рјешавају детаљном анализом приче и поређењем њених својстава са типичним бајкама и баснама), они морају имати претходна знања о: категорији *чудесно* (специфичној за бајку), начину на који се *чудо* у бајци манифестује и односу актера радње према њему (ради утврђивања разлика између бајке и фантастичне приче), мистичним бајковитим силама које дјелују магијом у циљу помагања страни добра или зла (за бајку је карактеристично да постоје типични представници ових сила – виле, вјештице и слично), карактеристикама басне као књижевне врсте, начину на који се тумачи алегорија као стилска фигура итд. Из примјера је потпуно очигледно да рјешавања проблемских ситуација захтијевају одређена предзнања о елементима задатка. Према томе, фаворизујући мишљење, учење путем рјешавања проблема и открића, ми истичемо и неопходност постојања знања (чињеничног и генерализацијског). Стога, када говоримо о растеређивању програма од „сувишних чињеница”, морамо бити веома опрезни приликом одређивања корпуса непотребних информација. Каталожко и енциклопедијско учење дефинитивно није добро (ни могуће) рјешење, али учење чињеница као система међусобно повезаних информација дефинитивно је нужност коју никако не можемо избјећи.



Савремена концепција наставе подразумијева да уџбеник није једини извор знања. У употреби су рјечници, енциклопедије, приручници итд. Али, и данас су, јасно је, доминантни извори знања штампани материјали – тј. вербални садржаји. Колико су и како ови извори знања прихватљиви за различите ученике – остаје велико питање. На који начин дјеца уче из њих, углавном је познато – велики број понављања је потребан да би се колико-толико материјала задржало у свијести ученика. Практично, највише се у контексту разматрања стратегија учења у учионици може чути ријечи о прављењу добрих биљежака које се третирају као највећа помоћ ученику приликом организовања градива. Но, транслација типа из вербалног у вербално, сигурно је, није довољан услов да би градиво било реструктурирано од стране ученика и тиме прилагођено њиховој менталној схеми. Такође, питање је и колико је овај вид транспоновања садржаја довољно инспиративан дјеци – она обично изврше сажимање садржаја у најочигледнијем настојању да скрате количину градива, како би им што мање времена било потребно за запамћивање.

Основни начин на који ученик показује степен савладаности градива јесте самостално (усмено или писмено) препричавање или, пак, препричавање помоћу одговора на постављена питања. Препричавање је један од облика из области културе изражавања – предметно подручје наставе матерњег језика – и у суштини га одређујемо као најједноставнији облик.

## НЕУМЈЕТНИЧКИ ТЕКСТ У НАСТАВИ

Учење учења мора постати једним од централни задатака савремене наставе и то не само декларативно – на папиру. Дјецу морамо оспособљавати да управљају властитом когницијом и да рационално развијају метакогницију. Поучавање дјелотворним стратегијама учења у црногорским је предметним програмима иницијално уврштено у наставу матерњег језика, али се очекује да и у оквиру осталих предмета наставници настоје да имплементирају и реализују овај задатак.

Основни садржај путем којег се настоје подстаћи и развити дјелотворне стратегије јесте *неумјетнички текст*. Под овим појмом подразумијевамо веома различите врсте текстова – научно-публи-

цистичке, научне, информативне итд. Заједничка им је карактеристика – одсуство пишчевих емоција и, уопште, непоетски кôд. То значи да су од шест функција језика (говоримо терминологијом Р. Јакобсона) референцијална, фатичка и метајезичка доминантне (в. Јакобсон 1991: 523–532). Референцијална се односи на приказане предметности (тј. оно о чему се говори је објективно, а не субјективно), фатичка је у вези са успостављањем и одржавањем двосмјерне комуникације (предвиђен је развој све четири говорне активности – слушање, говорење, читање и писање, а ученици се оспособљавају да квалитетно отпочну и заврше телефонски разговор, упуте честитку, позивницу, направе рекламу и слично), а метајезичка функција је присутна приликом изучавања језика којим је текст написан (то је учење граматике матерњег језика, усвајање основних начела правописне и језичке норме).

Неумјетнички текстови дати у уџбеницима нису одређени као обавезни Предметним програмом<sup>7</sup> (2005). У уџбеницима се налазе текстови који говоре о: природној и друштвеној околини, разноврсним појавама и текстови са практичном намјеном.

У основи, двојак је разлог употребе неумјетничког текста у настави:

1. намијењен је савлађивању језичких законитости, тј. ученици упознају његов граматички план, и
2. користи се у циљу развоја стратегија учења вербалног градива.

Проучавање језичких карактеристика неумјетничког текста релативно је нова методичка концепција, барем када је ријеч о наставним програмима и уџбеницима у Црној Гори. До сада су језичке и правописне појаве махом проучаване на умјетничком тексту (чијим језиком доминира поетски кôд) или на пригодним текстовима припремљеним од стране наставника. Но, језик у

<sup>7</sup> Предметни програм за наставни предмет Матерњи језик и књижевност урађен је у форми курикулума. Циљеви су прецизно формулисани, појмови издвојени експлицитно, а садржаји имају карактер предложених. Тек у трећем циклусу јављају се текстови који имају карактер канона, тј. чија је интерпретација обавезна. У питању су искључиво текстови умјетничке природе. Према томе, предложени неумјетнички текстови у уџбеницима избор су аутора, а наставницима је дата аутономија да самостално изабере и анализирају са ученицима текст по свом или ученичком избору. Наравно, текст мора бити погодан за остваривање предвиђених циљева.

поетској функцији има много специфичности које га разликују од језика свакодневне употребе, што га чини у великој мјери неподесним за упознавање правила употребе језика у различитим животно-практичним комуникационим доменима. Такође, неумјетнички је текст својим устројством (структуром и функцијом) веома близак лекцијама какве ће дјеца учити из различитих предмета. Стога, проучавајући неумјетнички текст „ученици развијају вјештину читања [...], вјежбају проналажење података, раздвајање битних од небитних података, њихово разврставање у схеме и графиконе, тумачење схема и графикона и сл.” (Поповић 2009: 7). Дакле, дјеца посредством неумјетничког текста треба да науче како да уче читањем.

Иницијално је питање разумијевања овога текста. Неумјетнички текстови посједују одређене информације (податке) о различитим природним и друштвеним феноменима. Задатак читаоца је да разумије податке, везе и односе међу њима, да идентификује кључне појмове, издвоји битно од небитног, утврди шта му ти подаци могу значити у практичним околностима. Разумијевање је активан процес у основи којег се налази и могућност меморисања и касније употребе информација. У овај процес ученици улазе са својим предзнањима (која у настави морамо активирати) на бази којих је разумијевање једино могуће. Текст евоцира ученичка предзнања (на помен одређеног појма активира се ментална схема у вези са њим), али већину података које текст доноси ученици немају у својој меморији тако да се њихов задатак првенствено односи на то да информације *схвате у контексту* онога што већ знају и да их уклопе у своје менталне схеме, тј. меморишу.

У суштини, етапе приступа неумјетничком тексту су: активности прије читања (евокација предзнања), радње током читања (разумијевање значења) и активности након читања (рефлексија и реструктурисање текста). Очекивано је да ће оваквим начином/стратегијом рада ученици запамтити и одређени број информација које текст садржи. Но, памћење података из текста *није примарни циљ*, што је сасвим јасно из претходних разматрања. Радом на неумјетничком тексту желимо дјецу подстаћи да науче како да уче с разумијевањем и како да развију стратегије учења које одговарају њима лично, а сагласне су са структуром и функцијом текста. У том смислу, приликом провјере ученичких достигнућа у

овој области (на примјер путем низа задатака објективног типа) наставник неће постављати ученицима питања (типа знања) у вези са текстовима који су рађени на претходним часовима. Напротив, у оквиру НЗОТ-а ученицима ће презентовати непознати неумјетнички текст и питања која се односе на њега. Циљ је провјерити могу ли ученици да се снађу приликом тумачења непознатог текста и разумију ли га, тј. могу ли самостално одговорити одређеним захтјевима читања с разумијевањем. Наставнике матерњег језика понекад збуњује то што ови текстови доносе разне податке из природних и друштвених области, па се питају да ли је потребно да они провјеравају степен њихове савладаности од стране ученика (в. Поповић 2009: 10). То је, извјесно, лоша наслага минулих дана традиционалистичке наставе која је фаворизовала познавање чињеница – једноставно, кад год се у уџбенику налазио неки податак (макар и илустрације ради), ученици су били у обавези да га и меморишу. Често је то рађено без икакве потребе и основа.

Интерпретација неумјетничког текста може да обухвати сљедеће кораке<sup>8</sup>:

- мотивација за читање/слушање текста у оквиру које се евоцирају ученичка предзнања и формира хоризонт очекивања<sup>9</sup>;
- читање текста;
- анализа (у току које се тумаче и непознати појмови, мање познате ријечи и изрази, израђују појмовне мапе и сл. Разликујемо више типова анализе овог текста, а то су: намјенска, садржајна, прагматична, анализа ријечи и реченица у тексту, материјална, вриједносна, метајезичка (в. Поповић 2009: 13);
- образлагање сопствених утисака о тексту;

<sup>8</sup> Напоменимо да овај слијед радњи и поступака није обавезујући. У складу са карактеристикама ученика и природом текста могућ је и другачији приступ.

<sup>9</sup> Лијеп модел је KWL (know – want to know – learn) листа коју предлаже интернационални Програм за развој критичког мишљења (RWCT– Reading and Writing for Critical Thinking). KWL листа се састоји из три колоне. У прву колону ученици уписују све оно што знају о феномену који представља тему текста. У другој колони истичу шта је то што би жељели да сазнају у вези са разматраном проблематиком. У току читања податке садржане у тексту идентификују као познате и непознате. По завршетку свих активности попуњавају трећу колону листе подацима које су научили.

– сређивање информација повезаних са основном темом текста, и

– препричавање текста или презентовање знања на неки други начин.

Не можемо се, евидентно је, бавити свим етапама тумачења у овом раду. Задржаћемо се на етапи анализе, и то на једном њеном сегменту, а то је преструктурисање градива, тј. његово превођење са искључиво линеарног вербалног на графички образац који је ближи мисаоном концепту ученика.

### ПРЕСТРУКТУРИСАЊЕ ВЕРБАЛНОГ ГРАДИВА – НЕЛИНЕАРНА ПРЕЗЕНТАЦИЈА

У литератури наилазимо на предлоге различитих форми графичког презентовања текста. Између осталих, помињу се: појмовне мапе (Поповић 2009: 14), мапе ума (Бузан-Бузан 2005), мреже појмова (Благданић 2006: 190) итд. На први поглед ријеч је о веома сличним графичким приказима, али њиховом детаљнијом анализом увидјећемо да разлике ипак постоје.

Важно је напоменути да презентовање ученицима готове мреже појмова неће много допринијети развоју стратегија учења. Попут сваког финализованог процеса, већ урађена графичка структура ничим не провоцира мисао дјете.

Појмовну мапу (в. Поповић, 2009: 14) чини графички приказ тематске основе градива. У средишту графика је тема текста, а на додатним линијама ученици исписују подтеме, тј. одговарају на питања која су евидентна из градива. На примјер, уколико текст говори о некој животињи, у центру је њено име, а околни појмови су одговори на питања: *Како изгледа? Гдје живи? Како се храни? На који се начин размножава?*... Наравно, могућа су и другачија питања у зависности од садржаја текста. Погледајмо и један примјер<sup>10</sup> (схема бр. 1).

---

<sup>10</sup> Текст на основу којег је урађена појмовна мапа преузет је из часописа за дјecu Школарац.

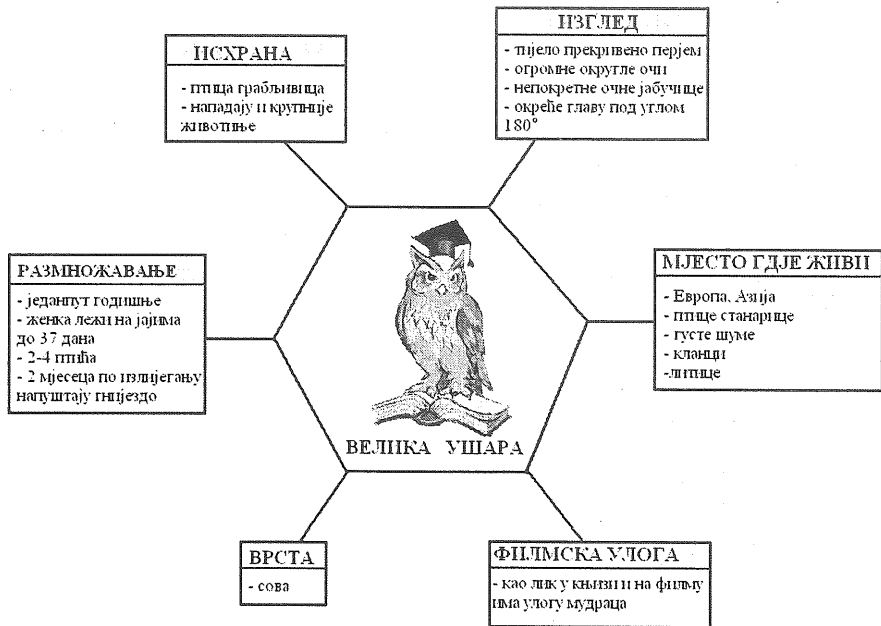


Схема бр. 1

Да би направили овакву мапу, ученици морају веома пажљиво прочитати текст више пута. Такође, њихов је задатак да утврде о чему текст говори (тема) и шта чини разраду теме (подтеме). Према томе, скоро је извјесно да ће овакав начин рада поред бољег разумијевања, обезбиједити и квалитетније мемори-сање.

Овакву мапу можемо користити и приликом систематизовања ученичког знања о некој теми или области и тада говоримо о утврђивању структуре градива. Погодна је у раду са млађим узрастима јер практично не захтијева више од основне селекције информација – у првом кораку на главне и споредне, а у другом се кораку споредне групишу према критеријумима врста/намјена/карактеристике...

Једна од стратегија успјешног и занимљивог учења су мапе ума. Прве сачуване и познате мапе ума рађене су на тематици Аристотелових дјела. Било је потребно много времена да ова техника постане истраживачки изазов за стручњаке XX вијека. Седамдесетих година прошлога вијека њоме се почео бавити психолог Тони Бузан (в. Бузан-Бузан 2005) и са својим сарадницима

је презентовао као могућност успјешног учења и планирања, која може бити кориштена у обављању различитих задатака.

Код израде умне мапе (в. Бузан-Бузан 2005: 67–83) веома је важно да ученик умије да у тексту издвоји кључне појмове, јер је мапа конципирана тако да садржи управо њих. Очигледно је већ на основу ове констатације да учење уз помоћ мапа ума подстиче ученике да изврше квалитетну анализу градива и да одвоје битно од небитног. Развој могућности селекционисања садржаја и издвајање онога што је кључно, а занемаривање онога што није толико релевантно<sup>11</sup>, дефинитивно је значајно за квалитетно изграђивање система знања. Неријетко наилазимо на ученике средњих школа, па и студенте, који буквално уче напамет већи дио градива. „Знање” стечено на тај начин је кратког даха, а у његово усвајање ученици улажу огроман труд и вријеме. Тешко да је могуће говорити о било каквим могућностима трансфера знања (али о трансферу „стратегије учења” нажалост можемо), јер ученик не увиђа суштинске везе и односе који владају међу дијеловима градива, нити је у могућности да формулише генерализације.

Мапе ума коригују велики проблем који проистиче из књишког учења, а то је линеаран слијед појмова који намеће реализација говорног низа. Већ је утврђено да наши виши психички процеси и менталне структуре нису каталози нити спискови сукцесивних синтагми. Мишљење и памћење не поштују линеарност говора, напротив – структура ових двају процеса је разуђена и разграната. У додир долазе процедуре и појмови који се можда никад нису нашли једни до других у нашим перцепцијским активностима. Појмови су асоцијативно повезани, а међусобне везе међу њима могу бити базиране на критеријумима сличности, различитости, супротности, подређености и надређености итд. Мапе ума представљају стратегију која у много чему коригује

---

<sup>11</sup> Језичко презентовање појмова увијек захтијева додатна објашњења, описивања, повезивања, указивања на... итд. Ако томе додамо и синтаксичка правила, добијамо текстове структуре у којима је много више пропратних него кључних ријечи. Оне нам служе у процесу језичке организације материјала, али смо готово увијек у прилици да их замијенимо другима, тако да би њихово запамћивање чинило огроман напор, који уопште није потребан будући да аналогне конструкције можемо и самостално конципирати захваљујући бази података коју садржи наш мозак.

недостатке линеарне повезаности појмова у току говора, јер се управо начином презентовања градива приближавају могућностима његове мисаоне организације и меморијског складиштења.

Учење уз употребу мапа ума може великом броју ученика постати веома занимљиво. Прије свега, ријеч је о томе да је дијете у прилици да покаже своје разумијевање градива на нов и интересантан начин који се у много чему разликује од уобичајеног учења читањем и понављањем градива. Такође, што је невјероватно корисно, ученик је у прилици да испољи и своју креативност, а и да у садржај мапе (што зависи од тога како је наставник конципирао задатак) унесе и своја претходна знања која су у вези са темом. Приликом читања и анализе градива у циљу уочавања кључних појмова ученик је практично принуђен да буде пажљив и концентрисан на лекцију, а то би, употребом ове технике, требало да буде више него занимљиво истраживање.

Начин израде ових мапа у принципу је веома једноставан. Основна правила су: на једној „грани” пишемо само једну ријеч (што би у почетку могло бити тешко јер нам се непрекидно чини да су синтагме и фразе богатије и квалитетније), уз текст (ријечи) треба користити слике, цртеже, скице, друге симболе (сјетимо се логогена и имагена – евидентно је да тиме помажемо бољем меморисању), препоручује се употреба различитих боја. Израдом мапе, поред симболичког, активирамо и аналогни визуелни код. Није ни потребно посебно наглашавати да се меморисање тиме побољшава.

Свако од правила постављено је са циљем да се процес учења побољша у смислу квалитетнијег и трајнијег разумијевања и меморисања градива у логичној смисаоној повезаности са семантичким контекстом који јединка доноси у процес учења.

Мапе ума можемо сјајно искористити приликом анализе књижевно-умјетничког текста ако нам је приоритет тумачења његова тематско-мотивска структура. Питање теме и мотива којима је разрађена доста је комплексно и захтијева помно читање (*close reading*) текста. Погледајмо и један примјер (схема бр. 2).



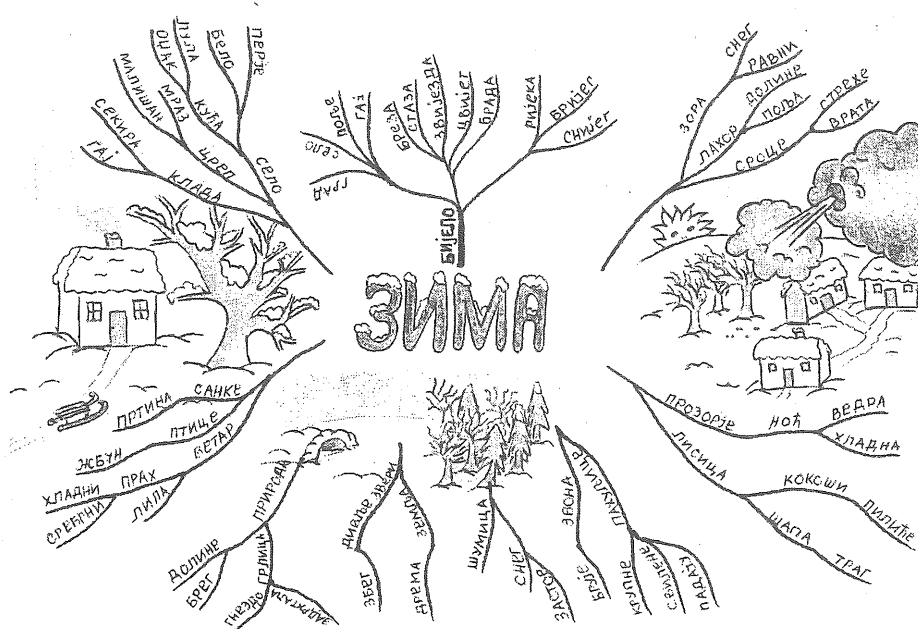


Схема бр. 2

Схема бр. 2 представља мапу ума урађену приликом анализе четири лирске пјесме које повезује заједничка тематика – зима. Да би израдили овакву мапу, ученици морају користити различите логичке мисаоне операције: анализу сваке пјесме понаособ, компарацију различитих пјесама (мотиви који су исти, контрастивни, статички, динамички...; карактеристике стиха и строфе итд.), апстраховање свих елемената који не спадају у уже поимање појма мотив; синтезу утисака и закључивање о начину на који је остварена предметност појединих текстова. Такође, дјеца су у прилици да израду мапе започну презентовањем свога хоризонта очекивања (термин Х.Р. Јауса), чиме евоцирамо њихова предзнања и искуства и чинимо да се пјесме квалитетно доживе и схвате. Такође, мапирање подржава испољавање ученичке креативности и апсолутно задовољава принцип индивидуализације наставног процеса.

Да ли ће на овај начин дјеца пјесму и меморисати? Велики су изгледи и за то – ученици су практично у обавези да више пута детаљно прочитају сваки стих и строфу, трагајући за начином на

који су ријечи повезане. Но, првенствени је циљ интерпретације већине пјесама да ученици науче како да квалитетно реципирају лирски књижевни текст, како да разумију оно о чему пјесма говори и начин на који то чини, тако да меморисање стихова свакако није једино што би требало реализовати кад је тумачење лирске пјесме у питању.

Нарочито је умна мапа погодна за учење лекција из предмета какви су: историја, географија, биологија, физика. Уочавање битног и сажимање велике количине вербалних симбола на оне кључне чини да ученици активно увиђају везе и односе међу дијеловима градива и на креативан начин граде знање као систем. Наредни примјер (схема бр. 3) урађен је на основу географске лекције за шести разред деветогодишње основне школе.

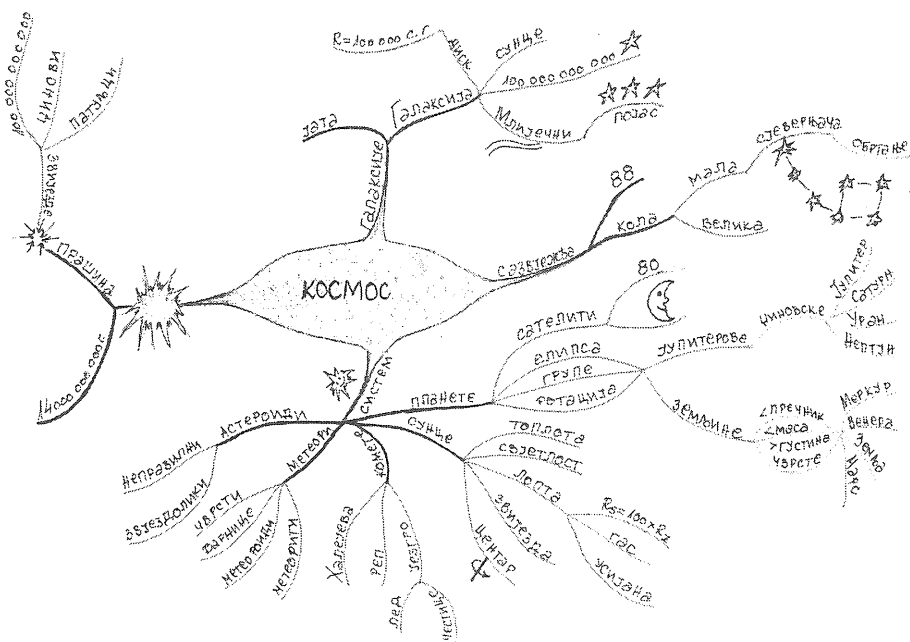


Схема бр. 3

Претходна мапа садржи кључне информације (централне појмове) који су у лекцији дати на 12 страна. Када ученици направе овакву мапу, јасно је да ће приликом понављања градива значајно уштедјети на времену.

Графичко представљање информација и података може бити разноврсно. Употребом теорије Дејвида Оусубела, а посебно његовог дефинисања појма когнитивних структура, Благоданић (2006: 191) дефинише мрежу појмова као „графички приказ хијерархијски уређеног дела неког (наставног) садржаја”. По њеним ријечима (Благоданић 2006: 191) „мреже појмова састоје се од појмова исказаних речима, линија које повезују појмове и повезујућих речи којима се одређују односи између приказаних појмова. Мреже појмова репрезентују смисаоне односе између појмова у форми пропозиције. Пропозиција представља целину састављену од два или више појмова повезаних речима у семантичку целину”. Ауторка је експериментално провјерила употребу појмовних мрежа и добила резултате који иду у корист употребе ове стратегије (Благоданић 2006: 196).

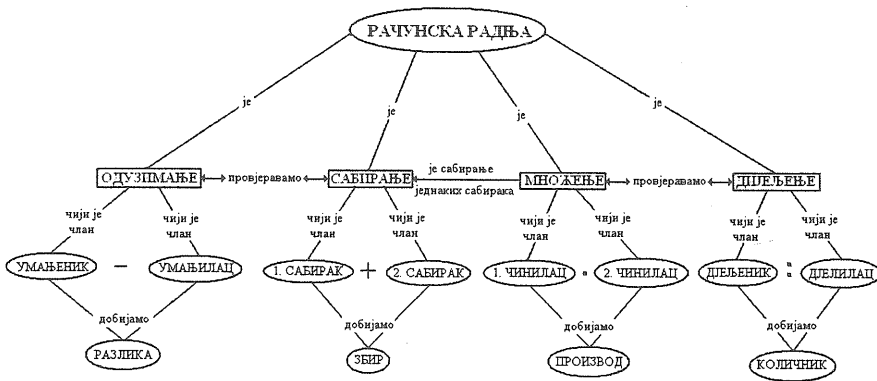


Схема бр.4

Године рада су потребне да дјеца савладају четири основне рачунске радње. Чак и када умију да сабирају, одузимају, множе и дијеле, наши ученици често не знају примијенити знања о повезаности рачунских радњи која су неопходна у различитим проблемским задацима. Схема бр. 4 представља мрежу основних појмова који карактеришу рачунске радње, а може служити и као прецизан подсјетник ученицима. Везе међу појмовима приказане су у форми пропозиција које су најмање информативне (не и граматичке) јединице.

Практично, овај приказ без много додатних објашњења може бити преточен у говорни низ дефиниција.

Приказивање Веновим дијаграмом изузетно је препоручљиво када је ријеч о појмовима, процедурама, теоријама и сл. које имају заједничких, али и различитих особина. Често се деси тзв. *Мијешање* појмова и, тиме, њихова неправилна употреба. Да бисмо избјегли такве ситуације, ученицима можемо дати задатак да графички истакну сличности и разлике изабраних појмова. Схема бр. 5 служи за буђење хоризонта очекивања ученика (дио који је у вези са свакодневним искуством), што је неопходно за квалитетну интерпретацију лирске пјесме „Моје поштовање врапци” Витомира Николића. Наиме, овакво подсјећање је неопходно, како би млади читаоци схватили шта у пјесми симболизују мотиви врапца и ласте.

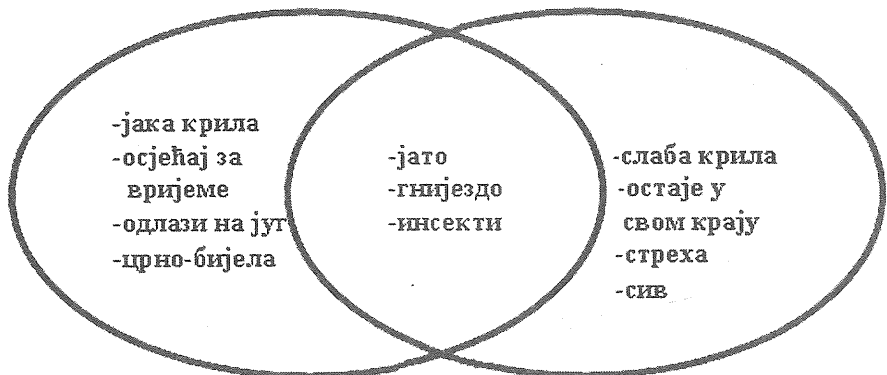


Схема бр. 5

Осим претходно поменутих облика графичког приказивања градива, постоје и многе друге форме. Од конкретног градива и карактеристика ученика зависиће избор и примјена одабране стратегије реорганизовања вербалног материјала.

## ЗАКЉУЧАК

Чињеница да је основно образовање неопходно обавезује нас да покушамо пронаћи оне методе учења, путеве и начине савладавања градива који ће дјечи значајније помоћи приликом учења различитих предмета. На основу анализе когнитивних теорија учења (које експлицитно истичу да процес наставе мора бити

организован тако да ученици конструишу своје знање) и истраживања која се баве когнитивним и метакогнитивним процесима, начином на који функционише наша меморија и слично, те утврђивања да је један од приоритетних циљева савремене наставе учење учења и да се његово остварење може, барем дјелимично, постићи реструктурисањем линеарног вербалног градива од стране субјекта који учи – утврдили смо да симболички код не мора бити једини начин путем којег ученици складиште информације. Додатном употребом аналогног кода, извјесно је, њихово дугорочно меморијско похрањивање података могло би бити побољшано.

Стратегије учења, јасно је, морају почивати на истраживањима функционисања виших психичких функција и кореспондирају са начином на који наш ментални систем прерађује информације. Уосталом, истраживања когнитивног и метакогнитивног у домену психологије изузетно су бројна и нуде више него конкретне одговоре на многе дилеме са којима се срећемо у настави. Процес инкорпорирања ових сазнања у савремене дидактичко-методичке моделе мора бити много ефикаснији, него што је то до сада био случај.

На основу претходног теоријског разматрања чини се да су појмовне мапе, мапе ума, мреже појмова, Венови и други дијаграми прилично изазовне и занимљиве стратегије нелинеарног презентовања градива, које ће помоћи дјечи да пронађу суштину лекција и схвате их, а које ће уједно и додатно мотивисати ученике да се квалитетније и заинтересованије активирају у процесу конструкције властитог знања.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аткинсон и Шифрин 1968: Atkinson, R. C. & Shifrin, R. M. *Human memory: A proposed system and its control processes*. U K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.). *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (Vol. 2). New York: Academic Press
2. Благоданић 2006: Sanja Blagdanić, *Uticaј primene grafičkog predstavljanja mreže pojmova na efekte učenja*, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 190–197.

3. Бузан-Бузан 2005: Buzan Toni i Buzan Bari, *Маре ита*, Београд: Finesa
4. Виготски 1977: Лав Семјонович Виготски, *Мишљење и говор*, Београд: Нолит
5. Вилотијевић 2000а: Младен Вилотијевић, *Дидактика 2*, Београд: Научна књига и Учитељски факултет
6. Вилотијевић 2000б: Младен Вилотијевић, *Дидактика 1*, Београд: Научна књига и Учитељски факултет
7. Вучковић 2002: Dijana Vučković, *Учење и интелектуални развој*, *Образовна технологија*, бр. 1, Београд, 69–74.
8. Ешмен-Конвеј 1993: Ashman, Adrian F. and Conway, Robert N.F. (1993) / *Using Cognitive Methods in the Classroom*. London and New York: Routledge
9. Јакобсон 1991: Roman Jakobson, *Lingvistika i poetika*, u *Zborniku: Teorijska misao o književnosti*, priredio Petar Milosavljević, Novi Sad: Svetovi, 523–532.
10. Канкараш 2004: Miloš Kankaraš, *Metakognicija – nova kognitivna paradigma*, *Психологија*, 1–2, Београд, 149–161.
11. Костић 2006: Александар Костић, *Когнитивна психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
12. Лакета-Василијевић 2006: Новак Лакета и Данијела Василијевић, *Основе дидактике*, Ужице: Учитељски факултет
13. Лаловић 2009: Zoran Lalović, *Методе учења/наставе у школи*, Podgorica: Zavod za školstvo
14. Педагошка енциклопедија 2 1989: Nikola Potkonjak i Petar Šimleša (redaktori), *Pedagoška enciklopedija*, knjiga 2, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr. izdavači
15. Пијаже 1990: Žan Pijaže, *Учење и развој (Когнитивни развој детета)*, Београд: Savez društva psihologa Srbije
16. Поповић 2009: Dušanka Popović, *Неумјетнички текстови у настави језика*, *Настава матерњег језика и књижевности*, Podgorica: Zavod za školstvo, 7–19.
17. Предметни програм 2005: *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica: Zavod za školstvo
18. Сковел 2004: Thomas Scovel, *Psycholinguistics*, Oxford: Oxford University Press

**Dr Dijana Vuckovic**  
Faculty of Philosophy  
Niksic

## STRATEGY DEVELOPMENT OF LEARNING VERBAL CONTENTS IN PRIMARY SCHOOL

*Summary:* One of the most important problems of contemporary instruction is certainly finding strategies which will directly positively influence cognitive and metacognitive abilities of learners. It seems that in modern reform processes there have been too few elements which directly refer to improving learning mechanisms and learning strategies (i.e. building knowledge about knowledge).

Learning is always marked with attributes of “demanding” and “difficult”. This is especially so with elementary school learning, which involves various contents from: biology, chemistry, physics, history, geography, music, language, literature, mathematics etc. Pupils learn some of these subjects with less and some with more effort. The subject matter of most subjects is dominantly of verbal character, that is, it is told by means of words used within textbook lessons. If they do not possess developed learning strategies, children will invest a huge effort into passive memorizing of isolated facts.

Linear, verbal contents are especially “difficult” to understand and memorise. Therefore, conceptual maps, Venn’s and other famous diagrams, mind maps and other are rather attractive and interesting strategies of non-linear presentation of content. They will help children discover the essence of lessons and understand them, and at the same time additionally motivate them to become active in the process of learning.

This paper also explores some possibilities of development of strategies of learning verbal contents by using non linear presentation methods.

*Key words:* learning strategies, student, verbal linear contents, nonlinear presentation of contents, motivation, cognition, metacognition.