

Јован Ромелић<sup>1</sup>

## МЕТОДЕ РАДА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ КОЈЕ УТИЧУ НА АКТИВИЗАЦИЈУ УЧЕНИКА

### Увод

Према Баковљеви (1998) наставне методе су начини обраде наставног градива. У настави географије се користе разне наставне методе. Свака од њих може бити успешна и значајна ако се користи адекватно својој намени. То би требало да значи да с обзиром на комплексност географских садржаја није могуће давати изразитију предност једној одређеној наставној методи која се користи у савременој настави географије, јер свака од њих у одређеној наставној ситуацији испољава релативне или апсолутне предности у односу на друге наставне методе, а у другим наставним околностима може бити неприхватљива.

Подела наставних метода се врши према различитим критеријумима. Један од најприхватљивијих је класификација према *извору сазнања*. Полазећи од ових критеријума наставне методе се могу поделити у следеће групе: 1. усмена обрада наставних садржаја; 2. методе непосредног показивања и посматрања географске стварности; 3. методе посредног показивања и посматрања географских објеката, појава и процеса (метода предочавања). У оквиру појединих група метода помиње се приказивање и посматрање географске стварности. То су две активности које су међусобно нераздвојиве, јер наставничко показивање (демонстрација) предмета и појава је праћено ученичким посматрањем као усмереним и планским опажањем којим се омогућује мишљење односно сазнавање научних истина.

Поменуто групе метода садрже читав низ варијанти. Оне се користе у свим дидактичким фазама које се реализују током једног наставног часа. Док се прва група наставних метода могу користити самостално, друга и трећа група се користе само у комбинацији са првом групом метода. Познато је да показивање мора бити комбиновано са усменом обрадом наставног градива, у том смислу што ће наставник макар дати најосновнија упутства пре посматрања и показивања како ученици да обаве одређени поступак, на које елементе да обрате пажњу и слично. У најбољем случају оно ће бити пропраћено наставничким објашњењима и дијалогом како у уводном делу, тако у току самог показивања, али и у завршном делу поступка, када се врши утврђивање посматраног.

---

<sup>1</sup> Др Јован Ромелић, редовни професор, Природно-математички факултет, Нови Сад.

## Метода разговора

Метода разговора, дијалогска или еротеметска метода (*еротема* = *питање*) заснива се на разговору између наставника географије и ученика. Сматра се да има низ предности у односу на монолошку методу, разумљиво у одређеним наставним околностима и недостатке због чега је најидеалније комбиновати је са монолошком и другим методама.

Овај метод се користи онда ако је наставник свестан тога да ученици располажу знањем о низу појава и процеса или да о њима имају мање или више одговарајућа и поуздана чулна искуства, те да их је у току обраде градива непотребно да их наставник интерпретира примењујући монолошку методу, већ да се може на основу разговора пожељна знања не само обновити већ и ставити у контекст новообрађене материје или пак са њом повезати тако да делују као јединствена и складна целина. Уколико не постоји таква претпоставка, примена дијалогске методе неће бити успешна.

Овај разговор се разликује од уобичајеног по томе што га наставник унапред планира у том смислу да одговара оптималној реализацији наставног часа. Смисао дијалога је да се ученицима омогући да „мисаоно обрађују своја већ постојећа чулна искуства и да из својих већ постојећих знања дедукују нова сазнања, тј. да властитим расуђивањем долазе до прописаних знања.“ (Баковљев, 1998)

Дијалогска метода одузима више времена него монолошка, али је овакво нерационалисање временом само привидно, с обзиром на то да се ученици интелектуално активирају и осамостаљују.

Постоје две врсте дијалога у настави географије: традиционални дијалог или катехетички разговор и хеуристички или развојни дијалог.

*Катехетички разговор* се састоји у томе што наставник поставља питања ученику, а ученикова активност се своди на одговоре на постављена питања. Неретко питања су постављена у очекивању да ученик дословно на њих одговори, па чак од речи до речи, како пише у уџбенику или другом извору за учење. Код овакве врсте разговора постоји дидактичка релација питање – одговор. Често се овај разговор своди на унапред познатим питањима које ће наставник поставити и сходно њима учењу одговора које наставник очекује од ученика. Корен назива овакве врсте разговора лежи у термину *катехетика*, који означава *вештину поучавања у вери у облику питања и одговора*. У савременој настави катехетички разговор се користи онда ако ученик мора нешто да научи напамет, дакле у врло ретким приликама, и то онда ако је наставник сигуран да су ученици у потпуности разумели градиво на које се примењује катехетички разговор.

Напротив, код савременог *хеуристичког* или *развојног разговора* (*heurisco* - *налазим, проналазим*) након постављеног питања које садржи

елементе проблемског питања, следи учеников одговор који треба да чини не само једноставан аутоматски одговор на питање већ и детаљније објашњење одговора, односно образложење решеног проблема. Према томе, док код катехетичког разговора постоји наизменично, једнолично смењивање наставниковог питања и учениковог одговора, докле код хеуристичког разговора ученик на основу сопственог предзнања и размишљања, самостално долази или развије нова сазнања о географским појавама и процесима. Управо чињеница да се из постојећих знања процесом разговора постепено и сврсисходно одвија процес развијања нових жељених знања, утицала је да се овај вид разговора назива и *развијним*. При вођењу хеуристичког разговора морају бити задовољене одређене норме:

- Питања треба да су прецизно формулисана, да их не прате непотребне додатне формулације које питање могу учинити нејасним или двосмисленим. Питање треба да је језички коректно, логички исправно а употреба упитних речи мора да буде адекватна очекиваном смислу одговора. Питање се углавном постави свим ученицима, што значи да ако се води дијалог са једним учеником, питање треба да чују сви ученици, али ток разговора се одвија тако да начин на који се постави питање не треба да смета нормалном одвијању разговора између наставника и одређеног ученика.

- Одговори треба да буду прецизни. Реченице морају да буду конструисане од речи које су тако коришћене да испуњавају све захтеве који су постављени одређеним питањем. Ако питања то захтевају, одговори могу бити тзв. кондензованог карактера, тј. могу се сводити на „да“ или „не“ и слично.

- Добро је да питање почиње упитном речи, јер оне ученика усредсређују на суштину, смисао и карактер одговора који треба да следи.

- Питања која се односи на опште познате ствари ученици примају са негативитетом и зато их треба избегавати.

- Не постављати питања код који се одговара избором две алтернативне могућности.

- Не постављати тзв. каверзна питања, дакле таква која у себи садрже намерну грешку, јер она збуњују ученика и наводе га на погрешан одговор.

- Питања постављати целом одељењу, а потом прозвати ученика који ће дати одговор.

- Није пожељно прозивати увек исте ученике, који се одмах по постављеном питању јављају. Потребно је прозвати и ученике који спорије размишљају, због чега се ређе или касније јављају у односу на претходне.

- Не треба инсистирати да ученици одмах одговоре на питања, јер се то може постићи једино код оне врсте питања која не захтевају размишља-

ња. Ако наставник жели да дијалогом мисаоно активира ученике, потребно је да рачуна на одређено време које је ученицима потребно да би обавили одговарајућу мисаону операцију.

Из претходне констатације произилази, како Баковљев (1998) истиче, да је у „активној настави неопходно и ћутање“. Оно је продуктивно, јер је „намењено ученичким размишљањима у стваралачкој паузи.“ Брзи одговори на питања су више својствени понављању наученог градива. Напротив ако се дијалог води у функцији обраде новог градива или утврђивање старог путем другачијег облика интерпретације, потребно је одвојити више времена за размишљање. Наставнику изгледа да се паузама које испуњавају тренуци ћутања, губи време. Али такав осећај више је последица навике наставника, произашле из дугог практиковања класичне наставе, у којој је наставник стално говорио, а паузе су резултат или затајивања наставника или ученикове неспремности да одговори на постављено питање. Отуда све више дидактичара, заступајући идеју о потреби иновација у настави, сматра да се треба одрећи овакве навике.

Навика да се прозове ученик који први подигне руку није добра. О томе је још Ђорђе Натопшевић (1834) умесно писао: „чим овај зине, одма онога часа сви који су почели размишљати прекину мислити, и тиме се вештање мисли пресече, које је далеко главнија ствар и добитак него одговор“.

Осим тога, навика наставника да прозива само ученике који се најбрже снађу у разговору с њим, неминовно утиче на пасивизирање односа споријих ученика, пошто они током времена постају свесни тога да се њихов напор не исплати.

Осим директног дијалога који се састоји из разговора између наставника и ученика, постоје и *индиректни дијалог*, који се састоји у праћењу дијалога који се одвија посредством другог наставног средства, као што је радио емисија, дијалог снимљен на магнетофонској траци, у телевизијској емисији и слично.

Ученике треба навикавати да се при давању одговора придржавају одређених принципа:

- Ученици треба да на питање одговарају потпуним реченицама, изuzeв на питања код који би таква врста потпуних одговора деловала неадекватно.

- На питања не треба одговарати у хору, већ само ученик кога наставник прозове. Хорски одговор је могућ једино приликом примене појединих варијанти илустративно-демонстративне методе, када наставник треба да буде концентрисан на сам методски поступак тако да не може да прати у одређеном тренутку који су се ученици јавили за одговор на постављено питање.

- Наставник пажљиво прати сваки учеников одговор и показује да је од значаја и најскромнији одговор ученика. Одговор ученика наставник прати ћутећи. Што значи да и ако је наставник навикао да је увек у првом плану, потребно је да овај унутрашњи порив потисне и дозволи ученику да потпуно дође до изражаја. Овде се не ради о наставниковом реаговању на непотпун или нетачан одговор, где је умесна наставникова интервенција усмерена на то да се ученику помогне, већ „о потреби да се стално говори и о потцењивању ученикових интелектуалних способности“ (Баковљев, 1998). Колико ова наставникова навика може да пређе у апсурд показује ситуација да ученици након наставниковог питања подигну руку чиме му дају на знање да желе да одговоре, он им то дозвољава само формално, будући да готово и не саслуша ученика, већ га предахитре одговором.

У контексту односа наставника према учениковим одговорима, неки дидактичари сматрају да се недовољна развијеност учениковог интелекта може објаснити чињеницом да ученици немају довољно могућности да говоре, учествују у дијалогу, парафразирају, да прихвате говор као средство мишљења.

Наставници могу поновити учеников одговор уколико желе да истакну значај изречене констатације, у супротном они треба да прихвате одговор и пређу на постављење следећег питања.

Штавише, наставниково негирање учениковог одговора на часу обраде новог градива не треба да буде искључиво, већ може да укључује навођење на другачији одговор, јер је познато да пут до нових сазнања, па и када је настава у питању, не треба да има праволинијски карактер, већ ученику треба дозволити да погрешити и да полазећи од погрешног, дође до истинитог, стварног знања. То се нарочито односи на питања која имају проблемски карактер, и до чијег се одговора долази дивергентним мишљењем. Нетрпељив однос према погрешном има корена у класичној настави у којој је било тражено знање интерпретирано на начин на који је било садржано у уџбенику. Такав однос може да код ученика формира одбојан став према решавању проблема, а тиме и до стварања некооперативног односа према таквим наставним ситуацијама. Они постају свесни чињенице да мишљење подразумева грешке и лутања, а да с друге стране, наставник на различите начине такве грешке кажњава. Отуда наставникова реакција на ученикове грешке не би требало да се испољава у виду нетактичког израженог незадовољства, а поготово не уз игнорантски и ироничан став.

Реаговање на нетачне одговоре, изражавањем исхитреног правилног одговора од стране наставника, није корисно због тога што погрешно мишљење може да буде подстицај да ученици сами себе, као и једни друге исправљају. Према томе, наставник не треба да одмах исправи учеников погрешан одговор, већ мора да покуша да га наведе да он сам то учини.

Ако ученик не успе у намери, треба тражити од осталих ученика да покушају да то ураде. Тек уколико они нису у стању да дају правилан коначан одговор, онда то треба да учини сам наставник.

### ***Наставникова питања***

Наставниково питање треба да буде тако формулисано да га ученик потпуно разуме и да га тиме стимулише да у одговору буде што јаснији и конкретнији. Ако наставник жели да добија потпун, а не само делимичан одговор, формулисаће питање тако да оно наводи ученика да тако и одговори. Ако наставник направи грешку при постављању питања у односу на правила култивисаног говора, ученик може да превиди да је питање било делимично нејасно и у том смислу може дати делимичан или нејасан одговор.

Основни предуслов за постављање правилних питања је стручност наставника. Овај фактор обезбеђује да питање буде концизно, јасно, једнозначно и стручно засновано. Код наставника почетника, ако се довољно не припрема или чак и код наставника са искуством уколико настави прилазе сувише формално дешава се да се при постављању питања зађе у двосмисленост, банализацију (испод задовољавајућег стручног нивоа) и неодређеност која ученику онемогућава да прихвати тежиште питања. Потребно је, дакле, постићи сврсисходност и функционалност питања која се постављају ученику.

Наставникова питања могу бити врло различита. Приликом улажења у одређени предмет, појаву или процес, при чему је непожељно да се губи сувише много времена у објашњењима, већ се жели пратити садржајна нит у континуитету, наставник може поставити ученику *затворено питање* које своди одговор ученика на „да“ или „не“. Она делују сугестивно јер је основа таквих питања одређена наставникова констатација или тврдња. Понекад је потребно да наставник буде спреман за додатна образложења. Погодна су када наставник жели заједно са ученицима да изведе одређени закључак на основу низа констатација, тако да овим питањима жели да утврди колико ученици прате ток мисли, образлагања и континуитета развијања наставне материје, или колико им је јасно дотадашње излагање. Функционалност затворених питања се састоји у томе што се њиховим постављањем може на природан и логичан начин доћи дијалогом до одређених сазнања. Овакав тип питања често има мање или више изражен сугестиван карактер. Њега је користио грчки филозоф Сократ у наставним разговорима са својим ученицима у настојању да корак по корак дође до одређених сазнања. Такав његов начин рада чинио је иницијалне оквире програмиране наставе.

Слична овим питањима су, такође, она која траже кратке одговоре које треба да се сведу на именовање једног објекта, појма, појаве или процеса. Обично и називамо *блиц питањима*. У географији су она честа. Обично представљају проверавање чињеничног знања. И она могу да се постављају када се жели да се настави одређени ток обраде материје.

*Питања која траже објашњење или интерпретацију* могу да буду простог репродуктивног или су сложеног проблемског карактера. Овако постављена питања дају могућност ученику да по избору и редоследу који је осмислио одабере информације и формулише образложење. Ако се ова питања налазе у контексту дијалога који представља саставни део обраде градива, могућно је да ученик у својим одговорима скрене на другу страну, те је наставнику потребно доста вештине да ученике наведе на исправне одговоре или да ток обраде градива окрене у жељеном правцу. Наставник може таквим питањима да изгуби контролу ако их не формулише јасно и тачно.

Оваква врста питања могу да се појављују у две варијанте. Прву варијанту чине *реторичка питања* која не траже директан одговор, и у суштини чине само констатацију наставника у виду формално постављаног питања, на пример *Нисмо ли се сложили у констатацији ...*; а друга *медитирајућа питања* која имају за циљ да од ученика захтевају на размишљање и коментарисање обрађене материје. Реторичка питања не инсистирају на одговору, али често имају за задатак да осветле неки проблем и покрену разговор о њему. Медитирајућа питања погодна су за рекапитулацију онога о чему је било речи, односно за аргументовање одређене тврдње у вези појаве, процеса и слично.

У дијалогу са ученицима наставник може да постави тзв. *преломна питања* којима казује на могућност разрешавања одређеног проблема или отварање новог проблема.

Уколико наставник сматра да је нека констатација од пресудног значаја за даљи ток обраде градива може поставити *поновљена питања*. Њима он код ученика несвесно ствара убеђење да је одређена мисао од пресудне важности за дату наставну материју.

Ако наставник жели ученика да мотивише да у одговору буде што јаснији и што потпунији поставља *стимулативна питања*.

Постављена питања, могу да буду постављена усмено или у виду наставних листића или као питања која се користе ради писменог проверавања знања, било да су чисто текстуалног карактера или су у комбинацији са илустративним средствима. Треба отуда избегавати следеће најчешће грешке при постављању питања:

- сувише неодређена питања која ученик не разуме или погрешно разуме и даје погрешан одговор;

- песимистичка и сувише мрачна питања;
- питања која су оптерећена стручним терминима страног порекла, а која нису обрађена на тај начин;
- питања која сугеришу одговор;
- питања која пружају сувише много алтернативних одговора;
- питања која су сувише тешка и превазилазе ниво знања и напросечних ученика;
- питања која дозвољавају стереотипне одговоре као тачне одговоре и тиме у суштини не одражавају право знање ученика;
- питања која привидно имају проблемски карактер, а у ствари изнуђују одговоре који су резултат површних расуђивања. (Михаиловић, 1999).

### ***Наставни разговор***

Наставни разговор је облик дијалога целог одељења. Разговор подстиче наставник својим кратким уводним монологом. Потом следи разговор између ученика којим они прате ток својих мисли на одређену тему или проблем. Наставни разговор има спонтани карактер, али је потребно дуго вежбати са ученицима да се такве ситуације не би претвориле у хаотично брбљање. Овакав вид разговора може бити врло плодносан јер је доказано да се њиме могу изнети врло конструктивне идеје, запажања, размишљања, контемплације, решити наизглед нерешиви проблеми.

Проверени поступак стварања нових и креативних идеја назван је „олуја мозга“ или *браинсторминг*. Основне смернице за успешно одвијање брејнсторминга су према Томасу Гордону (1998) следеће:

- Избор места где се може постићи најбоља концентрација.
- Одредити конкретан проблем.
- Ограничити време за изношење нових идеја.
- Све идеје записивати или снимити.
- Важан је квантитет а не квалитет, то значи да треба прикупити што више идеја не водећи рачуна о њиховом квалитету.
- Што више укључити машту. Не треба се ограничити само на корисне идеје већ је најбоље да оне буду дате у необрађеном, сировом стању.
- Не треба процењивати идеје. Треба их процењивати тек после процеса стварања идеја.
- Треба с времена на време мењати углове посматрање проблема, нпр. „Како би ученик ово решио? А како одређени стручњак?“

### **Илустративно-демонстративне методе**

Илустративно-демонстративне методе заснивају се на приказивању односно демонстрирању (приказивања) географских објеката, појава, про-



цеса, односа, структуре и организације појединих делатности применом цртежа, слика, графички изражених вредности, географских карата и слично.

Многи објекти, појаве, процеси се не могу приказивати, односно посматрати на терену, односно у природној величини и обиму, већ применом наставних средстава.

Предности ове методе се састоје у томе што се илустрација и демонстрација међусобно допуњују, односно њиховом комбинованом применом оптимално се испољавају њихове предности.

Основа доброг функционисања илустративно демонстративне методе чини *вештина географског посматрања*.

### ***Посматрање - принцип и метод у настави***

Према дефиницији коју је дала Наталија Мاستило (1976) „посматрање је комплексна делатност која укључује у себе намерно, целисходно и промишљено опажање објеката, појава и процеса спољног света са циљем да се продре у њихову суштину и да се утврде њихове релације, у простору и у времену, са феноменима који их окружује и са којима се налазе у узрочно-последичним везама и односима“.

Према томе географско посматрање није пасивно примање утисака из спољног света, не само гледање, него је активно, чулно, емоционално и мисаоно доживљавање географске стварности, проницање у суштину географских појава и процеса.

Постоје више разлога који утичу на то да посматрање буде у основи сваке наставне ситуације у дидактичкој пракси географије. Један од разлога овакве тврдње потиче од опште теорије сазнања која почива на поставци да свако сазнање извире из искуства, да увек пролази кроз етапе опажања, мишљења и практичног проверавања.

Географско посматрање као наставни, али и научно-истраживачки метод је одређен карактером географских научно-наставних садржаја. „Географске представе су, у првом реду, просторне представе, будући да сваки географски феномен има просторну димензију. Непосредно посматрање географских објеката, појава и процеса од стране ученика, битан је предуслов успешног формирања географских појмова општих и појединачних. Треба, осим тога, имати на уму да промене једног феномена, односно његових структурних компонената, проузрокују промене других појава, или, пак, појединих њихових компонената, у простору и времену, што је могућно сазнати схваћеним у његовом најширем значењу.“ (Мастило, 1976)

Настава географије треба да се заснива на посматрању, поред осталог и зато што је посматрање услов настанка правилне мотивације ученика у наставном процесу, јер условљава побуђивање пажње и интересовања,

свесно и активно усвајање знања, као и његову трајност. Али посматрање се не може прихватити само са уских стручних интереса географије, већ и са аспекта васпитних и функционалних задатака наставе, будући да посматрање у географији доприноси развоју мисаоних способности ученика, способности да самостално долази до сазнања о стварности којом је окружен, да добија активан и стваралачки однос према средини у којој живи.

Да би посматрање дало оптималне резултате потребно је, да буде правилно организовано. Под правилном организацијом се подразумева следеће:

Процес посматрања треба да уважава претходна знања и искуства ученика о посматраном објекту. То је неопходно са становишта рационализације, али и мотивације ученика.

Извођењу посматрања треба да претходе утврђивање места и објекта посматрања и етапе наставног процеса и наставног часа у оквиру кога ће оно бити организовано. Само посматрање се изводи на тај начин што се најпре уочи феномен који је предмет интересовања, врши се његов опис и експликација, доводи се у везу с другим појавама односно околностима које су га детерминисале. Овакви поступци се одвијају у условима проблемске наставе.

Посматрање треба да буде праћено одговарајућом географском интерпретацијом која треба да доведе до суштине појаве.

Током посматрања и након њега резултате треба формулисати писменим и графичким путем. То је потребно из више разлога. Када се, наиме, од ученика захтева да врши формулацију резултата, он ће настојати да посматрање изведе на што подробнији, савеснији начин. Такође се на тај начин врши и својеврсна провера посматрања односно учења.

Да би посматрање могло да се одвија на адекватан начин, потребно је посветити пажњу *развоју способности посматрања* код ученика на свим ступњевима школовања и у различитим наставним ситуацијама.

Развој способности посматрања подразумева развијање оних посебних поступака и мисаоних радњи које чине тај комплекс, као што су способности мисаоног рашчлањавања појава, способност синтетизовања родовских географских чињеница, особина и појава, способност памћења.

Саставни део развоја способности посматрања представља и савлађивање техникама рада и вештинама писменог и графичког регистровања резултата посматрања. У том погледу, како истиче поменути аутор (Мастило, 1976), нарочито су значајна и вредна трајна посматрања, ако што су - климатска, фенолошка, друштвено-географска и слично, пре свега зато што се обично предузимају у различитим ситуацијама и са различитих аспеката.

### *Значај посматрања као наставне методе*

Географске представе су пре свега просторне представе, због чега њихово образовање треба да почива на опсервацији. Отуда и значај посматрања као наставне методе. Али констатација да образовање географских представа треба да почива на посматрању, не треба бити прихваћена у буквалном смислу, јер инсистирање на посматрању и чулном сазнању као његовом исходишту, могло би довести до презасићености утисцима те врсте, што би деловало дестимулативно. Осим тога занемаривање говорне експликације, изражавања утисака речима, може довести до ометања интелектуалног развоја ученика.

Прихваћено у претходно наведеном значењу, географско посматрање није само једна од метода у настави географије, већ чини обавезујући саставни део сваке наставне ситуације, чак и онда када наставни садржаји предвиђају доминантну улогу неке од вербално-текстуалних метода.

Ако би се настава географије више заснивала на посматрању географских објеката, појава и процеса, могла би се смањити доминантни вербалистички манир, који је у овој науци постао готово озлоглашен, који је у знатној мери оптерећује. Самим тим смањено би се и формализам у географском знању ученика.

### *Бележење података*

При посматрању подаци се бележе тако да се постигне потпуно тачно и прецизно регистровање уочене ситуације на терену.

Пре свега бележење података мора бити систематско. Сматра се да је битно податке уносити на лицу места или непосредно по завршетку једне фазе дужег посматрања или целокупног краћег посматрања. Треба настојати да белешке буди што потпуније са што више појединости и што конкретније. У забелешке је потребно наводити да ли су оне резултат само посматрања или и неке друге интервенције. Другим речима изворни подаци потичу од комбинације који су створени као резултат спољних утисака посматрача али и тумачења појава и процесе људи који потичу из одређеног краја, где су непосредни учесници или посматрачи одређених процеса. Ако су то друштвеногеографске појаве и процеси, добро је да учесник при посматрању заинтересује људе који су непосредни и дуги учесници тих појава, да тумаче настанак, карактер и последице таквих процеса. То ће он свакако унети у своју бележницу.

Посматрач не бележи само посматране појаве већ уноси и опсежне коментаре. То је битно јер такви коментари уједно чине прву фазу у анализи података. Догађа се да пошто посматрач не познаје одређену појаву до-

вољно у време почетака посматрања да и сами коментари не буду поуздани, али они нису сасвим бескорисни. Коментаре треба тако уносити да се одмах распознају и буду одвојени од опажајних података или обавештења других личности.

Упоредо са бележењем података потребно је вршити и њихову класификацију. Само формирање класификационог система треба да буде такво да он буде крајње еластичан, јер то омогућава да изворни подаци нађу своје место у одређеној категорији. У противном уколико је класификациони систем сувише ригидан и искључив може се догодити да посматрач није у стању да га сврста у почетној фази и да поготово касније он управо због свог неодговарајућег места у класификационом систему изгуби своје право место. (Михаиловић, 1999)

### ***Специфичности илустративно-демонстративне методе у настави географије***

Применом илустративно-демонстративних метода у настави географије врши се обрада наставне јединице приказивањем предмета, појава и процеса у природи или људском друштву. (Јовичић, 1971) Њихов значај у настави географије је велики, како је истакнуто, само уколико се приме на ове методе не своди на обично посматрање. Напротив, оне морају да буду тако организоване да код ученика подстакну мисаону активност. То би требало да значи да наставник треба да добро припреми све елементе и кораке презентирања одређених објеката, појаве и процеса.

Потребу за пажљивом применом неке од илустративно-демонстративних метода, образложили смо код примене принципа очигледности, где је истакнуто да се посматрање може прихватити наставно исправним уколико омогућава мисаону активизацију ученика. Наставник када презентира географску појаву ствара ситуацију којом ће омогућити да заједно са њима врше одговарајућа уопштавања.

Илустративно-демонстративне методе чине, као што је истакнуто, саставни део активног учења и она се као таква не може свести само на регистровање појава и процеса на основу непосредног посматрања и предочавања посредством наставниковог презентирања.

Према томе, на овај начин се не може вршити само регистровање појава, конкретизација и илустрација одређених елемената сазнања. При реализацији дидактичког принципа очигледности у настави географије, наставници се морају ослободити предрасуда да оно настаје као резултат појединачног регистровања објеката, појава и процеса; конкретизацију и илустрацију одређених елемената сазнања. Напротив, њега треба схватити као основу мишљења и стицања знања путем њега.

### **Конкретни услови функционисања илустративно-демонстративне методе**

Да би илустративно-демонстративна метода могла да функционише потребно је да постоје неколико основних услова:

- материјално-организациони и
- педагошки услови.

*У материјално-организационе услове спадају:*

- погодан простор за смештај средстава;
- набавка средстава одговарајућег техничког и дидактичког квалитета и
- припрема материјала после наставног планирања а у току припреме организација наставе током школске године и непосредно пре одговарајућег наставног часа.

Педагошка припрема илустративно-демонстративне методе обухватају:

- посматрање,
- показивање и
- критичко процењивање.

Илустративно-демонстративна метода може да се реализује под следећим околностима:

- демонстрација у географској средини,
- демонстрације у географској учионици и
- демонстрација илустрацијом.

**Демонстрација у географској средини** представља поступак путем кога се ученици упознају са објектима, појавама и процесима у стварним околностима, односно у средини у којима ови елементи битишу, делују и подлежу променама.

Применом овакве варијанте илустративно-демонстративне методе, наставник чини скуп одређених корака који треба да обезбеде успешну реализацију методе. Најпре је потребно да одреди простор и скуп саставних елемената простора са којим ученици треба да се упознају. Наставник одређује шта ће ученици радити, потом одређује шта ће на почетку ученицима показивати и дати им за задатак да евентуално самостално ураде.

Да би се могла реализовати ова варијанта илустративно-демонстративне методе неопходно је на ученици савладају одређени степен вештине посматрања, односно да између ученика и наставника постоји позитивна интеракција која ће довести до тога да се они добро упознају са одговарајућим делом простора.

Демонстрација у географској средини омогућава да ученици одређене формиране структуре знања који су стекли у географској учионици

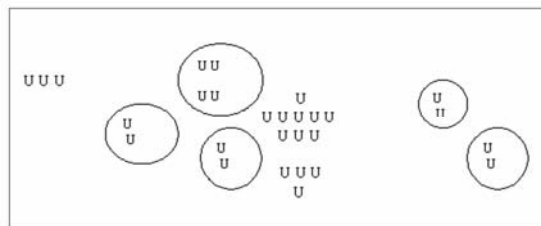
сусрећу и доживљавају у животном простору. Демонстрација у географској средини чини сплет околности које омогућавају да се елементи геопростора на изражајан начин одразе на опажајни и мисаони апарат ученика. Демонстрација подразумева комбинацију наставникове и ученичке презентације елемената средине зависно од узраста ученика, претходног непосредног познавања предмета у датом простору, степена његове сложености, техника демонстрирања примерене наставниковим или ученичким могућностима.

*Демонстрација у географској учионици*, такође захтева одговарајући ред поступака:

- демонстрација треба да се тако одвија да сви ученици имају могућност да посматрају одговарајући објекат или процес како би схватили његову суштину;
- поступак демонстрације треба да омогући аналитичко-синтетички пут сазнавања, издвајања одговарајућих обележја;
- наставник одређује циљ посматрања, конкретна обележја садржаја на коју треба посебно обратити пажњу;
- понављање раније усвојених знања која представљају неопходан предуслов за успешну реализацију посматрања;
- објашњавање технике посматрања;
- давање инструкције ученицима за правилно описивање и анализирање посматраних географских појава или процеса.

Демонстрација у учионици може да буде везана за природне предмете које наставник или ученици доносе на часу или демонстрација наставним средствима, као што су: географске карте, различите врсте географских модела, макета, слика, класичних или телевизијских филмова, као и филмова репродукованих применом компјутерске технике, демонстрација графичких географских средстава.

Будући да је указано на употребну дидактичку вредност већине од ових средстава, у наредном тексту ћемо указати на карактеристике и употребу слика и графичких средстава.



*Тандемска микронастава* је таква микронастава у којој преовлађује рад у паровима. Постојећа структура одељења се реструктурира тако да

се формира *највећи број парова*. Један број ученика се удружује у групе, а остали по свом нахођењу, могу да раде *индивидуално*.

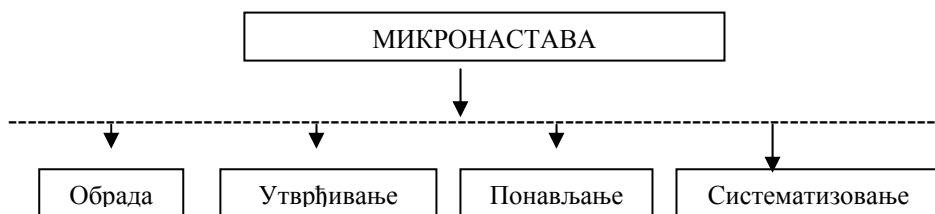
Предност овакве структуре су:

- ученици се удружују у веће или мање скупине и кооперативно раде на извршавању предвиђених задатака;
- обезбеђује се да бољи ученици помажу слабијим;
- могућа је међусобна контрола резултата постигнућа у сваком пару или групи.

*Групна микронастава* претпоставља рад више хомогених или хетерогених група комбинован са радом у паровима и индивидуалним радом. На овај начин се обезбеђује потпунија кохезија ученичког колектива и већа помоћ слабијим ученицима. Ту помоћ може да пружи сам наставник, али и ученици у групи или пару. Такође се омогућава ученицима да напредују према психофизичким могућностима. То је осигурано радом у хомогеним групама, пошто у таквој наставној организацији свака група добија задатке према својим потребама и могућностима.

У микронастави не морају увек бити заступљена сва три социолошка облика рада. Понекад ће микронастава бити организована применом само једног облика рада, други пут са два облика и сл. Наставник ће сам или уз помоћ ученика, процењивати који ће облик микронаставе бити заступљен.

Микронастава се може користити за све типове часова. Старији ученици могу успешније да уче применом микронаставе, за разлику од млађих који ће више успеха имати код утврђивања и систематизације обрађеног градива.



Микронастава се може применити у свим фазама наставног рада: препаративној, оперативној, верификативној и апликативној.

Микронастава омогућава жив и динамичан наставни процес уз бројне динамизме, као што су: заступљеност разноврсних облика наставног рада и њихово чешће измењивање, брзо долажење до позитивних резултата, већа покретљивост ученика, чешће реструктурирање наставних садржаја а с тим у вези и ученичког одељења, флексибилнији распоред ученичких места у учионици, коришћење разноврсних извора знања итд.

Основне карактеристике микронаставе су следеће:

- временска редукција у дужини трајања васпитно-образовног рада;
- редукција броја ученика у одељењу,
- редукција наставних садржаја.

Временска редукција одређена је у складу са обимом и интензитетом ученичке пажње.

Мањи број ученика у одељењу (до 8 или 10) омогућава наставнику брзо добијање повратне информације.

Редукција наставних садржаја остварује се на тај начин што се врши избор садржаја наставне јединице из које се одабирају 1-2 задатка или најважнији (егземпларни) део наставне јединице.

Може се комбиновати са другим социолошким облицима рада и са тимском наставом.

### **Закључак**

У активној настави, ученик представља средишњу личност наставног процеса. Суштина је у томе да ученик на часу буде активан - запослен смисленом делатношћу, кроз коју ће: усвојити одређена знања, развити функцију мишљења и социјалне суштине и навике.

Он на часу није само прималац знања, већ сам долази до њих или барата њима, приказује их на друге начине, упоређује, изналази законитости, тестира, примењује, поставља питања, критикује, процењује, извлачи најважније, организује градиво, везује га са претходним и будућим, генерализује, итд.

Активна настава ангажује више менталне процесе, развија креативност, самосталност, иницијативу, повезивање и примену знања. Усмерена је ка развоју личности, мишљења и социјалних вештина, а не само нагомилавању знања. Активна настава жели да од ученика створи независног појединца који уме да критички мисли и примењује оно што је научио у свакодневном животу.

У оквиру активне наставе ученикова личност бива поштована тако што се објашњавају разлози због којих се нешто учи, отварањем могућности да у извесној мери бира садржаје које ће учити, као и методе којима ће их учити, омогућавањем изношењем сопственог мишљења, развојем личног потенцијала, итд. Поред тога, инсистира се на развоју ученикове свести о сопственом учењу - метакогниција.

По чему се активна настава разликује од традиционалне? У традиционалној настави главни циљ је стицање знања, а у активној то је подстицање развоја и богаћење искуства детета.



У традиционалној настави неретко су садржаји предмета у дисхармонији, неповезани су. У активној настави оне треба да су повезани у тематске целине, међу њима се остварује високи степен комплементарности. У класичној настави доминирају предавања и рецептивни облици учења, овде су то методе којима су ученици ангажовани на часу. Код класичне наставе више долази до изражаја спољашња мотивација, а код активне, мотивација има унутрашњи карактер.

Наставник, који је био само предавач и оцењивач, сада је организатор, партнер, подстрекивач мотивације, личност.

### Литература

- Баковљев, М. (1982): *Мисаона активизација у настави*, Просвета – Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Баковљев, М. (1990): *Дидактика*, Научна књига, Београд.
- Бузан Т., Бузан, Б., (1999): *Мапе ума - пут ка бриљантном размишљању*, Фитнеса, Београд.
- Гелб, М. (2002): *Размишљајте као Леонардо Да Винчи*. Фитнеса, Београд.
- Глушић, З. (1992): *Вештина учења и менаџмент*, Ваки, Просвета, Нови Сад.
- Гордон Томас (1998): *Како бити успешан наставник*, Креативни центар и мост, Београд.
- Бере, К. (1981): *Методика наставе географије*, Природно-математички факултет, Институт за географију, Нови Сад.
- Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, научна књига, Београд.
- Ејкерс, Д. (2001): *Како положити испит*. Фитнеса, Београд.
- Ивков А. (2002): *Настава географије у основним и средњим школама*. Природно-математички факултет, Депарتمان за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Кркљуш, С. (1977): *Учење у настави откривањем*. Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Београд.
- Мастило, Н. (1976): *Посматрање у настави географије*. Зборник радова о дидактичким и методским проблемима наставе у СФРЈ, Јахорина, 12-14.09. 1975. Географско друштво Босне и Хецеговине, Сарајево, 1976. године. страна 233.
- Ромелић, Ј. (1985): *Структура и функција дидактичке апаратуре у савременим уџбеницима географије за основну школу у СР Србији*, Магистарски рад, Географски факултет, Београд.
- Ромелић, Ј. (1991): *Утврђивање оптималности размештаја индустрије помоћу школских тематских карата*, Зборник Института за географију, Природно-математички факултет, бр. 21, Нови Сад, страна 75-82.

- Ромелић, Ј. (1991): *Примена групног рада у обради проблема генералисања географске карте*, Иновације у настави, бр. 1-2, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, страна 54-57.
- Ромелић, Ј. (1991): *Проблемски начин обраде фактора денудације и флувијалне ерозије на часу географије*, Иновације у настави, бр. 1, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, страна 42-44. радова Географског факултета, Број ХЛИ, Београд, страна 117-123.
- Ромелић, Ј., Ђуричић, Ј. (1993): *Уџбеник као средство стварања и разрешавања проблемских ситуација у настави географије*, Зборник радова Географског факултета, број ХЛИИ, Београд, страна 58-62.
- Ромелић, Ј., Ђуричић, Ј. (1993): *Примена тимског рада у универзитеској настави географије*, Зборник радова Географског факултета, Број 13, Београд, страна 77-81.
- Ромелић, Ј., Бјељац, Ж. (1997): *Информацијско оптерећење ученика актуелним уџбеницима географије за основну школу*, Теоријско-методолошки проблеми наставе географије, Институт за географију Филозофског факултета Црне Горе, Никшић, Географски факултет, Београд, стр. 95-104.
- Ромелић, Ј. (1999): *Практикум из методике наставе географије*, Природно-математички-факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ромелић, Ј. (1994): *Методика наставе географије*, Природно-математички-факултет, Институт за географију, Нови Сад.
- Рудић, В. (1991): *Методика наставе географије*, Научна књига, Београд.
- Секуловић, В. *Методика наставе географије у основној школи*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Стевановић, М., Муратбеговић, А. (1990): *Дидактичке иновације у теорији и пракси*, Дневник, Нови Сад.