

## ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИ МОНОЛОГ

---

**Апстракт:** У раду је анализиран приступ у раду са даровитим ученицима у оквиру редовне наставе, који подразумева кратке вербалне и невербалне интервенције у току усменог излагања наставника којима се излази у сусрет различитим образовним потребама ученика (нарочито ученика са вишим постигнућима и ширим интересовањима). Тај приступ односи се, пре свега, на садржајни квалитет вербалних порука наставника који се прилагођава посебним потребама ученика. Садржајном квалитету прилагођен је и методички квалитет, односно начин говорне активности и одговарајућа логичка структура која открива сазнајни пут у мери у којој је ученик овладао логичким операцијама и/или показује потенцијал за виши ниво датих операција. Наведени приступ учитељи и наставници основних школа (N = 756) високо су вредновали (M = 4.50) без обзира на разлике које постоје међу њима у погледу просечне дужине усменог излагања, професионалног статуса (разредна или предметна настава), пола и радног искуства. Закључак је да индивидуализовани монолог може да обогати дидактички приступ у раду са даровитим ученицима у редовној настави.

**Кључне речи:** индивидуализовани монолог/ даровити ученици/ редовна настава.

---

### Увод

У педагошкој теорији и пракси најчешће се помиње пет облика образовања и васпитања даровитих – посебне школе за даровите ученике, посебни разреди за даровите ученике, редовни разреди са обogaћеним програмима за даровите ученике, редовни разреди са додатним активностима за даровите ученике, различити облици акцелерације. У оквиру истраживачког пројекта „Даровито дете и родитељи, наставници и други одрасли“ (на основу кога је 2007. године настала студија „Одрасли о даровитој деци и младима“) испитано је мишљење родитеља, наставника и других одраслих који изван школе обаваљају васпитно-образовни рад са даровитом децом и младима о примереним облицима васпитања и образовања даровитих. Све три групе испитаних одраслих (N=4.020) су се најчешће изјасиле за редовне разреде са додатним активностима за даровите, затим за редовне разреде са обogaћеним програмима за даровите (Ђорђевић, Б., 2007:215). Наведени налаз отвара питање колико је могуће изаћи у сусрет исказаном мишљењу родитеља, наставника и других одраслих и ставља педагоге пред задатак да промишљају и испитају могућности обogaћивања програма и активности у раду са даровитом децом у редовној настави. У том контексту анализирамо могућност да наставник у току усменог излагања наставних садржаја излази у сусрет различитим образовним потребама ученика (нарочито ученика са вишим постигнућима и ширим интересовањима).

### Усмено излагање наставника и даровити ученици

Кључно питање је да ли наставник може да варира садржајни квалитет вербалних порука и начин усменог излагања (укључујући начин говорне и невербалне активности и логичку структуру вербалног исказа) до мере која ће у одређеним наставним ситуацијама бити прихватљива једино ученицима са вишим постигнућима и ширим интересовањима. Трагање за одговором на ово питање почиње увиђањем потребе да наставник и у току припреме и у току примене монолошке методе води рачуна о стандарду који се односи на анализу слушалаца, односно на познавање и упознавање узрасних и индивидуалних карактеристика ученика (вид. Радовић, В. Ж., 2012). У истраживању овог стандарда за примену монолошке методе применили смо еклектички приступ који подразумева уважавање појединих теза из истраживања Ж. Пијажеа, Л. Виготског и Ц. Брунера и њихово повезивање у целовит приступ односу усменог излагања наставника и развоју мишљења ученика млађег основношколског узраста. То нам је омогућила сама функција и природа процеса говора и мишљења у примени монолошке наставне методе, јер постоје наставне ситуације у којима је веома важно прилагодити говор нивоу мишљења ученика одређеног узраста, као што постоје наставне ситуације у којима је вербалним подстицајима важно тај развој „вући“ у зону наредног развоја. Најчешће, примена монолошке методе подразумева постепен прелазак од говора прилагођеног нивоу разумевања ученика одређеног узраста ка говору који за корак превазилази то разумевање и уводи ученике у свет научних појмова. Ако у свим другим аспектима наставног рада помоћ наставника треба да се прогресивно смањује, у овом аспекту рада помоћ наставника треба прогресивно да се повећава што је већи обим и дубљи ниво проучавања одређених појава, процеса или предмета. Ту, пре свега, мислимо на квалитет помоћи коју наставник пружа ученицима, а не на дужину трајања наставног монолога.

У контексту образовања даровитих ученика, посебно је важна димензија односа говора и мишљења у примени монолошке методе која се односи на индивидуалне разлике између ученика истог хронолошког узраста и потребу да се појединим ученицима изађе у сусрет посебним видом наставног монолога, који смо назвали индивидуализовани монолог. Идеју за конципирање индивидуализованог монолога добили смо приликом посете познатом „сајму образовања“ – *Дидакта* (DIDAKTA, Köln, 2010), које се сваке године одржава у Немачкој. У разговору са наставницима математике у основној школи сазнали смо да се веома често њихов методички приступ обради новог градива састоји у томе што они прво усмено излажу садржаје свим ученицима користећи „паметну“ таблу (односно, „паметне“ образовне софтвере), а затим прилазе појединим ученицима и дају додатна или допунска објашњења прилагођена њиховим интелектуалним и другим потребама, док остали ученици обављају „тихи рад“ на својим персоналним рачунарима. Реч је о примеру како примена дидактичких медија (у тзв. дигитализованим учионицама) обogaђује примену монолошке методе. Међутим, потреба за

индивидуализованим монологом постоји и ван примене савремених дидактичких медија.

Индивидуализовани монолог подразумева различит приступ образовним потребама ученика путем говорних активности у примени монолошке методе. Тај различит приступ односи се, пре свега, на садржајни квалитет вербалних порука наставника који се мења у складу са посебним потребама ученика. Садржајном квалитету прилагођен је и методички квалитет, односно начин говорне активности и одговарајућа логичка структура која открива сазнајни пут у мери у којој је ученик овладао логичким операцијама и/или показује потенцијал за виши ниво датих операција. Индивидуализовани монолог је уклопљен у монолошку обраду садржаја намењену свим ученицима и то, најчешће, у виду кратких вербалних интервенција (допунског или додатног објашњавања, прецизирања, образлагања, давања упутстава и инструкција за рад и сл.). Подразумева велику умешност наставника да исту тезу у неколико реченица обради на више различитих нивоа поимања ученика (различитим примерима, говорним фигурама – тропима, фигурама речи попут метафоре, синегдохе, метонимије, поређења, хиперболе, епитета и др., и фигурама мисли као што је реторичко питање, алегорија, иронија и др., проблемским питањима и задацима, загонетним причама и др.). Према С. Јукићу у раду са даровитим ученицима треба да доминирају задаци, као што су: посматрај, прочитај и тумачи, запази, пронађи, обрати пажњу, замисли, докажи, издвој, класификуј, претпостави, разврстај, забележи, упореди, закључи, утврди, провери, опиши, објасни, изложи, истакни, образложи, дефиниши, измени, допуни, прошири, докажи, уочи сличности, уочи разлике, пронађи узроке, продискутуј, заузми становиште, оцени, аргументуј, графички представи, причај, експериментиши, прати, изведи, помози, вреднуј, анализирај, процени, синтезирај, компарирај, уопшти, илуструј, наведи пример, формулиши доказ, дефиниши, маштај и сл. (Јукић, С., 2008:202). Већина наведених инструкција може да буде саставни део вербалних интервенција намењених даровитим ученицима у току усменог излагања наставника. Неке од наведених инструкција указују на потребу укључивања даровитих ученика као самосталних излагача, а неке инструкције указују да ефикасне примене монолошке методе без укрштања са другим наставним методама (дијалошким методом, методом илустрације, методом демонстрације и др.) нема и не може бити.

Усмено излагање наставника може да буде перципирано на онолико начина колико има ученика у одељењу. Субјективни доживљај наставниковог излагања условљен је и одређеним специјалним способностима ученика и когнитивним стиловима учења. Даровита деца су у стању да интерпретирају симболе, постављају необична питања, увиђају односе између узрока и последица, сличности и разлике међу предметима и појавама. Веома често су у стању да открију погрешне закључке и неконзистентности. Унутрашња диференцијација наставе у овом случају представља велико оптерећење за наставнике. У прилог решавању овог педагошког проблема, В. Матес наводи поређење између рада наставника у школи и конобара у ресторану. Задатак

доброг конобара не састоји се у томе да за сваког госта састави индивидуални јеловник и да му га послужи равно у уста. Он им напротив нуди заједнички мени из кога гости различитих могућности (укуса и новчаника) могу бирати (Mattes, W., 2007:121). На сличан начин Сенека млађи објашњава различите интелектуалне потребе филозофа, филолога и других: „Не смеш се чудити да свако исцрпи из истог материјала оно што управо одговара његовим склоностима: на истој ливади во тражи траву, пас зеца, а рода гуштера“ (Сенека, Л. А., 1987:506). Заједнички мени, разноврсна понуда и могућности избора – импликација је јасна.

Поред анализе слушалаца, уважавања индивидуалних разлика између ученика, постоји још неколико стандарда које је важно узети у обзир у припреми индивидуализованог монолога у раду са даровитим ученицима у редовној настави, односно током саме реализације која подразумева омогућавање разноврсне понуде и избора за даровите ученике.

Примарно питање о коме наставници треба да размишљају приликом примене монолошке методе јесте како да постигну логику уверљивог говора. Другим речима, наставници треба да имају логички план са јасним распоредом излагања чињеница и генерализација који је у складу са доминирајућом логичком методом и њеним средствима уверавања. Јасно је да у основи тог логичког плана стоји усклађивање логичког пута сазнавања са узрастом ученика и карактеристикама наставног садржаја. У контексту проблема који проучавамо важно питање је колико је наставник оспособљен да разуме ниво функционисања појединих мисаоних операција ученика одређеног узраста и да ли може да разликује ученике који превазилазе тај ниво. Под претпоставком да је наставник, у оквиру иницијалног образовања стекао добру базу у оквиру које може да пронађе критеријуме за избор логичких метода у процесу сазнавања у настави, можемо очекивати да ће у оквиру логичког плана излагања предвидети и могућност да одређеним ученицима понуди и више чињеница и генерализација и омогући њихово дубље разумевање. То може да учини, пре свега, избором репрезентативних и разноврсних података, примера, ентимема, теза, аргумената и доказа, као и „размишљањем наглас“, односно пружањем помоћи ученицима да схвате не само наставно градиво, већ и сазнајни пут који су прошли у његовом усвајању и разумевању. Наставници не би требало да поучавају ученике само како се користе метакогнитивне стратегије, већ и када и зашто се те стратегије користе у одређеним контекстима учења (Сладоје-Бошњак, Б., 2009:229). Низом научноистраживачких радова (Милановић-Наход, С., 1981; Левков, Љ., 1995; Ellis, G., 1999; Pierce, W., 2003; Мирков, С., 2005 и 2006; Сладоје-Бошњак, Б., 2009; и др.) обухваћене су везе између процеса стицања знања у настави и развоја мишљења са аспекта развоја метакогнитивних стратегија ученика и то знања ученика о сопственом когнитивном функционисању и успостављања свесне контроле над њим (саморегулација). Налази наведених истраживања сигурно су корисни за развој метакогнитивних стратегија свих ученика, а овом приликом апострофирамо њихов значај за рад са даровитим ученицима у редовној настави у оквиру индивидуализованог монолога. Другим речима, у

оквиру усменог излагања градива наставник својим „размишљању наглас“ увек може да обухвати објашњење када, како и зашто се користе метакогнитивне стратегије које ће бити посебно значајно за даровите ученике. Такође, посебан значај за даровите ученике могу да имају намерне грешке, парадокси, дилеме и сл. засновани на дијалектичкој логици (која уводи принцип противуречности као унутрашњи покретач мисли која се развија).

Физиолошке карактеристике и акустичка својства гласа представљају основу за фонолошке вредности говора у монолошкој наставној методи, јер варирањем акустичких својстава гласа дајемо одређено значење говорном изразу којим желимо да утичемо на ученике. Међу вредностима говорног језика, које су предмет лингвистичких и реторичких разматрања, посебну истраживачка пажња посветили смо артикулацији, дикцији, акцентуацији, експресији и интонацији у говору, темпу и ритму говора и њиховим улогама у наставном монологу (вид. Радовић, В., 2012). Основни стандард за примену монолошке наставне методе јесте правилна и разветна артикулација гласова и гласовних група у речи којом се постиже јасност (разумљивост) говора. У контексту проблема који проучавамо, важно је истаћи да, поред наведеног општег стандарда за примену монолошке методе у осовношколској настави, пажњу треба обратити на интонацију. Интонација подразумева подизање или снижавање гласа у односу на ту преовлађујућу висину гласа, са основном функцијом да поруку коју наставник преноси ученицима обогати посебним значењем, односно да јој да посебан сазнајни и/или афективни статус. Интонација у говору наставника зависи од природе садржаја који се монолошки обрађује, односно од тога шта и када наставник жели да подвуче и нагласи имајући пред собом циљ и задатке наставе (односно, одговор на питање зашто наглашава баш то што наглашава, шта жели тиме да постигне). То значи да ће највећим делом трајања монолошке секвенце као заокружене садржајне и логичке целине наставник користити средњи тон гласа, а да ће висину гласа варирати онда када жели да истакне кључне тезе или идеје. Притом, наставник може подједнако функционално да подиже или да спушта глас, јер у оба случаја постиже промену неопходну да би привукао или одржао пажњу ученика. То је најчешће праћено променама у темпу говора. Убрзавање и успоравање говорничког темпа је у ствари допуна пењању и спуштању тона. Успоравањем се подвлачи реченица; даје јој се још јачи значај, јер успоравање је у ствари казивање речи по речи да би се свака нагласила. Успоравању је циљ да пажњу слушалаца задржи на тој реченици и зато се успоравање примењује у заједници са пењањем. Убрзавањем се прелазе споредније реченице којима говорник допуњује своју главну мисао, али на којима није рад да задржи пажњу слушалаца. Убрзавање треба смотрено разликовати од брзоплетости и брзања. Убрзавање није брзање већ је само један живљи темпо изговора но ипак такав да се свака реч јасно и разветно чује и разуме (Нушић, Б., 1934:125). Промене у висини гласа и темпу говора могу бити и у функцији задовољавања различитих образовних потреба ученика и реализације тзв. индивидуализованог наставног монолога. Наиме, вербалне интервенције упућене појединим ученицима или групама ученика могу бити различито

интониране и изречене одређеним темпом говора у складу са проценом наставника којим ученицима је потребно шта нагласити и на који начин.

Иако реторичари сматрају да је много важније како су реченице организоване, него колико су дуге, дужина реченице је веома значајна са аспекта проучавања проблема монолошке наставне методе. Ученицима млађег основношколског узраста више одговара кратка реченица што је у складу са оптималним временом развика простих реченица и морфолошко-синтаксичких облика до 5. године. Међутим, наведени стандард треба схватити као преовлађивање (а не као искључиву употребу) кратких реченица једноставније синтаксичке структуре. То значи да ће наставник варирати дужину реченица трагајући за мером између тога колико дуга реченица му треба да би јасно изразио мисао и тога колико су ученици у стању да приме и разумеју информације које им преноси. То, у контексту проблема који проучавамо, значи да наставник може да варира дужину реченица и њихову синтаксичку структуру на начин који ће у одређеним наставним ситуацијама омогућити задовољавање образовних потреба даровитих ученика. На пример, у кратком обраћању даровитим ученицима наставник може више да користи дуже реченице сложеније синтаксичке структуре (закључне, раставне, погодбене, узрочне, последичне, допунске и др.).

У вези са претходним стандардом јесте и употреба „редуданце“ у наставном монологу на начин који не омета пријем поруке ученика. Свака порука садржи информацију и редуданцу. Информација је комплексан појам који подразумева најмање три димензије: (1) ново знање; (2) форма којом се то ново знање обликује да би се пренело другим субјектима комуникацијског процеса (прилагођавање различитим комуникативним техникама или медијима, као што су говор, штампа, телевизија итд.); и (3) сврсисходност (делатносна димензија поруке) (Томић. З., 2000:32). Да би комуникација била могућа није довољно само „ново знање“ већ и редудантни садржај који сам по себи нема високу информативност. Редуданца је онај део у структури поруке који доводи у везу постојећа сазнања са информативним тј. са непредвидљивим, неочекиваним и непознатим, новим делом поруке (Петровић, С., 1995:28). Суштина је у успостављању везе између познатог и непознатог у знању ученика, да се не би десила парадоксална ситуација да садржај излагања високе информативности превазиђе умне снаге ученика и постане потпуно неразумљив за њих. Редуданца је „објашњавајући вишак“ којим наставник може да олакша пријем поруке појединим ученицима уважавајући разлике у врсти и нивоу знања и способности. Употреба „редуданце“ у индивидуализованом монологу подразумева трагање за мером у уношењу оригиналности, неочекиваности и непредвидљивости која садржај усменог излагања наставника чини информативним за даровите ученике. Са тог аспекта, у обраћању даровитим ученицима, с обзиром на њихову већу информисаност, „објашњавајући вишак“ често није пожељан.

Наставник може да изађе у сусрет појединим ученицима тако што ће се у усменом излагању осврнути на знања која су ученицима потребна за разумевање нових садржаја, или ће их продубити у мери у којој ученици са

богатијим предзнањем и вишим способностима могу да испрате. Ради се о различитим нивоима редуваности у порукама које шаље наставник током усменог излагања, било да то чини у оквиру фронталне или у оквиру индивидуалне наставе, у класичној или у дигитализованој учионици. У оба случаја реализује се могућност коју смо конципирали као индивидуализовани монолог. Применом индивидуализованог монолога наставник увек ризикује да га један број ученика неће у потпуности разумети. Међутим, реч је о кратким вербалним интервенцијама којима наставник излази у сусрет посебним потребама даровитих ученика, тако да је корист много већа. Јер, даровити ученици показују већу говорну развијеност од остале деце (богатији речник, лепши и прецизнији стил изражавања), већу информисаност, већу моћ концентрације пажње.

У зависности од садржаја говора, реторичари разликују ниски (или једноставни, хладни), средњи (или умерени) и узвишени говорни стил (или високи, патетични, „усхићујући начин говора“). Наставник може да користи предности наведених говорних стилова како би усмено излагање прилагодио карактеристикама наставног садржаја и узрасним и индивидуалним карактеристикама ученика. Када је реч о млађим ученицима основне школе једноставни–хладни стил наставника мора бити прожет елементима патетичног стила, дакле умерен, јер су ученици млађег узраста на почетку развоја других говорних стилова поред породичног, интимног са којим долазе у школу. Једноставан стил који је прикладан за наставне садржаје у чијој монолошкој обради доминира когнитивна функција и логичка, референцијална функција језика (вид. Јакобсон, Р., 1966),<sup>2</sup> потребно је повремено прожимати елементима умереног или високог говорног стила како би наставник изашао у сусрет појединим ученицима и њиховим специјалним способностима, различитим когнитивним стиловима и сл. Тако, на пример, дидактичку функцију индивидуализованог монолога наставник остварује ако објашњење површине круга у настави математике или Њутнових закона у настави физике обогати одређеним стилским украсима (метафорама и др.) којима повећава разумљивост и занимљивост излагања ученицима са развијеним имагинативним когнитивним стилем који подразумева маштовиту усмереност мишљења.

Значајно средство у реализацији могућности у раду са даровитим ученицима у редовној настави коју смо назвали индивидуализовани монолог, јесте хумор. Сваки наставник одлучује када је право време за хумор у наставном монологу. То, пре свега, зависи од његове инспирације садржајем излагања, јер свака шала, досетка, анегдота, виц, шаљива прича и сл. морају бити спонтани или бар изгледати као да су изговорени спонтано. Истраживања показују да су духовитост и досетљивост честа својства личности даровите деце, те хумор у усменом излагању наставника не само да може да привуче њихову пажњу, већ и да подстакне њихову говорну активност у датом правцу. Тиме даровита деца могу да привуку пажњу других ученика и буду прихваћена у друштву вршњака.

Подела наставних метода на вербалне и невербалне методе неприхватљива је у новом дидактичком заснивању монолошке наставне методе. Док невербална комуникација може да буде и одвојена од говора, изванјезичка (ћутање или покрети који „говоре“), вербална комуникација којој припада и наставни монолог не може никада да буде одвојена од невербалног израза. Полазно становиште да се невербалним каналима монолошка метода усмерава ка остваривању интеракције у настави засновано је на чињеници да монолошка метода не може да буде једносмерна комуникација (што би била једино у случају да ученици примаоци поруке не узвраћају никаквом повратном информацијом), јер осим директног „фидбека“ (говорних активности ученика), укључује и индиректни „фидбек“ који обухвата и невербалне поруке које шаљу ученици као слушаоци када наставник или други ученик усмено излаже, односно које шаље наставник када стимулише и усмерава усмено излагање ученика. Постоје бројне функције различитих облика невербалног израза у монолошкој наставној методи. Ј. Јанићијевић говори о експресивној (изражавање емоција), фатичкој (успостављање односа) и конативној (у комуникативној равни, када је реч о ономе коме је гримаса упућена) функцији гримаса, које могу да се јаве истовремено са говором, али и независно од њега (Јанићијевић, Ј., 2007:298). У оквиру индивидуализованог монолога посебно долази до изражаја конативна функција невербалног израза у комуникативној равни (мимике, гестова) и то као усмеравање будућег поступања ученика. Америчка научница С. С. Лајл је анализом невербалног понашања наставника у основној школи, помоћу Галовејевог инструмента који детаљније третира Фландерсове категорије за невербално понашање, показала да свест о невербалној комуникацији значајније утиче на наставнике да промисле којим невербалним знаковима могу да стимулишу мишљење ученика (Lail, S. S., 1968:180). Дакле, мимику, гестове и друге екстралингвистичке знакове комуникације наставник може да мења, појачава, неутралише или маскира у зависности од неких психичких особина ученика. На пример, могуће је да вербални израз и гримаса буду контрадикторни што, када се намерно чини да би се нагласио ироничан став према садржају излагања, некаква дилема и сл., има своје педагошко оправдање у раду са ученицима који су способни да разумеју ту противречност.

Идеју о индивидуализованом монологу представили смо наставницима у оквиру ширег истраживања стандарда за примену монолошке методе у основношколској настави (вид. Радовић, В., 2012). Наведени приступ учитељи и наставници основних школа ( $N = 756$ ) високо су вредновали ( $M = 4.50$ ) без обзира на разлике које постоје међу њима у погледу просечне дужине усменог излагања (мање од 15 минута, између 15 и 20 минута, више од 20 минута) ( $F = 1.411$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0.245$ ), професионалног статуса (разредна или предметна настава) ( $t = 0.525$ ,  $df = 754$ ,  $p = 0.600$ ), пола ( $t = 0.295$ ,  $df = 754$ ,  $p = 0.768$ ) и радног искуства (до 10 година, између 10 и 20 година, преко 20 година стажа) ( $F = 0.950$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0.387$ ). Узимајући у обзир наведене резултате истраживања, негујемо оптимизам да индивидуализовани монолог може да



обогати дидактички приступ у раду са даровитим ученицима у редовној настави.

### Закључак

Наведени приступ у потпуности подржава доследну примену принципа индивидуализације, што захтева да се при избору метода и поступака води рачуна о разликама међу ученицима, те да се бирају они који омогућавају да свако дете напредује својим темпом и на себи својствен начин. Са друге стране, уважава реалност у којој учитељи и наставници и даље раде са већим бројем ученика у одељењу и веома мало времена им остаје да се посвете сваком поједином детету. Истраживања показују да упркос томе што учитељ у основној школи проводи већину времена са децом, на свако поједино дете отпада врло мало времена. Већина времена које деца проводе учећи догађа се без директног контакта са учитељем, иако је његов утицај присутан посредством градива које им предаје (Galton, M., Simon, B. and Croll, P., 1980; према: Neill, S., 1994:20). Неминовност фронталне наставе и монолошке методе у таквим условима обавезује нас да размишљамо о могућности унапређивања и обогаћивања тих облика и метода рада у редовној настави. Јер, дидактичка теорија и пракса до сада нису забележили видљиве и дугорочне резултате различитих покушаја њиховог укидања и потпуног замењивања новим начинима рада. Ради се о структуралним елементима наставног процеса чије укидање и замењивање заправо захтева озбиљније структуралне промене школе која одвајкада стоји на размеђи процеса индивидуализације и социјализације, с повременим померањем тежишта на једну или другу страну. У том контексту, рад са даровитим ученицима у редовној настави може да се посматра кроз призму (не)склада између особина даровитих ученика (пре свега, интелектуалних) и друштвено пожељних карактеристика савременог човека, са посебним освртом на моралност. О томе је било речи у оквиру 15. и 17. округлог стола одржаног у Вршцу 2009. године („Даровити и друштвена елита“) и 2011. године („Даровитост и моралност“). Циљ оба скупа био је да се пружи допринос сазнањима о могућности холистичког приступа развоју личности даровитих. Укљученост даровитих ученика у редовне разреде омогућује, са једне стране, разноврсност социјалних искустава као добру основу за развој солидарности и толеранције. Са друге стране, обогаћивањем активности и програма у раду са даровитим ученицима не занемарује се аутономија, еманципација и развој компетенција личности. Индивидуализовани монолог у смислу усменог излагања наставника које у одређеним наставним ситуацијама поприма другачији квалитет и структуру, усмерено ка „другачијим“ ученицима, може да помогне даровитим ученицима. Реч је о идеји коју даље треба развијати уз помоћ наставника. Добра основа у том погледу може да буде оспособљавање наставника за препознавање даровитих и за рад са даровитом децом на учитељским и наставничким факултетима и у том контексту развијање потребе и изналажење дидактичко-

методичких решења за обогаћивање активности и програма у раду са даровитом децом и младима у редовној настави.

#### Литература:

- Ђорђевић, Б. и др. (2007): *Одрасли о даровитој деци и младима*. Београд, Учитељски факултет, Вршац, Виша школа струковних студија за образовање васпитача.
- Јакобсон, Роланд (1966): *Лингвистика и поетика*. Београд, Нолит.
- Јанићијевић, Јасна (2007): *Комуникација и култура са уводом у семиотичка истраживања*. Сремски Карловци, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Јукић, Стипан (2008): *Новим путевима у раду са даровитим ученицима*. Зборник радова: *Практични аспекти савремених схватања даровитости*. Вршац, Висока школа струковних студија „Михаило Палов“, бр. 13, стр. 193–204.
- Lail, Sue S. (1968): *The Model in Use (Nonverbal Communication)*. Oxfordshire, Taylor & Francis, Ltd., *Theory into Practice*, Vol. 7, No. 5, pp. 176–180.
- Mattes, Wolfgang (2007): *Nastavne metode (75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike)*. Zagreb, Naklada LJEVAK d.o.o.
- Милановић–Наход, Слободанка (1981): *Усвајање појмова зависно од наставних метода и когнитивних способности*. Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Neill, Sean (1994): *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb, Educa.
- Нушић, Бранислав (1934): *Реторика*. Београд, Издавачко предузеће Геце Кона.
- Петровић, Сретен (1995): *Реторика*. Београд, Савремена администрација.
- Радовић, Вера Ж. (2012): *Монолошка метода у основношколској настави – ново дидактичко заснивање*. У: *Истраживања у педагогији*. Београд, САО, Вршац, Висока школа струковних студија „Михаило Палов“, Год. II, бр. 2, стр. 28–52.
- Сенекa, Луције Анеј (1987): *Писма пријатељу*. Нови Сад, Матица српска.
- Сладоје-Бошњак, Биљана (2009): *Начин рада наставника и метакогнитивне стратегије ученика*. У: Комленовић, Ђурђица, Малинић, Душица и Гашић–Павишић, Слободанка (уред.) (2009): *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Тадић, Љубомир (1995): *Реторика, Увод у вештину беседништва*. Београд, „Филип Вишњић“, Институт за филозофију и друштвену теорију.
- Томић, Зорца (2000): *Комуникологија*. Београд, Филолошки факултет.

**Vera Ž. Radović, assistant professor**  
University of Belgrade  
Teacher Training Faculty

### INDIVIDUALIZED MONOLOGUE

**Abstract:** In this paper we present and analyze the approach in working with gifted students in the regular classes, which implies short verbal and non-verbal interventions during the oral presentation by the teacher that she/he used to meet the diverse educational needs of students (especially students with higher achievements and wider interests). First of all, this approach relates to the quality of content of teacher verbal messages that adapts to special needs of gifted students. Quality of the content is in accordance with quality of methodological approach, way and logical structure of the oral presentation that reveals the cognitive path to the extent that the students have mastered logic operations and/or they show the potential for a higher level of cognitive operations. This approach was highly valued ( $M = 4,50$ ) by elementary school teachers ( $N = 756$ ), regardless of the differences among them in terms of the average length of an oral presentation, professional status (lower and upper grades of primary school), gender and work experience. The conclusion is that individualized monologue can enrich didactic approach in working with gifted students in the regular classroom.

**Key words:** individualized monologue/ gifted students/regular classes.

<sup>1</sup> [vera.radovic@uf.bg.ac.rs](mailto:vera.radovic@uf.bg.ac.rs)

<sup>2</sup> Р. Јакобсон (1966) дефинише шест функција језика, које се могу применити на модусе људског општења: референцијална, емотивна, конативна, поетска, фатичка, металингвистичка. Референцијална функција језика представља основу сваког општења, будући да одређује односе између поруке и предмета на коју се ова односи. Она је комплементарна са емотивном функцијом, јер представљају сазнајну и објективну, односно, афективну и субјективну раван комуникације.