

Марина С. Јањић<sup>1</sup>  
Александра Лончар Раичевић<sup>2</sup>  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет  
Департман за српски језик

Оригинални научни рад  
УДК 371.3::811.163.41:801.6  
Примљен 2. 12. 2013.

## КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ ПРОЗОДИЈСКОГ СИСТЕМА САВРЕМЕНОГ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Рад се бави питањем савремене наставе прозодијског система српског језика, утемељене на конструктивистичком приступу образовању. Пијажеове и Виготскијеве теорије чине платформу савремене школе у чијој основи је полазиште да је знање мисаона конструкција настала свесном активношћу ученика. Циљ рада је указати на апликативност конструктивистичке теорије у организацији савремене наставе акцената ради постизања већих наставних ефеката и подстицања говорних компетенција ученика у овладавању четвороакцентаском системом и практичној примени новоштокавске политоније у свакодневним језичким ситуацијама. Социјална когниција, ситуациона методика, свесна ангажованост ученика у тимском раду на анализи наставне теорије, динамична структура наставног процеса и истраживачки рад ученика, чиниоци су конструктивистичке теорије која резултира побољшаном рецепцијом прозодијског система савременог српског језика не само у школама на подручју новијих штокавских говора, већ и на дијалекатском подручју.

*Кључне речи:* прозодија, ортоепија, акценти, савремена настава, конструктивизам, активно учење, откривање.

### Уводне поставке

Један од најизраженијих проблема у настави српског језика јесте овладавање прозодијским системом књижевног идиома и то нарочито у школама на дијалекатском (косовско-ресавском и призренско-тимочком) подручју, о чему сведоче и нека од претходних истраживања (Ђуровић 1996: 139; Јо-

<sup>1</sup> marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> aleksandra.loncar.raicevic@filfak.ni.ac.rs

кановић-Михајлов 2012: 40). Могући разлози за такво стање са једне стране леже у сложеној природи прозодијске структуре српског језика и велике дијалекатске издиференцираности, а са друге, у недовољном усавршавању наставника из ове области, на шта често указују и методичари наставе српског језика (Дешић 1998: 432-435). Методичари који прате наставне планове и програме упозоравају и на то да је за укупан број часова говорне културе предвиђено веома мало места (Брборић 1998: 520, Јањић 2008: 83). Разматрајући поменуте проблеме, Јокановић-Михајлов наводи „да је многим наставницима нејасно како конкретно радити на развоју говорне културе, како поступати са ортоепским и акценатским материјалом, који метод користити“ (Јокановић-Михајлов 2012: 40). Како је прозодијска сфера изузетно погодна за излагање, у поменутом раду предлажу се разноврсни акценатски модели засновани на паровима: исправно – неисправно, књижевно – дијалекатско, савремено – архаично, а „који су се показали интересантним студентима, па ће пре тим бити и ученицима“ (Јокановић-Михајлов 2012: 40).

Сцијентистички приступ овом проблему, односно, анализа основних карактеристика акценатског система, разоткриће потешкоће у рецепцији новоштокавске политоније, док ће нам дидактичка ретроспектива указати на недостатке у организацији чинилаца наставног процеса. Застарели наставни приступи, нажалост, још увек актуелни у нашој школској пракси, подвргнути су критици деконтекстуализованих школских знања, будући да је градиво које се учи примењиво само на часу, те да се у школи стиче апстрактно знање, непродуктивно и без могућности његовог трансфера унутар реалних животних ситуација. Рад се бави проблемом осавремењивања наставе акцената књижевног српског језика са циљем постизања максималних ефеката у остваривању очекиваних исхода наставе акцената, као и стицања говорних компетенција ученика овладавањем законитостима новоштокавске политоније.

Савремене дидактичке тенденције, усмерене у правцу конструктивистичког приступа настави, у својој основи имају истраживањем потврђене ефикасне когнитивне теорије Пијажеа и Виготског. Становишта и имплементација ових оријентација у организацији наставе прозодијског система могу допринети усвајању, неговању и подстицању ученика у служењу прозодијским стандардима српског књижевног језика.

## Прозодијски систем српског језика

Акценатски систем српског језика базиран је на новоштокавским дијалектима који су узети за основицу модерног књижевног језика. Тај систем састоји се од шест јединица: четири акцензоване прозодеме и две

неакцентоване, међу којима су две силазне (□<sup>^</sup>) и две узлазне (□□), при чему је у сваком пару по једна дуга и по једна кратка прозодема. На тај начин се у српском језику успостављају три врсте контраста: по квантитету: *град* (насељено место) – *град* (атмосферска падавина); по квалитету: *млада* (невеста) – *млада* (неодр. придев ж. рода) и по месту акцента: *обавиџи* (обмотати) – *обавиџи* (завршити неки посао).

Основне поставке системског обрасца огледају се у неколико битних правила: 1. једносложне речи могу имати само силазне акценте; 2. вишесложне речи могу имати сва четири акцента на првом слогу, а на осталим слоговима, сем на последњем, само узлазне; 3. последњи слог не може бити акцентован. Од правила дистрибуције акцената у српском језику одступају неке сложенице са силазним акцентом на првом слогу друге саставнице (*пољопривреда*, *самоуслуга*), што није случај са страним речима које доспевају у наш језик, а имају другачији изворни акценат од српског језика. Нормативни приручници не предлажу употребу силазних акцената ван првог слога (иако је у језику стално присутна тежња да се акценат задржи на истом месту као у страном језику), па је за сваку страну реч поред фонетске и морфолошке, неопходно извршити и прозодијску адаптацију. Акценатска норма нуди два решења за уклањање силазних акцената са унутрашњих слогова речи: један је новоштокавско метатонијско преношење, а други замена силазног акцената узлазним без промене места акцената. Претходна истраживања показују да управо овај аспект дистрибуције силазних акцената дели субјекте, без обзира на њихово дијалекатско порекло, према професионалном статусу (Јокановић-Михајлов 2006: 177), па се од свих категорија говорника једино код спикера спроводи доследан изговор у преношењу силазних акцената, који се већ „по традицији сматрају најобавезнијим да поштују ортоепски стандард“ (Јокановић-Михајлов 2006: 177).

Посебан проблем у систему представља парадигматски акценат – питање фиксираности акцената у оквиру конкретних парадигми, па су чести случајеви да се акценат основног облика речи мења приликом деривације или кроз обличке промене. Како би што једноставније приступио разматрању овог сложеног проблема, Дешић у *Малом акценатском речнику* мења пређашњи угао посматрања и не говори о акценатским типовима појединих врста речи (како је до тада рађено), већ у први план ставља сам акценат и прати његове промене у морфолошкој парадигми, чиме се омогућује да различите морфолошке категорије буду у истом акценатском типу. На овај начин се поменути сложени систем знатно поједностављује.

Општи погледи на акценатски систем указују да се у српском језику Вукова и Даничићева норма и даље сматрају важећом, а да се у извесним

групама примера уочавају акценатска померања. Питања која су често била предмет расправа, а и данас стоје нерешена јесу: у којој је мери актуелна Вук-Даничићева акценатска норма код данашњих говорника српског језика и који је обим измена које треба извршити у оквирима акценатске нормe. Нове развојне тенденције и све бржи продор стране лексике свакако захтевају и нека додатна правила, која не морају под-разумевати ревизију целокупног акценатског система, а развојне процесе који се непрекидно одвијају треба схватити као природно стање језика.

## Конструктивистички приступ настави

Конструктивизам се рефлектује у низу разнородних теорија у окриљу различитих наука, али генерално овај појам реферира став да свака особа конструише сопствено виђење света који нас окружује, тј. да сваки човек гради своју епистемолошку позицију сазнања, своје властито виђење реалности (Stojnov 2006). Ова у основи филозофска когнитивна поставка, везана за процес сазнања, учења и менталног развоја, нашла је своје упориште и у педагошким теоријама. Бавећи се питањем сазнања и проблемом неефикасности традиционалног образовања, педагогија је преиспитала своје традиционалне поставке и, утврдивши његове негативне ефекте, развила систем конструктивистичког приступа наставном процесу. У традиционалном начину школовања акценат је на стицању знања, дословној меморији задатих садржаја, механичком учењу, а без инсистирања на разумевању основних концепата. Разноврсна истраживања показала су да иако ученици постижу добре резултате у демонстрацији знања, показују лоше резултате у успостављању смислених веза између онога што се учи у школи и садржајима из животне реалности (Yager 1991). Тако усвојени наставни садржаји нису били апликативни ван учионице, па су се ученици упркос успешно усвојене теорије о акценатском систему, у свакодневној језичкој пракси и даље служили акценатским системом свог локалног говора.

Оријентација савремене наставе усмерена је у правцу продуктивног образовања и трансфера знања, односно, у оспособљавању ученика да стечено знање примењују у свим сферама реалног живота и рада, а са циљем ефикаснијег функционисања у животу (Perkins 1993). Најексплицитније изражено, теорија конструктивизма се бави питањем: како људи уче?, а основна поставка претпоставља да су сазнајне конструкције резултати динамичке менталне операције, тј. да је учење активно, колаборативно, интенционално, поступно и сврховито. Полази се од претпоставке да појединац знање стиче путем свесне активности, непосредним

конструисањем нових идеја на основу претходно стечених знања и искуства.

У образовању, платформу савременог виђења наставе чине теорија развојног конструктивизма Жана Пијажеа и социјални конструктивизам Лава Виготског. Њихова заједничка основа је у метафори конструкције, која подразумева да се знање о свету не усваја пасивно, већ активним ангажовањем субјекта. Учење није једнолинијски процес трансмисије знања од наставника ка ученику, директан пренос информација, нити је ученик „сунђер“ који упија знање које му „улива“ наставник. Наставно градиво није објекат који се сазнаје посматрањем, копирањем објективне стварности у сфери менталног простора. Да бисмо нешто сазнали, неопходно је да ново сазнање растумачимо, сагледамо, анализирамо са разних страна, да уочимо детаље узрочно-последичне спреге у односу на сродне системске јединице, па тек онда да направимо целину, синтезу, закључак о ономе о чему се дискутовало. Ако се метафорички сазнање представи конструкцијом, тј. објектом, онда га неизоставно ученик мора перцепирати, модификовати, трансформисати, рашчланити, па тек на крају га поново саставити да би разумео начине на који је конструисан (Piaget 1964). Наставник посредује и методички води процес сазнања на начин који зависи од нивоа знања и начина размишљања ученика. Поред когнитивне стране учења, ова теорија указује и на мотивациону и емотивну страну овог сложеног психолошког процеса, заснованог на личном искуству, изазову, подстицању ка решавању проблема у настави на основу провере властитих ставова и виђења са осталим ученицима и наставником. Активним учешћем у тумачењу и откривању знања, ученик није више пасивни реципијент који слуша и прихвата предавање и наставничко објашњење, већ у настојањима да истраживачким поступцима докучи сазнајну бит, његово мишљење се развија, усмерава, проверава у односу на ставове и мишљења друге деце. Пијаже указује на ову истраживачку страну наставе која представља реинвенцију, реконструкцију знања путем нових открића, јер разумети значи поново открити. Настава мора да буде организована у форми конкретне наставне радње и активности, кроз неку конкретну акцију и ангажовањем свих могућих рецептора да би била изазвана ментална обрада тих информација размишљањем до сазнања. Тако психолози препоручују: 1. физичку активност у настави, чулно посредовање – манипулацију (мануелни рад) и 2. психичку активност у настави – ментипулацију. Ово је сложена форма конкретизације апстрактног садржаја и апстраховање конкретних представа и радњи.

Виготски даље развија поставке Пијажеа у правцу социјалног конструктивизма истичући генетички закон о социјалном пореклу свих психичких (па и когнитивних) функција, односно тврдњу да се свака функ-

ција појављује два пута: на социјалном и индивидуалном плану. Теорија Виготског (1996) је заснована на интеракцији између друштва и појединца, али та истраживања нису заснована на личном развоју у колективу, већ на утицај колективних односа у обликовању личних карактеристике појединца. Основно питање Виготског је: како колектив развија више психичке функције код детета? „За социокултурну теорију говор представља главну социјалну карику посредовања у развоју виших психичких функција. Виготски (1996) верује да основна линија развоја мишљења детета иде од првобитног социјалног облика говора са функцијом саопштавања, преко егоцентричног говора (преношења друштвених видова понашања у сферу индивидуалних психичких функција), до унутрашњег говора као основног предуслова развоја мишљења“ (Милутиновић 2011: 182). Дакле, развој мишљења је резултат наставне интеракције и читава ова теорија представљена је концептом зона наредног развоја. Зону наредног развоја дете не може самостално да постигне без помоћи, тј. интеракције са старијима или вршњацима (наставником и ученицима). Школски систем представља синкретизам друштвеног и научног контекста у коме је могуће и пожељно остварити овакву интеракцију.

Из теорије Виготског директно произилази теорија ситуационе когниције: знање је контекстуализовано, оно је продукт активности, културе и контекста (Brown et al. 1989), а засновано је на размени искуства, идеја и ставова са другим ученицима и наставником у аутентичном контексту (Rogoff 1995). У почетку ученик може да буде само посматрач, али се постепено укључује и постаје пуноправни учесник социокултуралне, односно наставне праксе. Настава је заснована на низу контекстуализованих активности кроз друштвене контакте тако што се захтева од ученика да од посматрача постане активни учесник социокултурних активности (Lave & Wenger према Smith 1999). Учење зависи од претходног знања и искуства ученика, као и активног упознавања сржи проблема, како би до краја часа дошло до његовог разрешавања.

Конструктивистичка настава није формалистичка, па самим тим не препоручује сет удружених активности, клишетирани педагошки модел и не прописује посебне смернице и инструкције за рад, али то не значи да нема идентификованих исхода учења (Applefield, Huber, Moalem 2000). Различити модели интерактивне, проблемске, програмиране наставе, модел учења окривањем, корелацијско-интегративни модел, езгемпларна настава... обликовани су тако да помажу ученицима у конструисању предвиђених сазнања.

## Педагошке импликације

Конструктивистичко схватање да знање о свету није прекопирана „мапа стварности“ (Милутиновић 2005) већ активна искуствено-когнитивна конструкција стварности изграђена у међусобној интеракцији и сарадничким активностима, представља плодно тле у организацији и извођењу наставе акцената. Тим пре што и непосредни увид у Наставни план и програм, а нарочито приступ наставним јединицама из области прозодије у уџбеницима за основну школу различитих издавача (*Логос, Клеи, Завод за уџбенике и наставна средства, Креативни центар*) доводи до алармантог закључка да је недовољно простора посвећено ортоепији, да је приступ прозодијском систему неоправдано фрагментаран, те да је наставна интерпретација акцената у уџбеницима традиционална (застарела)<sup>3</sup> и најчешће праћена стереотипним графичким дизајном. Потпуно изостаје и теоријска подлога за поглавље о неакцентованим дужинама које могу имати и улогу семантичко-диференцијалног знака и указивати на другачије значење речи.

Моделовање наставе акцената у светлу конструктивистичке теорије подразумева пре свега наставника који, у улози грађевинских скела, придржава, помаже и служи као ослонац све док се ученик не оспособи за самостално извршавање активности. Ово посебно важи за наставу у школама на подручју са старијом (непренесеном) акцентуацијом у јужним и источним крајевима Србије, које карактерише потпуна тонска редукција и експираторни удар најчешће на последњем слогу речи. Овим ученицима изузетно је тешко прихватљива политонична акустичка слика речи, односно, тонска дистинкција узлазне и силазне компоненте дугих и кратких акцената и квантитет поста акценатских дужина.

---

<sup>3</sup> На основу садржаја које обрађују у наведеним наставним јединицама уџбенике издавача *Логос* можемо окарактерисати као најфункционалније, будући да у односу на остале издаваче већу пажњу посвећују настави ортоепије и да су систематично и поступно обрађени сви садржаји; 5. разред: изговор дугих слогова; реченична интонација); 6. разред: разликовање дугих и кратких акцената, изговор дугосилазног и дугоузлазног акцената, интонација приликом изговарања узвика, интонација реченице; 7. разред: увежбавање садржаја из претходних разреда, изговор дугосилазног и дугоузлазног акцената, изговарање краткосилазног и краткоузлазног акцената, реченични акценат; 8. разред: увежбавање садржаја из претходних разреда, правила акцентуације у српском језику, неакцентоване дужине, неакцентоване речи, преношење акцената на проклитику *не*, правилан изговор ијекавског рефлекса дугог јата *ије*, реченични акценат, варирање интензитета, темпа и пауза у говору, реченична интонација – мелодија говора.

Апстрактна теорија у виду дефиниција и правила употребе акценатског система не може бити од велике помоћи. Али нам зато постулати конструктивизма: конкретизација, перцепција, ситуациони контекст, могу бити од велике помоћи. Усвајање акцената максимално је продуктиван процес као вид ситуационе когниције – контекстуализована активност, одвијање аутентичног учења у значајном окружењу, тј. у контексту „заједница праксе“ (Lave & Wenger према Smith 1999) где почетник у заједници праксе поред експерата полако постаје пуноправни члан. Ово начело испоштоваћемо тако што ћемо омогућити ученицима слушање аутохтоних говорника новоштокавске политоније: то може бити интересантан инсерт из електронских медија, ТВ или радио емисије, серије или филма. Садржај инсерта мора бити прилагођен узрасту ученика, њима разумљив и занимљив. Мултимедији у настави су изузетно наставно средство за емитовање оваквих садржаја. То може бити и неки интервју са личношћу која је ученицима омиљена или по нечему занимљива (из света музике, спорта, филма, књижевности). Такође, у ову сврху могу послужити и звучне читанке као репрезентативни пример говорних интерпретација поезије и прозе, при чему је акустичка и дикцијска компонента у потпуном сагласју са ортоепском нормом.

Веома је важно пажњу ученика усмерити ка перцепцији тонске компоненте правилно акценатованих речи при интерпретацији неког текста. Следећи корак је понављање тог истог текста на начин који представља акустичку слику локалног говора ученика. Тако ћемо супротставити два различита начина изговора истог текста чиме је могуће указати на битне дистинкције у месту, трајању и квалитета, наглашеног слога у речи и целовите реченичне мелодије. Ученик мора да осети тонске „празнине“ у властитом говору. Само тако он ће бити припремљен да те празнине допуни и компензује. Новоштокавска политонија сврстава српски језик у ретке мелодичне језике, а благовучност је битно својство естетике говора. Овај моменат је важно нагласити приликом мотивације ученика за усвајање акцената српског књижевног језика.

Но, како је наш прозодијски систем изузетно сложен и захтеван, настава мора бити организована поступно, систематично и организовано са доминантом применом методе демонстрације која се не сме свести само на показивање графичких апликација акценатованог слога, већ пре све на њихову вербализацију. Пре него што уопште уочи и научи знакове за обележавање акцената и дужине, ученик мора аудитивно да перцепира место и акустичке особине акценатованог слога унутар речи. Правилна акцентуација свој пуни смисао остварује тек у контексту, стога је битно да се ученици упознају са озвученим акценатованим текстовима различитог садржаја у чему би од велике помоћи била употреба наставног



средства специјализованог за ову тему: *Српски акценџи с лакоћом* Милорада Дешића. У овом акценатском приручнику најпре се препоручују вежбе реченичног акцената, потом следи уочавање разлике између дугих и кратких акцената, да би разлика у квалитету изговора: узлазна и силазна тоналност била објашњена и демонстрирана и на дугим и кратким акценџима. Следе вежбе правила и изговора поста акценатских дужина и увежбавања правила и начина изговора комплетног прозодијског система. Наставник може самостално организовати овакав приступ настави акцената на основу властитог избора говорних интерпретација према укусу и потребама својих ученика.

Генерално посматрано, ученик је на самом почетку наставног процеса обраде акценатског система најпре у позицији посматрача, он опсервира тонске еквиваленте у релевантном језичком контексту који представља саставни део актуелног друштвеног узора, његова позиција се потом активизира анализама акцената, а онда, руководећи се искуственим и препорученим потенцијалима, ученик усваја знање и стиче говорне вештине правилне акцентуације развојем властитог језичког осећања и слуха.

На микроплану, овако препоручена настава подразумева да ученици анализирају акустичке особине акценатованог слога са аспекта дужине, јачине и висине или изговор неакцентованих дужина. У тимском раду, на основу аудио-записа који се може понављати или бити успорен, ученици пажљивим и аналитичким слушањем треба да искуствено осете разлику међу акценџима и да методичким вођњем наставника (истраживачким задацима и сарадничким императивима) дођу до самосталног открића њихових особина уз помоћ наставникових сугестија. Тек када се разјасни и протумачи теорија, следи увежбавање нових говорних вештина: правилан изговор акценатованих слогова. Важно је нагласити да је увежбавање квантитета и квалитета прозодема хорским изговарањем и понављањем свих ученика заједно неопходни сегмент наставе акцената. Исто тако, аудио-снимак начина акцентовања речи од стране ученика изузетно је важан вид демонстративне методе, јер само тако ученик ће бити способан за процес аутокорекције када свој начин акцентовања може да упореди са правилним начином акцентовања у увиди где грешити. То је путоказ ка успешном овладавању акцената и њиховом увежбавању до савршенства.

Наставник мора придобити ученике за истраживачку наставу акцената и охрабривати развој њихових особина као што су: самопоуздање, самоиницијатива, критичност, спонтаност, позитивни фитбек (хвалити оно што је било добро), а које чине мотивациону и емоционалну основу конструктивистичке теорије наставе. Ученик мора бити уверен у властити успех остваривања циљева наставе акцената.

Овде се може користити широк спектар различитих вежбања, као што су вежбе „из туђих ципела“ када ученик преузима туђе становиште о акценту, тј. начин акцентуације говорника узора. Ова вежба је начин сучељавања правилног-неправилног, праћена образлагањем, објашњавањем, понављањем интерпретација и заменом улога узора – почетника. Одлична је за рад у пару. На пример, један ученик може бити у улози Ужичанина, а други у улози Лесковчанина (дијалекатска дистинкција); један може бити у улози професора, а други у улози трговца (жаргонска дистинкција). Ове вежбе су не само сврсисходне већ и занимљиве, будући да су засноване на игровном методу.

Могу се компаративно анализирати примери војвођанских говора у односу на шумадијске, или чачански акценат са начином акцентовања у Ваљево. Може се поредити акценат у говору Врањанаца и Пироћанаца је је први под утицајем македонског језика (акцентује се трећи слог отпозади), а други под утицајем бугарског језика (удар је на пенултими).

На овај начин поштујемо препоруку конструктивизма да ученицима омогућимо стицања што разноврснијих говорних, тј. акценатских искустава. Са друге стране, говорне радње могу се обликовати на различите начине, и то: драмским, сценским или игровним приступом.

Драмски приступ настави акцената подразумева инсценирање животних ситуација у којима ученици опонашају репрезентативне говорне чинове од ширег друштвеног значаја (мимезисом говорног понашања у вези са различитим јавним професијама) у којима се негује ортоепска норма. Драмски метод заснован на мимезису и драмској игри, репрезентативни је чин наставе говорне културе, те овакв вид наставног процеса истовремено чврсто спаја различите стилско-композицијске говорне вежбе са наставом акцената.

Сценски приступ настави акцената подразумева увежбавање сценског говора (са елементима глуме) изабраног драмског текста, па се ученици налазе у улози глумца који имају лекторске пробе и уз помоћ „лектора“ усвајају правилну акцентуацију. Ова игровна метода представља вид унутарпредметног повезивања са наставом књижевности, односно, вид театралног приступа књижевном делу у светлу сценске уметности. Ученици воле да глуме, а уживљавање (техника глуме) у драмски лик истовремено је и врхунски начин његовог књижевног и наставног тумачења, па је увежбавање сценског говора вишеструко корисно и за наставу књижевности, и за наставу сценске уметности, а пре свега за наставу говорне културе и наставу ортоепије будући да је техника говора заснована на предрадњама којима се унапређује говор на сцени (вежбе дисања, вежбе артикулације, језичке игре, мапа дисања, импостација и модулација гласа).

Такође, наставник може да припреми различите врсте акценатских игара, пре свега, са речима у којима се акценат јавља у функцији семантичке детерминације (хомонимија). Мелодија може бити инспиративна и за изговор реченица српског језика применом правила акцентуације неког другог језика (где важи стриктно правило наглашавања одређеног слога у речи) тако да таква реченица звучи „француски“ или „мађарски“. Акценатске игре имитације су не само занимљиве ученицима, већ својим комичним ефектом доводе до fine тонске анализе, те запажања позиција и особина акцента унутар речи. Хумор је одлична наставна стратегија у мотивисању ученика за учење јер ствара позитивну емоционалну амтосферу, подстицајну за рад. Има више анегдота везаних за дијалекатско изостављање поста акценатске дужине у инструменталу једине личних именица (*Драган/а, Зоран/а*), што уноси семантичку забуну да ли је реч о мушкој или женској особи<sup>4</sup>.

## Закључна разматрања

Из свега претходног изводимо закључак да конструктивистички приступ настави акцената, заснован на комуникативној методи, представља најпродуктивнији начин успешног савладавања ортоепске норме будући да само употреба језичких јединица унутар језичког и ситуационог контекста може резултирати функционалним знањем и продуктивним говорним вештинама. Повезивање свакодневног животног контекста са наставним представља постулат конструктивистичке теорије, јер је то најбољи начин да се књишко (тј. уџбеничко) знање повеже са искуством, то је културна медијација знања, културна аутогенеза човека. Језик је намењен друштвеној комуникацији, дакле, превасходно је то феномен са јако уочљивим социјалним концептом, стога је једина и нерикосновена могућност учења књижевног језика искључиво на основама његове употребе у друштву. Осим тога, говорни контекст животне збиље инкорпориран унутар наставног процеса омогућиће усклађивање потреба микро/макрокултуре и појединца, и обрнуто. Са аспекта микрокултуре ученика са дијалекатског подручја, акценти су права непознаница, али друштвена улога образованог појединца, на плану макрокултуре шире друштвене заједнице захтева познавање и правилну употребу прозодијског система. Замислите судију, професора, новинара, лекара који се у актуелном друштвеном моменту на јавном месту или на медијима изражава употребом дијалекатског

---

<sup>4</sup> Љубоморни муж на основу жениног писма у коме нису обележене неакцентоване дужине, не може да сазна да ли је његова жена са „Драгану“ или са „Драгана“.

експираторног удара на последњем слогу! То је заиста тешко замисливо без присуства поруге, подсмеха и персифлаже. Ученик стога мора бити свестан културних алатки (кодова, система, језичке традиције) које не само да чине део наставног контекста, него постају и алати мишљења и језичких и мисаоних конструкција и подстицаја у настави акцената.

За успешно извођење наставе прозодијског система савременог српског језика, у светлу конструктивистичких педагошких теорија, препоручујемо:

1. посебну пажњу посветити вештинама учења акцената, начину на који се акценти најбоље уче, а то су демонстративна, комуникативна, имагинативна и игровна метода, драмски приступ настави акцената, техника сценског говора и акцентатске игре;
2. ситуирати учење акцената у реалистички, релеванти контекст, и то: 1. локални и 2. друштвено-пожељни;
3. поштовати начела спиралног курикулума: подршка мултиплим перспективама и репрезентацијама употребе прозодијског система (различити контексти, време, флексибилност, сопствена позиција, уважавање другог);
4. фокусирати се на сам сазнајни процес, на садржај учења акцената, али и на самог ученика, а напоре ученика да разуме акценте ставити у епицентар образовних циљева;
5. упознати ученика и пронаћи начин да се подстакне његово самостално учење (без наставниковог предавања) у међусобној вербалној интеракцији са осталим ученицима;
6. да ученици самостално решавају проблеме у вези с акцентима, питају, размишљају, уче путем откривања;
7. већу пажњу посветити прозодијским и дикцијским вежбама, јер су одмереност јачине тона, интонације, боје гласа, темпа и пауза основне вредности говорног језика;
8. користити акцентаске читанке, озвучене дидактичке приручнике (*Српски акценат с лакоћом*) или звучне читанке са акцентованим прозним и поетским текстовима, као и графичким приказима интонације појединих речи и стихова;
9. осим на правилности у изговору, треба указивати на логичност и јасност казивања текста;
10. служити се интерактивном наставом и осталим модерним наставним истраживачким системима у овладавању акцентатским системом;
11. програмске садржаје из акцентологије обрађивати у корелацији са наставним јединицама из књижевности и говорне културе (стилско композицијских говорних вежби);

12. посебну пажњу посветити извођењу наставе акцената на дијалекатском подручју;
13. осавременили садржаје о акцентима у уџбеницима и за потребе дијалекатских крајева, обезбедити много више простора у националном курикулуму основношколског и средњошколског бављења прозодијским системом српског језика.

Конструкције знања о акцентима учењем путем открића у интеракцији са осталим ученицима и наставником направиће мост са емпиријом, животним потребама и навикама ученика, те ће културни контекст постати и оруђе примене активно стечених теоретских знања. На тај начин ће бити испоштовано конструктивистичко начело Виготског да је учење истовремено номотетско и идиографско, тј. да општеприхваћену ортоепску законитост ученик може разумети само кроз непоновљиво лично, доживљајно – говорно искуство у међусобној интеракцији са осталим учесницима.

Као што смо у раду показали, конструктивистичке наставне теорије су изузетно апликативне у наставној организацији акцентологије која објективно представља најтананије, најсложеније и најзахтевније питање у укупној настави нашег матерњег језика.

## Литература

- APPLEFIELD, Huber, Moalem, *Constructivism in Theory and Practice: Toward a better Understanding*, *High School Journal*, 2000, Vol. 84. Issue 2: 35–53.
- БРБОРИЋ, Вељко, *Језичка култура у наставним плановима и уџбеницима за основну школу*, у зборнику *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Завод за уџбенике и наставна средства 1998.
- BROWNETAL, (Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P.), *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18, 1989. 32–42.
- ВИГОТСКИ, Л., С., *Сабрана дела*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.
- ГУДУРИЋ, С., Петровић, Д., *Фонологија српског језика*, Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска Београд, 2010.
- ДЕШИЋ, Милорад, *Мали акценатски речник српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2001.
- ДЕШИЋ, Милорад, *Српски акценат с лакоћом*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1992.
- ДЕШИЋ, Милорад, *Говор у школи*, у зборнику *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Завод за уџбенике и наставна средства, 1998.

- ЂУРОВИЋ, Р., *Огледи о српским акценџима*, Културно-просветна заједница Ужице, 1996.
- ЈАЊИЋ, Марина, *Настава њадежа у теорији и пракси*, Учитељски факултет Врање, 2005.
- ЈАЊИЋ, Марина, *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај, 2008.
- JANJIC, M.,: *Modern Approach to teaching of the culture of speaking*. IV International Scientific Conerenc: CONTEMPRORARY INTENCIONS IN EDUCATION, 13-15. June 2008, Ohrid, R. Macedonia.
- ЈАЊИЋ, Марина, Култура говора ученика основних школа, *Српски језик*, број XIV / 1-2. Београд: научно друштво за неговање и проучавање српског језика, стр. 2009, 479-494.
- ЈАЊИЋ, Марина, Ситуациона методика – савремени вид контекстуализације наставе граматике, часопис *Радови* Филозофског факултета Пале, Универзитет у Источном Сарајеву, бр. 12, књ.1, 2010, 525-537.
- ЈАЊИЋ, Марина, Говорне игре у функцији развоја говора, *Методичка пракса* број 2/2012, Vol 13, година XII, Учитељски факултет у Врању и Школска књига Београд, 309-314.
- ЈОКАНОВИЋ-МИХАЈЛОВ, Јелица, *Акцент и инџонација говора на радију и телевизији*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд 2006.
- ЈОКАНОВИЋ-МИХАЈЛОВ, Јелица, *Прозодија и говорна култура*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд 2012.
- МИЛУТИНОВИЋ, Јована, *Социјални конструктивизам у области образовања и учења*, Зборник ИПИ, Година 43, Бр.2, децембар 2011, 177–194, Београд: ИПИ.
- PERKINS, David, Teaching for understanding, *The Professional Journal of the American Federation of Teachers*; v17 n3, pp. 8,28– 35, Fall 1993.
- PLUT, Dijana, *Konstruktivističke teorije učenja*, novembar 2009, web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010.../PP6\_Socijalni\_konstruktivizam.pdf, посећено у новембру 2013.
- PIAGET, J., Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2: 1964, 176–186.
- PIJAŽE, Žan, Inhelder, Berber, *Intelektualni razvoj deteta*, Београд: ZUNS, 1978.
- SMITH, E. R. (1999). Affective and cognitive implications of group membership becoming part of the self: New models of prejudice and of the self- concept. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 183-196). Oxford: Blackwell Publishers.
- STOJNOV, Dušan: *Konstruktivistički pogled na svet*, представљање једне парадигме, *Психологија* бр. 1-2, 9–48, 2001.

- STOJNOV, Dušan, *Psihologija ličnih konstrukata*, Beograd: Psihopolis, 2007.
- TERHART. Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics? *Journal of Curriculum Studies*, Vol: 35, No. 1: 2003, 25–44.
- ZUKOVIĆ, Slađana, Milutinović, Jovana, Klemenović Jasmina, *Образовање за pluralizam i pluralizam u obrazovanju*. Susret kultura IV međunarodni internacionalni simpozijum 14-16. 2006, Novi Sad: Filozofski fakultet, 12. [www.ff.uns.ac.rs/stara/elpub/susretkultura/101.pdf](http://www.ff.uns.ac.rs/stara/elpub/susretkultura/101.pdf), *посећен у новембру 2013.*
- ШЕФЕР Јасмина, Шевкушић Славица, *Стиваралаштво, иницијатива и сарадња – нови приступи образовању*, Београд: ИПИ, 2012.
- YAGER, R., E., The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *Science Teacher*, 58 (6), 1991, 52–57.

Marina S. Janjić, Aleksandra R. Lončar Raičević

## CONSTRUCTIVISTS APPROACH TO TEACHING OF ACCENTS OF CONTEMPORARY SYSTEM SERBIAN LANGUAGE

### Summary

The topic of this paper is a contemporary teaching of accents in the theory of constructivism in education by Piaget and Vygotski. The authors analyzed this theory and pointed to the possibilities of its application in the modern organization of classes in order to show that much better results are made by teaching accents. Basic pedagogical implications of this theory like: situated cognition, experience and research of students, demonstrations and collaboration, are very important procedures for successful teaching of accents.

*Key words:* constructivism in education, accents, interactive teaching, collaboration, situated cognition.

