

Mr Saša DUBLJANIN
Filozofski fakultet
Beograd

Polemika PEDAGOGIJA LXV, 4, 2010. UDK: 37.025

PITANJE IZBORA NASTAVNIH METODA

Rezime: *U radu je prikazan kritički osvrt na problem izbora nastavnih metoda. Predstavljeni su različiti pogledi i dileme koje su prisutne u didaktičkoj literaturi u odnosu prema kriterijumima izbora nastavnih metoda. Kao rešenje trenutno prisutnih nedoumica koje kod nastavnika stvara ovaj problem, navedeni su stavovi i razmišljanja različitih autora koja mogu pomoći da se pitanju izbora nastavnih metoda eventualno pristupi sa drugačijih pozicija.*

Ključne reči: *nastavne metode, nastavnik, učenik, nastava i učenje.*

U didaktičkoj literaturi prisutni su veoma različiti teorijski pristupi pojmu nastavne metode. Rezultat takvog stanja jeste veliki broj međusobno različitih klasifikacija i dugi popisi nastavnih metoda. Terhart (Terhart, 2001) u knjizi *Metode poučavanja i učenja*, ukazuje na to da je u većini definicija nastavnih metoda akcenat u pogledu sadržaja često usmeren na specifičnu dimenziju nastave. Dok se u nekim definicijama ističe povezanost metode sa ciljem, u drugim definicijama, naglasak je na odnosu prema sadržaju poučavanja i učenja ili se metoda shvata kao spoljna pomoć u procesu učenja. Manji broj autora, mada ne bez argumenata, u središte pažnje stavlja institucionalni okvir u kojem se odvija nastavnikovo metodsko delovanje. Prema rečima Terharta, svaki navedeni pristup koji ukazuje na neku dimenziju nastave ima svoje opravdanje i ne sme se izostaviti. Zanemarivanjem ili preneglašavanjem samo jedne dimenzije osiromašili bismo sadržaj teorijskog delovanja i suzili metodičku praksu.

Ako prihvatimo da su navedene dimenzije značajne za razmatranje pojma nastavne metode, i ostavimo mogućnost formulacije novih dimenzija, dolazimo do pita-

nja klasifikacija metoda. Pomenuli smo da je raznovrsnost u pristupu nastavnim metodama kao posledicu imala veoma različite spiskove mogućih metodskih rešenja u nastavi. Već letimičan pogled na klasifikacije nastavnih metoda u didaktičkoj literaturi, otkriva da su kriterijumi klasifikacije, a time i broj nastavnih metoda koje se predlažu veoma različit. Postavlja se pitanje da li su nastavniku prilikom planiranja nastave korisne sve te raznovrsne klasifikacije i dugački spiskovi različitih metoda. Utisak je da nisu.

U pomenutoj knjizi, Terhart raspravlja o mogućim ograničenjima brojnih klasifikacija nastavnih metoda. Prema njegovom mišljenju, većina klasifikacija ukazuje samo na mogući prostor metodskog delovanja i ne bi trebalo shvatati ih kao opis metode prakse u školi. Nastavnici su, za razliku od teoretičara, više zainteresovani za praktični aspekt ovog važnog problema koji se odnosi, pre svega, na uslove i mogućnosti primene nastavnih metoda. Za nastavnike je najznačajnije pitanje koje bi trebalo dodatno objasniti, pitanje koju metodu treba primeniti u određenoj nastavnoj situaciji, međutim o tome većina klasifikacija ne govori (Terhart, 2001).

U našoj didaktičkoj literaturi (Trnavac i Đorđević, 2007), kada je reč o izboru nastavnih metoda, izdvaja se više kriterijuma na osnovu kojih nastavnik može doneti odluku koju metodu da primeni. Kao najvažniji kriterijumi navode se cilj vaspitanja i obrazovanja, cilj časa, specifičnost nastavnog sadržaja i uzrasne osobenosti učenika. Obrazloženja kriterijuma tako su formulisana da nastavniku ne olakšavaju izbor nastavne metode. Navedeni kriterijumi su prilično formalno postavljeni i u njima nedostaje analiza koja bi odgovorila na pitanje kako pojedine nastavne metode u sintezi sa sadržajem mogu izazvati određene misaone procese kod učenika, čime bi se i ostvarili postavljeni ciljevi nastave. Umesto toga, nekim metodama se bez čvrstih argumenata daje prednost u odnosu na druge tzv. tradicionalne metode.

Takođe, u didaktičkim tekstovima se nedovoljno ukazuje na činjenicu da se metode nastave istovremeno odnose na nastavnike i na učenike, i da se primenom odgovarajućih metoda kod učenika istovremeno sa učenjem razvija i metoda kompetencija. Nastavnik ne sme da zaboravi da bi nastavna metoda trebalo da podstakne učenikovo samostalno saznavanje i razumevanje gradiva i kod njega razvije određene tehnike i strategije učenja. Neki autori (Kiper, Mischke, 2008), taj aspekt metoda stavljaju u prvi plan, ukazujući na nedostatke većine tekstova o nastavnim metodama. Naime, u literaturi se retko određena metoda povezuje sa procesima koji se odvijaju prilikom saznavanja i učenja u nastavi, što bi nastavnicima omogućilo da uspešnije planiraju i organizuju nastavni proces. Zato je prilikom upotrebe metoda potrebno da nastavnik razmisli o procesima učenja koji se u tom trenutku odvijaju.

U didaktičkim tekstovima se ovo pitanje svodi na potrebu korišćenja »aktivnih metoda« u odnosu na »pasivne metode« nastave, čime se zanemaruje jedna veoma važna činjenica, a to je da čovek može biti aktivan i u situacijama kada naizgled ništa ne radi, kada se spolja gledano u njemu ne odvija nikakva aktivnost. Na primer, televizijski gledalac je, spolja gledano, skoro potpuno pasivan i svoje ponašanje ograničava samo na posmatranje. Ali zahvaljujući dejstvu koje televizija ima na njega i onome što se u njegovoj svesti u tom trenutku dešava, njegovo stanje se ne bi moglo opisati kao pasivnost.

Kada se ovo ima u vidu, i »pasivno posmatranje«, ako ga shvatimo kao metodu, ima svoje mesto u procesu učenja i može biti efikasno sa aspekta ostvarivanja postavljenih ciljeva nastave. Znači, nastavnik koristeći samo metodu predavanja, ne mora

postavljati pitanja, niti čas mora imati ima elemente diskusije, ali ako on to radi »majstorski« (precizno i sa jasnim ciljem), učenik će biti maksimalno koncentrisan na sadržaj predavanja. Sa tradicionalno didaktičke tačke gledišta, ali i sa tačke gledišta nekih novijih koncepcija, učenik je u toku primene »frontalnih metoda« pasivan i skoro sigurno ne rešava nikakav zadatak. Međutim, uspešnost nastave i njeni efekti ne zavise od spoljašnje aktivnosti učenika, već od toga u kojoj meri je nastavnik odgovarajućom metodom i drugim metodičkim rešenjima podstakao njegovu unutrašnju misaonu aktivnost. Učenik koji rešava unutrašnji misaoni zadatak, sigurno ima saznajni cilj (težnja ka dobijanju informacije), iako taj cilj nije eksplicitno formulisan u njegovoj svesti. Na taj način, može se reći da učenik koji sa pažnjom sluša nastavnikovu priču u istom trenutku može rešavati neki zadatak (Ball, 1990).

Zaključci novijih istraživanja (Kyriacou, 2001) govore o tome da su metode koje prepoznajemo kao »metode frontalne nastave«, verovatno efikasniji način da se poboljša uspeh učenika u nastavi. Zbog toga se i predlaže da nastavnici prilikom izbora nastavnih metoda imaju u vidu da će kombinacija različitih metoda, pa i onih »tradicionalnih«, pomoći učenicima da razviju različite tehnike učenja i dostignu različite ciljeve nastave. Danas pojedini autori (Meyer, 2005) govore o kraju sna o optimalnoj nastavnoj metodi i potrebi primene raznovrsnih nastavnih metoda, o potrebi da nastavnik ima uravnoteženi pristup prema tradicionalnoj nastavi u svetlu novih nastavnih metoda.

Ne samo u nastavi, već i u svakodnevnom životu skloni smo da prema spoljašnjim manifestacijama sudimo o nečijoj aktivnosti, da donosimo zaključak o radnjama i operacijama koje čovek u određenom trenutku izvršava. Na primer, posmatramo neku osobu koja čita rečnik. Postavlja se pitanje može li se odmah dati odgovor koja je priroda aktivnosti koju ona obavlja. Ne može, jer postoji jasna razlika između jednostavne spoljašnje aktivnosti i istinske misaone aktivnosti.

Na primer, dete koje čita rečnik može jednostavno imitirati čitanje ili čitati igrajući se s lutkama škole. Dakle, dete se *igra*. Kada rečnik čita učenik s ciljem da nauči strane reči, radi se o *učenju*. S druge strane, rečnik može čitati i nastavnik pripremajući se za čas. To nije učenje, već *profesionalna delatnost*. Korektor u štampariji čita rečnik kako bi ispravio greške pre štampanja. To je *rad, proizvodna delatnost*. Rečnik može čitati ekspert kako bi napisao recenziju. To je *naučnoistraživački rad*. Spoljašnja manifestacija svih ovih međusobno različitih delatnosti je istovetna – čovek čita rečnik. Međutim, unutrašnja misaona aktivnost u svim slučajevima je veoma različita (od igre do naučnoistraživačkog rada) (Repkin, 1997).

Kriterijum za razlikovanje aktivnosti nije ono šta čovek radi, kojim predmetom manipuliše, već pre svega cilj. Drugačije rečeno – o nečijoj aktivnosti ne bi trebalo suditi na osnovu spoljašnjih manifestacija (forme), već na osnovu misaonih karakteristika (sadržaja) delatnosti koja se obavlja. Zato je od posebnog značaja da se u nastavi prilikom izbora i definisanja metoda analizira sadržaj i priroda delatnosti koju učenik treba da obavi.

U teoriji razvijajuće nastave da bi precizno uspostavili razliku između obične svakodnevne aktivnosti i aktivnosti u nastavi, uveli su pojam nastavne delatnosti. Prema Davidovu (Davidov, 1996), nastavna delatnost podrazumeva da učenik obavi misaone radnje koje su adekvatne onim radnjama posredstvom kojih su nastali određeni produkti duhovne kulture. Time učenik u sažetoj, skraćenoj formi ponavlja istorijski proces nastanka i razvoja znanja. Prema tome, osnovni kriterijum prilikom izbora nastavnih metoda u ovoj teoriji jeste u kojoj meri određena metoda učeniku omogućava

da obavi misaone radnje koje su pretpostavka da bi se ovladalo odgovarajućim znanjima i pojmovima.

Navedeni stavovi govore da je pitanje izbora nastavnih metoda složeno i kompleksno i da površinski i formalan pristup ne može rešiti nedoumicu u kojoj se često nalazi nastavnik planirajući nastavu. Samo kroz analizu sadržaja nastave i sa njima povezanim misaonim procesima može se doći do adekvatne nastavne metode. U tom smislu, ne postoje metode koje su efikasnije od drugih, metode čija primena garantuje uspeh u nastavi. Može se samo govoriti o metodama koje, ako se adekvatno primene u određenoj nastavnoj situaciji i na odgovarajućem nastavnom gradivu, daju najbolje rezultate.

Literatura:

1. Балл, Г. А. (1990): *Теория учебных задач – психолого – педагогический аспект*, Педагогика, Москва.
2. Давыдов, В. В. (1996): *Теория развивающего обучения*, Интор, Москва.
3. Kiper, H. Mischke, W. (2008): *Uvod u opću didaktiku*, Educa, Zagreb.
4. Кугіасоу, С. (2001): *Темелјна наставна умјећа*, Educa, Zagreb.
5. Meyer, H. (2005): *Što je dobra nastava?*, Educa, Zagreb.
6. Репкин, В. В. (1997): *Развивающее обучение и учебная деятельность*, Педагогический центр Эксперимент, Рига.
7. Terhart, E. (2001): *Metode poučavanja i učenja*, Educa, Zagreb.
8. Trnavac, N. i Đorđević, J. (2007): *Pedagogija*, Naučna knjiga komerc, Beograd.

* * *

THE ISSUE OF CHOOSING TEACHING METHODS

Summary: *This paper presents a critical review of the issue of choice of teaching methods. There are different views and dilemmas that are present in didactic literature in relation to the criteria of choice of teaching methods. As a solution of the currently present concerns that the teacher creates the problem, there are views and opinions of different authors, which may help to the issue of the choice of teaching methods which may be approached from different positions.*

Key words: *teaching methods, teacher, student, teaching and learning.*

* * *

ВОПРОСЫ ВЫБОРА УЧЕБНЫХ МЕТОДОВ

Резюме: *Эта статья представляет критический обзор вопроса выбора методов обучения. Представлены различные точки зрения и дилеммы, присутствующие в дидактической литературе, с аспекта критериев выбора методов обучения. В качестве решения этой проблемы, предлагаются положения и мнения различных авторов, которые могут помочь подойти к вопросу метода обучения, возможно с других позиций.*

Ключевые слова: *методы обучения, преподаватель, учащийся, преподавание и обучение.*