

Лидија Радуловић, Милица Митровић<sup>1</sup>  
Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

Научна полемика  
НВ.ЛХ 3.2011.  
Примљен: 28. V 2011.

## ЗАШТО СУ НАСТАВНЕ МЕТОДЕ У НАШИМ ШКОЛАМА НЕДОВОЉНО РАЗНОВРСНЕ?

**Апстракт** У прилогу се проблематизује питање зашто методе у настави у нашој средини нису довољно разноврсне. Оквир проблематизовања чине различита научна сазнања која упућују на неопходност разноврсних метода и техника рада у настави, реформски процес образовања у Србији започет почетком двехиљадите године, као и неки емпиријски увиди о врстама и начину коришћења метода у настави. Најновији радови о методама наставе, с једне, и о професији наставник, с друге стране, указују не само на нужност коришћења различитих метода већ и на потребу да наставник развија и у пракси истражује одговарајући методски поступак. У прилогу разматрамо колико је започети реформски процес обезбедио услове за аутономну улогу наставника у креирању образовања различитим методама и које још образовне и нормативне околности имају утицаја на ову аутономију наставника у нашој средини. Проблематизујући ово питање закључиле смо да је много више фактора који ограничавају професионалну аутономију наставника и стављају га пред супротстављене професионалне захтеве од оних који му отварају простор за аутономно обликовање и развијање наставе.

**Кључне речи:** наставна метода, образовање наставника, реформски процес, професионална аутономија наставника, имплицитне педагогије наставника.

## WHY DO TEACHING TECHNIQUES IN OUR SCHOOL LACK IN DIVERSITY?

**Abstract** The paper discusses the issue of lack in diversity of teaching techniques in our school. The framework for consideration includes different scientific findings which stress the importance of using varied techniques and methodology in teaching, the process of reforming education in Serbia, and some empirical insights on different teaching techniques and the modes of their usage in the classroom. The latest research on the types and modes of usage of teaching techniques, on the one hand, and on teacher profession, on the other, indicate not only the necessity of using different techniques, but also to the need for the teacher to develop and practically explore the possibilities of teaching procedures. This paper is an attempt to analyze to what extent the ongoing reform process provides conditions for teacher autonomy in fostering education by varied teaching techniques and which educational and normative factors affect teacher autonomy in our society. Having considered the issue we concluded that there are many more factors that limit professional autonomy of teachers and confront them with competing professional demands than those which open space for autonomous design and development of teaching.

**Keywords:** teaching technique, teacher education, reform process, professional teacher autonomy, the teacher's implicit pedagogies.

<sup>1</sup> mimitrovic@open.telekom.rs

## ПОЧЕМУ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В НАШИХ ШКОЛАХ НЕДОСТАТОЧНО РАЗНООБРАЗНЫ?

**Резюме** *В статье обостряется вопрос, почему методы обучения в нашей среде довольно однообразны. Данный вопрос обусловлен научными знаниями в рамках различных научных теорий, recommending использование разнообразных методов и техник работы в обучении, реформой образования в Сербии, начатой в начале 2000 года, некоторыми эмпирическими данными о методах и их применении в обучении. Новейшие работы о методах обучения и профессии учителя указывают не только на необходимость использования различных методов, но и на необходимость практического развития и усовершенствования различных методов учителем. В работе рассматривается вопрос о том, насколько начатые реформы дают возможность учителю самостоятельно развивать и применять различные методы. Рассматривая данную проблему, авторы пришли к выводу, что до сих пор существует больше факторов, ограничивающих работу преподавателя, чем тех, которые открывают ему пространство для самостоятельного развития и актуализации процесса обучения.*

**Ключевые слова:** *метод обучения, образование учителей, реформы, профессиональная автономия учителей, имплицитные педагогические учителя.*

Бројни су разлози којима се данас може бранити неопходност коришћења различитих метода и техника наставног рада. Међу њима су, пре свега, научна сазнања. Потреба да се настава организује кроз разноврсне наставне методе проистиче из савремених сазнања о учењу (као вишедимензионалној, интегралној, етапној, контекстуално и социјално зависној, активној и самодирективној конструкцији знања) о индивидуалним разликама у процесу учења као и из сазнања о настави као процесу подучавања и учења, планском иницирању ученичког учења и/или обезбеђивању услова у којима ученици уче и развијају сопствене методе учења (Klafki, 1994; Meyer, 2002; Митровић, 2011; Terhart, 2001). Поменуте савремене теорије учења и дидактичке теорије могле би се укратко изразити кроз тврдњу Е. Терхарта да „плуралност облика учења захтева плуралност метода“ (Terhart, 2001, 47). Захтев за разноврсним наставним методама логично произилази из: филозофског, педагошког и андрагошког преиспитивања суштине и сврхе образовања у савременим животним условима (Morin, 2002; Roeders, 2003), из разумевања неопходности учења током целог живота, посебно у сегментима овладавања базичним знањима, оспособљавања за примену знања, учења живота у заједници и учења управљања сопственим животом (Delors, 1996), као и из истраживања односа наставне стратегије и образовних циљева (Johnoson, Johnson & Stanne, 2000). Разлози за коришћење различитих врста образовних активности и различитих метода и техника у настави налазе се, такође, у критикама традиционалне наставе, због недовољне функционалности, ефикасности и економичности, неодговарајућег положаја и улога

актера школског живота, те занемаривања контекстуалне условљености формалног образовања (Edelsky, Altwerger & Flores, 1991). Критичке анализе показују, између осталог, да се такозваним тезама о индивидуалном и културном хендикепу појединих ученика не може објаснити школски неуспех, већ је разлоге за неуспешност потребно тражити у неумећу школе да изађе у сусрет новим околностима и разликама међу ученицима (Štambak, 1986). Штавише, културолошка проучавања образовања с краја двадесетог века понудила су доказе о знатном уделу наративних конструката стварности у грађењу идентитета и осмишљавању места у култури код школске омладине, наспрам конструката реалности садржаних у наставним предметима, предочавајући на сликовит начин свеукупну немоћ традиционалне наставе у данашњим условима (Bruner, 2000). У дидактичкој литератури данас преовладава став да потребу за разноврсним методама у настави не треба ни образлагати, јер се на различите наставне циљеве и мноштво претпоставки за учење и мноштво различитих интереса оних који уче, у институционалном образовном контексту може одговорити само разноврсношћу метода (Meyer, 2005).

На трагу ових сазнања налазе се реформе образовања које су захватиле већину европских земаља крајем XX века, доносећи промене у управљању образовањем, начину програмирања и планирања, али и у настави на микронивоу: промене положаја и улога наставника и ученика у настави и промене самих наставних метода. Најкраће (и самим тим унеколико поједностављено), овај реформски заокрет би се могао описати као промена доминантног виђења наставе: из концепта традиционалне трансмисивне наставе ка концепту трансформативности, уз значајан пораст интерактивности као општег квалитета наставе. Имајући у виду неке најновије радове о наставним методама (Creswell, 1997; Kumaravadivelu, 2006; Митровић, 2011), као и о професији наставник (Радуловић, 2011), може се уочити да се у постмодерном културном простору у удаљавању од традиционалне, недовољно разноврсне, предавачке наставе иде и даље од препоруке да се она замени другим, наставнику препорученим, у теорији развијеним методама и техникама наставног рада, те да се очекује да у конкретном контексту наставник, на основу сопствених искустава, истраживања и уверења *развија одговарајући методски поступак*.

Имајући на уму поменута сазнања и реформске процесе у просвети европских земаља, можемо се питати шта се у погледу разумевања наставе и односа према наставним методама дешава у нашем образовном систему и да ли су промене у области образовне политике, које су Србију захватиле у првој деценији овог века донеле реформски заокрет у наставној пракси. Можемо се, такође, питати како је контекст образовне политике утицао на

постојеће стање у тој области и какав је простор за *аутономну улогу наставника у креирању образовања методама у нашој средини*. Иако одговарање на ова питања захтева обухватна истраживања и озбиљне анализе, сматрамо да опажања која проистичу из свакодневног искуства и подаци добијени кроз појединачна мала истраживања образовне праксе представљају релевантна полазишта за уочавање проблема и постављање питања о наставним методама у нашој пракси, као и за уочавање потребе да се одговарању на ова питања не приступа поједностављено. (Као извори података за овај текст коришћени су: разговори ауторки овог прилога са наставницима и анализа наставничких описа сопствене наставне праксе у ситуацији полагања испита за лиценцу, сазнања која проистичу из студентских истраживања и описа образовне праксе, спорадични подаци о томе како изгледа настава који се могу добити кроз неформалне разговоре са ученицима и наставницима, као и резултати и запажања добијени кроз систематска истраживања којима наставне методе нису биле основни предмет истраживања.).

Одговор на питање о томе колико је процес који називамо реформом образовања допринео новом разумевању наставе и већој разноврсности наставних метода свакако ће зависити од предмета аналитичног разматрања и од перспективе онога ко ту анализу врши. С једне стране, може се говорити о увиђању значаја интерактивних метода у настави, па чак и о порасту популарности интерактивних метода. Термини као што су активна и интерактивна настава (који, између осталог, значе управо коришћење великог броја различитих наставних метода и техника) постали су део речника просветних докумената и акредитованих семинара за професионални развој наставника. У високошколском образовању педагога и наставника, на неким факултетима, јављају се наставни предмети о интерактивној настави. У говору различитих категорија запослених у образовању, студената, па чак и шире јавности, ови термини се такође све чешће користе. Може се чак питати да ли је наглашена употреба ових термина знак њиховог разумевања и веровања у њихов значај, или говори о њиховом површном и помодном коришћењу, као и да ли њихова прекомерна употреба може бити извор опасности да се заједно са „трошењем“ ових речи ствара отпор према одговарајућем начину рада.

Када је реч о наставној пракси, слика је другачија. Из прелиминарних и несистематичних истраживачких података о методама у актуелној настави, могло би се рећи да се различите наставне методе у нашим школама примењују, али не и да је наставна пракса суштински измењена. У томе, наравно, постоје индивидуалне разлике међу наставницима, али се могу запазити неке тенденције, које би ваљало детаљније истражити. На пример: значај коришћења различитих метода не прихватају сви наставници,

али многи наставници начелно говоре о значају активног учешћа ученика у настави; наставници ће често начелно говорити о значају интеракције са ученицима, али ће наставу организовати кроз традиционалне трансмисивне наставне методе; или разноврсност наставних метода се смањује с узрастом ученика и преласком на више нивое образовања. Дакле, сама разноврсност наставних метода у пракси још увек *није значајна*. С друге стране, ипак се може запазити пораст популарности метода које повећавају ученичко учешће у настави и уопште заступљеност различитих наставних метода. Интерактивне методе су унеле живост у нека одељења, разбиле униформну фронталну наставу, повећале заступљеност групног рада и допринеле осмишљавању и развијању нових стратегија и техника кооперативног учења у настави. Оне су постале врло омиљене међу ученицима и студентима. Можемо се, међутим, питати да ли свака употреба неке активне методе заиста значи измену наставе, на пример: да ли обезбеђује смислену активност и размену међу ученицима која води учењу, да ли обезбеђује самодирекцију у учењу и интеграцију различитих врста искустава и знања, да ли негује мотивисаност, одвија ли се у атмосфери међусобног поштовања, те да ли омогућава субјекатску позицију ученика у процесу школског учења и у стварању услова за ученичку продуктивну културну улогу у настави. Мислимо да примена појединачних интерактивних метода, у контексту дидактичко-психолошких полазишта карактеристичних за наставу трансмисионог типа, осим манифестне допадљивости, не значи много. Поменуто живост комуникације у одељењу или пораст групних и активности радионичарског типа не можемо сматрати главним квалитетом и разлогом примене ових метода. Измена наставе зато не значи повремену примену појединих метода (макар оне биле активне), већ њено *заснивање на новим полазиштима*. Већина нових концепата метода креирана је управо да омогући неке активности и процесе учења које трансмисиона наставна ситуација не може. Дакле, ако нам је то критеријум, процена актуелног стања у нашим школама биће мање повољна.

У томе да настава у нашим школама није онаква какву бисмо желели вероватно бисмо могли да постигнемо општу сагласност. У чему видимо проблеме, где налазимо доказе, које околности сматрамо одговорнима и како бисмо стање могли да променимо – питања су на која би различите одговоре дали научници, одговорни за просветну политику, наставници, ученици и родитељи... Једно од типичних места у разговорима на ову тему тиче се расправе о одговорности просветне политике, с једне, и наставника као појединаца и као професионалне групе, с друге стране. Имајући на уму сврху и обим овог рада, у наставку ћемо издвојити само неке факторе повезане са наставником и контекстом у коме ради, односно са могућностима за

његово аутономно делање, а који могу бити посматрани као значајни за то какве ће наставне методе у настави бити.

Формално гледано, наставник има право да бира наставне методе (то, уосталом, није одлика само реформисаних наставних програма). Ако се има на уму да, и поред свих међусобних разлика у начину разумевања и дефинисања метода, постоји сагласност око тога да различити циљеви образовања захтевају различите методе у настави и да је разноврсних наставних метода одлика квалитета наставе, може изгледати да сва одговорност за њихов избор и њихову недовољну разноврсност припада наставнику. С тим би се вероватно сложили сви они који сматрају да је наставнике потребно на неки начин обавезати да користе различите наставне методе – организовати иницијално наставничко образовање тако да наставници кроз њега буду обучени за коришћење техника активне наставе, предвидети обавезност семинара којима је то такође циљ, прописати умећа која су за то потребна кроз стандарде за наставника, проверавати да ли наставници користе ове методе кроз испите за лиценцу, супервизију педагошких саветника и разне друге облике спољашње евалуације школе и рада наставника. Међутим, реални простор за аутономију наставника у целини, па и у избору наставних метода, можемо процењивати тек ако имамо на уму шири контекст наставничког делања, односно околности у којима наставник из наше средине *гради разумевање наставе и наставних метода*, као и *разумевање своје професионалне улоге и односа према њој*. Гледано из те перспективе, можемо се питати: да ли су наставници из наше средине током иницијалног професионалног образовања оспособљени за анализирање могућих односа на релацији садржај наставе – когнитивни, емоционални, афективни, социјални и други процеси ученика? Да ли је свест о неопходности разноврсности метода наставе саставни део актуелних методичких уверења наставника? Колико одговори на ова питања зависе само од наставника? Ко све утиче на реални простор слободе наставника у избору метода наставе? За те околности свакако су значајни фактори као што су: образовање и професионални развој наставника, улога наставника у одлучивању и могућност да утичу на програмска и нормативна решења, општи положај наставника у друштву као контекст у коме наставници развијају личну и професионалну (не)сигурност.

Када је реч о иницијалном образовању наставника, и поред актуелних промена у овом домену, још увек се може констатовати да не постоји развијен систем образовања наставника свих категорија. Најдрастичнији су проблеми у образовању наставника предметне наставе: за неке категорије ових наставника не постоји никакво иницијално педагошко-психолошко-методичко образовање, док је за друге категорије предметних наставника

ово образовање неуједначено и најчешће недовољно. Али ово је само један од бројних организационих проблема у вези с образовањем наставника. Образовању наставника свих категорија упућују се критике због недостатка системских веза између институција и појединаца значајних за различите фазе професионалног развоја, нерешености питања образовања и напредовања наставника (нарочито методичара), али и занемаривања или недовољне бриге о развоју целовите концепције образовања наставника и традиције која раздваја научнике од практичара и наставнике не образује да истражују (Радуловић, 2008). Образовању наставника такође се могу упутити критике због врсте знања која се развија код будућих наставника, односно доминантности академских теоријских сазнања о проблемима развоја, васпитања и образовања, на уштрб развоја компетенција као практичних знања, према проценама самих наставника (Рајовић и Радуловић, 2007). Исто тако, проблем представља неспособност наставничког образовања за развијање интегрисаних, интердисциплинарних, проблемски оријентисаних знања. Различити приступи и начини разумевања педагошких проблема унутар различитих теорија и научних дисциплина могу да буду извор збуњености, па чак и неповерења према било којим научним знањима. На пример, може се запазити да не постоји јединствено поимање метода и да се оне углавном различито разумеју из методичке и дидактичке перспективе. Док су у дидактичкој литератури методе релативно самосталан предмет проучавања, у методичкој литератури метода је обично тесно повезана са општим методичким приступом садржају наставе. То пружа слику о „природној“ повезаности садржаја и методе коју нема разлога проблематизовати. Импликација начина разумевања и проучавања методе на дидактичком нивоу јесте да се свака метода може узети у разматрање у процесу планирања наставе, док се из методичке перспективе читаве групе („породице“) метода уопште не разматрају. Ова разлика је део епистемолошких традиција у историји развијања опште дидактике и методика наставе. Иако при писању овог текста не располажемо метаметодичким студијама које би можда поткрепиле наш став, сматрамо реалном претпоставку да је појам методе, такође, различит унутар методичке литературе. Као аргумент у прилог ове наше претпоставке, навешћемо податак да у многим методикама методу прописује експерт са детаљним описом могућих предности и ограничења њене примене у настави. То имплицира да је она опробани и једнозначни инструмент наставе који наставник мора да примени што приближније начину који је предвидео експерт. Уколико се у дидактичким и педагошким предметима развија однос према наставнику као истраживачу сопствене праксе који истражује и развија своју наставу, дакле и предности, ограничења и функционалност примењених наставних метода – будући наставник се тиме ставља пред

супротстављена разумевања сопствене улоге. С друге стране, у недостатку развијене концепције професионалног образовања наставника, иницијално образовање наставника је често конципирано само из методичке перспективе. То у нашим условима значи да будући наставници од факултета до факултета упознају различита виђења појма методе и различите инвентаре пожељних врста метода у њиховој области. При томе треба имати у виду да су и саме методике наставе у нашој средини различито развијене, те је и методичка елаборираност метода и концепата наставе неуједначена. Док се поједине методике у Србији развијају вековима и, у последње време, интердисциплинарно – неке друге настају као брз одговор на захтеве праксе. Посебно у том погледу сматрамо критичном област средњег стручног образовања. Када методичари развијају област методика наставе стручних предмета, чак ни доступна дидактичка литература није од велике помоћи, јер су годинама уназад методе осмишљаване претежно за теоријску наставу фронталног типа, а знатно ређе за практичну наставу.

Сличне дилеме концепцијске природе могу се уочити у и начину на који је организован такозвани *професионални развој наставника*. У нашем образовном систему, и поред коришћења ове синтагме, као основни облик професионалног развоја препознају се појединачни семинари за стручно усавршавање. Они носе одређени број кредита који се постављају пред наставника као обавеза. При томе, сами наставници не утичу на то којим ће се проблемима бавити ови семинари, нити се акредитација семинара заснива на озбиљном истраживању потреба наставника. Семинари углавном представљају једнократне обуке – тренинге за стицање појединих вештина. Самим тим нису подстицани други облици професионалног развоја, који би можда више одговарали савременим схватањима наставника као истраживача и рефлексивних практичара. У таквим околностима, када је похађање семинара формална обавеза, а не избор настао на основу сопствених потреба, наставници их често доживљавају као намет и према њима развијају отпор. Стога, у немогућности да се ослоне на сопствене професионалне компетенције, „да би преживели“, наставници спонтано бирају начине рада у настави који најчешће значе прихватање оних облика понашања које или памте из сопственог школовања или добијају као препоруку за „ефикасно решавање проблема“ од колега из праксе, који ни сами нису системски развијали сопствене компетенције (Рајовић и Радуловић, 2007).

Уколико уопште размишљају у терминима метода током планирања наставе, у постојећим околностима, наставници одлучују са позиција сопствених *имплицитних педагогија*. Имплицитне педагогије наставника из различитих нивоа образовања у нашој средини су релативно често истраживане (мада, колико знамо, никада систематски). Отуда нема података



који се могу лако уопштавати као сазнање чиме је усмерено наставничко делање, али има појединачних врло изненађујућих налаза. На пример, у једном вишемесечном контекстуалном истраживању имплицитних схватања наставника београдске основне школе (Митровић, 2006, 175) показало се да наставници верују да ученици било ког узраста најбоље уче „ако им се то што треба да науче покаже“ (демонстрира) или да учењу „најбоље допринеси понављање“ све док ученичко репродуковање не постане слично моделу који потиче од наставника, те да је са становишта наставничког искуства „сасвим неприхватљиво“ тврдити да се у детињству учи конструкцијом и интерсубјективном разменом. Ови подаци говоре о анахроности иницијалног професионалног образовања наставника, те о делању на принципима такозване фолк педагогије. Отуда наставници оваквих схватања бирају методе које се блиске њиховим професионалним уверењима. Делање са позиција фолк педагогије није специфичност наставника само из наше средине, али у данашњем времену јесте показатељ *недовољности педагошког образовања наставника*. Тиме се игнорише најкрупније питање методичке основе наставе – која теорија (концепт, скуп професионалних уверења итд.) води наставника у изналажењу одговора *зашто* (циљеви, намере) и *како* (методе, технике, поступци) нешто радимо у настави. Унутар критичке педагогије одавно је препознато да „иста“ метода – коришћена од стране наставника различитих професионалних уверења – постаје различита метода. „Уверења наставника су оно што даје значење методи“ (Edelsky, Altwerger & Flores, 1991, 43).

Када се ради о начину доношења релевантних програмских и нормативних докумената и могућности да наставници утичу на њих, отвара се још један проблем за полемику. Наиме, иако се у трагању за новим решењима у просветној политици пошло, између осталог, од начелног прихватања неких општих сазнања о начину развијања курикулума, те су у разраду нових програмских докумената укључивани и наставници, сматрамо да укључивање појединих наставника у неке фазе развијања програмских докумената није увек довољно да би се рекло да се реформа заснива на курикуларном планирању и управљању образовањем, да су циљеви бирани на основу широког научног и друштвеног консензуса уз нескривену свест о њиховом идеолошком карактеру, и да је улога самих наставника у осмишљавању, избору и реализовању циљева образовања и програма била значајна. Иако је свако укључивање наставника у разраду програма промена у односу на ранију праксу потпуног прописивања наставних планова и програма без учешћа наставника, то није довољно да би се могло рећи да је обезбеђен аутономан положај наставника у процесу планирања. Можда је чак спора-

дично укључивање појединачних наставника простор да се кроз формално покриће *прикрије непостојање* аутономног положаја наставника.

Када се поменуће одлике образовног система везане за образовање наставника и њихово место у одлучивању о релевантним питањима ставе у шири друштвени контекст, који нужно доносе друштвене промене (као простор за економску, али и друге врсте личне и професионалне несигурности), као и у начин на који традиција посредно боји наш образовни систем (на пример, реакције ученика, осталих запослених у образовним институцијама и родитеља на нове наставне методе, такође, могу да буду неповољне што би захтевало наставничко додатно истраживање ових проблема и неопходност да се осећају сигурно у преиспитују своју праксу), онда се све ове околности морају означити као фактори који ограничавају наставничкову стварну аутономију.

Самим тим, не може се занемарити одговорност свих оних који утичу на околности у образовном систему за то како наставници разумеју наставу и наставне методе. На неки начин, када представници образовне политике или они који образују будуће наставнике сматрају да су урадили довољно тиме што су информисали наставнике о најновијим сазнањима о наставним методама и значају њихове разноврсности, они се понашају као онај васпитач чије су начелне придике супротне ономе што моделује кроз сопствено понашање и ономе што омогућава да дете учи живећи. Очекивање да наставници заиста почну да преиспитују своје претпоставке и истражују могућности нових метода у сопственој пракси у *нескладу је* са ограниченом професионалном аутономијом наставника. Док су неки од проблема који отежавају аутономни положај наставника препознати и покрећу се активности за њихову измену (на пример, они који се тичу организовања система образовања наставника и обезбеђивања обавезности неког облика педагошког образовања за све наставнике), бојимо се да други (пре свега они који се тичу положаја наставника у образовном систему, те препознавања значаја професионалне аутономије наставника насупрот њиховог доживљавања као техничара од којих се очекује да послушно реализују задато) нису довољно препознати. Волели бисмо да овај рад подстакне размишљања о том проблему.

*Чланак представља резултат рада на пројекту Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији, 179060.*

## Референце

- Bruner, J. (2000): *Култура образовања*, Загреб: Едуца.
- Creswell, J. (1997): *Creating Worlds - Constructing Meaning*, Portsmouth: Heinemann.
- Delors, J. (1996): *Образовање – Скривена ризница*, УНЕСЦО: *Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век*, Београд: Република Србија, Министарство просвете.
- Edelsky, C., Altwerger, B., Flores, B. (1991): *Whole Language - What's the Difference?*, Portsmouth: Heinemann.
- Kumaravadivelu, V. (2006): TESOL Methods – Changing Tracks, Challenging Trends, *TESOL Quarterly*, vol. 40, No. 1, pp. 59-81.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. (2000): *Cooperative learning methods - A meta-analysis*, Retrieved July, 2000 from the World Wide Web <http://www.clrc.com/pages/cl-methods.html>
- Клапки, В. (1994): Дидактика као теорија образовања у оквиру критичко-конструктивистичке знаности о одгоју. У Н. Gudjons et al. (ед.), *Дидактичке теорије*, Загреб: Educa.
- Meуer, X. (2002): *Дидактика разредне клаке*, Загреб: Educa.
- Meуer, X. (2005): *Шта је добра настава?*, Загреб: Educa.
- Митровић, М. (2006): *Образовна пракса развијања писмености у институционалном контексту* (докторска дисертација), Београд: Филозофски факултет.
- Митровић, М. (2011): О новим концептима метода у настави, *Педагогија*, 1.
- Mogin, E. (2002): *Одгој за будућност*, Загреб: Educa.
- Радуловић, Ј. (2008): *Образовање наставника: заједнички проблеми и наше специфичности, Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, ур. Алибабић, Ш. и Пејатовић, А. (231-243), Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
- Радуловић, Ј. (2011): *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Београд: Филозофски факултет.
- Рајовић, В., Радуловић, В. (2007): Како наставници опажају своје иницијално образовање - на који начин су стицали знања и развијали компетенције, *Настава и васпитање*, 4.
- Roeders, P. (2003): *Интерактивна настава – Динамика ефикасног учења и наставе*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Štambak, M. (1986): *Свако дете може да учи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Терхарт, Е. (2001): *Методe поучавања и учења*. Загреб: Educa.

### Подаци о ауторима:

Др Лидија Радуловић, доцент – Центар за образовање наставника,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Др Милица Митровић, доцент – Одељење за педагогију и андрагогију,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду,  
[mimitrovic@open.telekom.rs](mailto:mimitrovic@open.telekom.rs)