

## РАЗНОВРСНОСТ НАСТАВНИХ МЕТОДА У НАШИМ ШКОЛАМА<sup>1</sup>

**Апстракт** *Будући да су наставне методе и однос према њима у начелу засноване на одређеном схватању образовања и наставе, подаци о њима представљају добар показатељ прихваћене концепције образовања и приступа настави, те су елемент за грађење слике о квалитету наставе у целини. Зато је предмет емпиријског истраживања које представљамо у овом раду разноврсност наставних метода у школама у Србији, а истраживањем се настоји сазнати које се методе срећу, колико сузаступљене поједине методе и на који начин су организоване у наставном процесу. Подаци су прикупљени посматрањем 354 наставна часа у школама различитих врста и нивоа образовања, током три школске године, у периоду 2012–2014. година. Резултати показују да се у настави примењују различите методе, али је њихова заступљеност неуједначена, при чему доминирају они начини рада и организација метода на часу који су засновани на трансмисији знања. Највише се користи метода предавања, а она се у току часа најчешће јавља заједно с испитивањем у функцији понављања градива. На основу добијених података може се закључити да је разноврсност начина рада на часовима у нашим школама мала и унескладу са савременим тенденцијама у концептуализовању наставних метода.*

**Кључне речи:** *наставна метода, разноврсност наставних метода, организовање наставних метода на часу.*

### DIVERSITY OF TEACHING METHODS IN OUR SCHOOLS

**Abstract** *Since teaching methods and the attitudes towards them are based, in principle, on a certain concept of education and teaching, the data about teachers'*

<sup>1</sup> Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, број 179060 (2011-2014), који реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

*attitudes are a good indicator of the accepted educational concept and approach to teaching, and are at the same time an element for forming a view of the quality of teaching in general. That is why the subject of the empirical research, which we present in this article, is the variety of teaching methods in Serbia. By research we tried to find out which methods are common, how much individual methods are used and how they are organized in the teaching process. The data were gathered by observing 354 teaching lessons in the schools of different types and levels of education, during three academic years, in the period of 2012 - 2014. The results show that, in practice, different methods are used, but the frequency of individual methods use are uneven, and that those ways of work and the organization of methods based on transmission of knowledge dominate. Lecturing is the most commonly used, combined with examining in the function of the repetition of the matter. It can be concluded that the diversity of work forms in our schools is small and not in accordance with modern conceptualizations of the tesching methods.*

**Keywords:** *teaching method, diversity of teaching methods, organization of teaching methods in class.*

## РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАШИХ ШКОЛАХ

**Резюме** *Поскольку методы преподавания и отношение к ним в принципе основаны на конкретном понимании образования и обучения, данные о них являются хорошим индикатором принятой концепции образования и подхода к обучению и элементом для создания картины о качестве образования в целом. Именно поэтому предметом эмпирического исследования, результаты которого приводятся в данной работе, стало разнообразие методов обучения в школах в Сербии. Исследование должно ответить на вопросы о том, какие методы применяются, насколько представлены конкретные методы, каким способом они применяются в учебном процессе. Данные были собраны путем наблюдения и анализа 354 учебных часов в школах разных профилей и уровней образования, в течение трех лет, в период времени 2012-2014 гг. Результаты показывают, что в обучении применяются разнообразные методы, но их представленность не одинакова, при чем преобладают методы и приемы, которые основаны на передаче знаний. Наиболее часто применяется метод преподавания, который в течение урока часто комбинируется с проверкой знаний и повторением учебных материалов. На основании полученных данных можно сделать вывод, что разнообразие методов и приемов работы в наших школах неудовлетворительно и не отвечает требованиям современных тенденций в концептуализации методов обучения.*

**Ключевые слова:** *метод обучения, разнообразие методов обучения, организация методов обучения на уроке.*

### **Уводна разматрања: наставне методе као показатељ начина на који се разуме настава**

Вредност података о наставним методама за целовито сагледавање наставе логично следи већ из основног одређења методе као начина на који се нешто ради. Посматрајући како се нешто ради у настави истовремено учавамо ко нешто ради и шта ради, те добијамо податке о положају и улогама актера овог процеса. Ако методе схватимо као начине постизања унапред постављеног циља (Meyer, 2002), или као начин рада који је теоријски и научно утемељен (Kumaravadivelu, 1994), постаје још јаснија веза између наставних метода и концепције образовања, те целовитог приступа настави. Повезаност метода са схватањем наставе, односно начином на који се тумачи образовање у настави, његова сврха, основни принципи подучавања и учења и раније је наглашавана у литератури (Huitt, 2003; Stančić i sar., 2013). Може се рећи да су значај метода за квалитет целокупне наставе препознали и носиоци просветне политике, што се огледа у документима којима се настоје регулисати стандарди у образовању, као и у великом броју програма стручног усавршавања наставника који се у основи баве наставним методама и потребом промене доминанте парадигме која се обично назива традиционалном или трансмисивном, а у којој доминира метода предавања и фронтални облик организације наставе.

Прихватање чињенице да методе могу много рећи о настави у целини, као и заинтересованост за актуелно стање у просветној пракси у Србији (након великог броја новина у образовном систему током последњих деценију и по, а имајући у виду да се о настави у Србији често дају паушалне оцене, засноване на утисцима а не на провереним подацима), разлози су што смо покушали да сазнамо нешто више о наставним методама у нашим школама.

У наставку ћемо, након кратког објашњења теоријских стајалишта од којих полазимо, понудити елементе за грађење слике о наставним методама у нашим школама, приказујући податке који описују наставу преко наставних метода.

### **Шта можемо сазнати о наставним методама из савремених теоријских радова**

Анализа теоријских радова који се баве наставом и наставним методама указује на то да постоје различити начини разумевања наставних метода и да је процес концептуализовања методе и даље отворен (Stančić i sar., 2013). Ипак, могу се уочити неке тенденције у начину на који се у савременој литератури говори о наставним методама.

Једна од таквих тенденција јесте да се број метода и техника које се користе у настави увећава, што укључује и настајање нових метода (Winkel разликује 173 методе – Winkel, 1994; а Meyer 250 метода и око 1.000 инсценацијских техника – Meyer, 2002). Сходно томе, све је већа разноврсност наставних метода. Та

тенденција се може довести у везу са следећим сазнањима о учењу и настави: постоје различити когнитивни стилови и различити приступи учењу – различити ученици уче различито, различити садржаји се уче на различите начине и различити циљеви образовања постижу се различитим начинима учења (Johnson & Johnson, 1989; Terhart, 2001).

Паралелно са порастом броја и разноврсности метода, може се уочити да се развијају првенствено оне методе које омогућавају активност ученика, као и кооперацију у процесу учења. Овакав правац развоја метода се заснива пре свега на социо-конструктивистичким сазнањима о учењу и развоју, као и на полазишту да је функција метода „успостављање односа подучавања и учења у настави“ (Mitrović, 2011).

Међутим, савремена схватања метода све чешће истичу и то да ниједна метода није по себи добра или лоша, те да наизглед иста метода добија функцију и значење тек у одређеном контексту, унутар одређених професионалних уверења и одређеног приступа настави (Kumaravadivelu, 2001; Mitrović, 2011; Stančić i sar., 2013). Сходно томе, мењање или проширивање листе метода не значи нужно промену наставе, уколико оно није праћено променом полазишта. Из тога следи да није довољно препознати изоловане наставне методе да би се судило о схватању образовања, приступу настави, концепцији и доминантним стратегијама, посебно не о квалитету наставе у целини. Иако сâмо постојање метода (или њихово изостајање из наставе) може представљати податак о настави и један од индикатора квалитета наставе из одређене перспективе, тек анализа метода у контексту наставног процеса може водити разумевању система димензија и индикатора квалитета наставе, али и разумевању саме методе у конкретном контексту, те концепције образовања и приступа настави која се експлицитно или имплицитно прихвата.

### **Предмет и методологија истраживања**

Постоје две доминанте групе разлога које објашњавају нашу намеру да испитамо какве су наставне методе у нашим школама. С једне стране, то су поменута савремена теоријска сазнања о наставним методама, а с друге, досадашња настојања која се могу препознати у нашој образовној политици да се наставна пракса промени, унапреди или чак реформише, при чему су жељене промене у вези са наставним методама (настојање да се методе засноване на разумевању образовања као трансмисије замене такозваним активним наставним методама). Отуда се отварају питања које се методе срећу у настави, колико су оне разноврсне и на каквом схватању образовања и приступу настави се заснивају. Да би се одговорило на питања о разноврсности метода и схватању наставе у основи избора метода, неопходно је не само побројати методе и испитати њихову учесталост, већ и анализирати начин организовања метода на часу.

## Разноврсност наставних метода у нашим школама

Табела 1. Структура узорка часова

Место у коме се налази школа	Београд - централноградске општине		Остало		Укупно	
	Број часова	%	Број часова	%	Број часова	%
Основна школа	110	31,1	102	28,8	212	59,9
Гимназија	53	15,0	41	11,6	94	6,6
Средња стручна школа	23	6,5	25	7,1	48	13,6
Укупно	186	52,5%	168	47,5	354	100,0

Током три школске године (2011–12, 2012–13. и 2013–14.) методом посматрања прикупљено је 354 описа наставних часова различитих школских предмета, у различитим врстама школа и у школама на различитим локацијама широм Србије. Посматране часове организовала су укупно 34 учитеља (9,6% посматраних часова), 229 наставника друштвено-хуманистичких предмета (64,7%), 80 наставника природно-математичке групе предмета (22,6 %) и 11 наставника стручних предмета (3,1%). У овом раду биће приказани збирни подаци о методама уоченим на посматраним часовима, а структура часова у односу на место у коме се налази школа и на врсту школе представљена је у табели 1.

Узорак посматраних часова је пригодан и зависио је од могућности посматрача да присуствује часу (и сагласности наставника и школе) и типа часа (нису укључени часови који су у целини испуњени традиционалном формом усменог испитивања за оцену, нити часови на којима је целог часа рађен контролни или писани задатак, иако се такви часови срећу у нашој пракси, јер се на овим часовима нису могле срести различите наставне методе).

Посматрањем су прикупљени описи часова (у виду наратива), на основу којих су накнадно анализирани методе рада на часу. Иако смо као оријентир у анализи имали неке уобичајене категорије метода, нисмо се нужно држали одређених уобичајених категоризација и класификација, већ су категорије метода које наводимо настале индуктивним поступком, у настојању да у што већој мери прикажемо оно што се стварно дешавало као начин рада на часовима (методе као начини рада у најширем смислу). Тако смо, на пример, издвојили различите врсте предавања, узимајући у обзир честу заступљеност, али и извесну разноврсност у реализацији ове методе. Такође смо као методу третирали неке начине рада који би се могли сматрати врстом активности, поступком или техником рада на часу. На пример, као посебну методу посматрали смо испитивање и водили посебну евиденцију о положају и сврси овог начина рада у наставном процесу, јер се ситуација у којој наставници постављају питања, а ученици одговарају, често среће као начин рада на часу (не само као издвојени начин оцењивања, већ и као активност увођења у тему и повезивања са раније стеченим знањима или понављања и сумирања). Методом смо назвали и вежбање у решавању задатака, размену искустава, писање есеја, креирање шема, квизове и турнире. Треба рећи да неке врсте активности нису могле увек са сигурношћу да се сврстају у једну групу метода. При одлучивању да ли је нешто метода и која, те да ли би је требало посматрати као посебну методу

или као подврсту неке друге, као критеријум је узимана у обзир целина активности, коју одређује више елемената композитно (препознатљивост и специфичност онога што су видљива дешавања, активности наставника и ученика, садржаји, сврха активности). Самим тим појам методе је доста широко коришћен, а свим наведеним методама је заједничко једино то што представљају неки начин рада на часу. Рад не претендује да понуди развијену и аналитички доследну категоризацију метода, већ да што боље прикаже и разуме начине рада на посматраним часовима.

На овај начин добили смо релативно ситне податке који описују дешавања на часу и могли смо да уочимо заступљеност појединих метода и начин њиховог организовања на часу (колико се метода среће на једном часу, када се у наставном процесу користе поједине методе, када и на основу чега долази до промена метода). Добијени подаци у вези с овим питањима су основ за закључивање о разноврсности и врстама метода у нашим школама

### Резултати истраживања

#### *Које се методе срећу у нашим школама*

Посматрајући часове учили смо укупно око 20 различитих начина рада. Подаци о методама које се срећу на посматраним часовима и њиховој заступљености наведени су у табели 2.

Табела 2. Заступљеност метода у нашим школама

Методе	Број часова на којима се среће метода	Процент часова на којима се среће метода
Предавање наставника	245	69,2
Испитивање	200	56,5
Вежбање задатака	95	26,8
Дискусија и дебата	39	11,0
Читање интегралног текста	34	9,6
Предавање ученика	29	8,2
Решавање проблема	28	7,9
Практични задаци	25	7,1
Дијалог	23	6,5
Игровна активност	19	5,4
Изложба	9	2,5
Размена искустава	8	2,3
Креирање шема, табела и сл.	7	2
Демонстрација	6	1,7
„Brainstorming“	6	1,7
Међусобно подучавање ученика	6	1,7
Драматизације, игре улога	5	1,4
Писање састава, есеја	5	1,4
Турнири, квизови	4	1,1
Слушање музике	3	0,8
Истраживање ученика	2	0,6

Према добијеним подацима, у настави се најчешће среће метода *предавања наставника* (ова метода се среће на скоро 70% часова у узорку). Ипак, прецизније би било рећи да се на овим часовима среће нека врста предавања наставника, јер су у ову категорију ушли донекле различити начини излагања наставника којима је заједничко да основна линија активности подразумева наставничково релативно систематично изношење информација, објашњавање појмова и теорија. Разлике се тичу тога да ли наставник користи нека наставна средства и која – из чега следи и да ли ученик само слуша, слуша и посматра (наставничково показивање на карти, неки модел или power point презентацију) или слуша уз повремену могућност да се укључи одговарајући на питање којим наставник настоји да одржи пажњу, повеже са другим знањима (некада примерима, искуствима) или провери разумевање. Постоје донекле и разлике у сврси предавања (иако је основна сврха изношење и објашњавање знања) јер је ученик некада у ситуацији да слуша информације и наставничкова објашњења (као типичну форму предавања), некада наставничково читање текста – углавном као нов извор информација који долази од наставника или као илустрацију онога што наставник објашњава (што је посматрано као посебна врста предавања) или излагање у коме наставник понављајући и наглашавајући најзначајније информације и сазнања сумира сазнања о којима је претходно било речи (на претходним часовима или на истом часу након учења кроз неке друге методе). Треба рећи да је предавање повремено праћено диктирањем (записивањем ученика), али о заступљености тога као посебне врсте предавања немамо евиденцију јер је у неким ситуацијама било тешко раздвојити диктирање као посебну активност од оних у којима ученици спонтано записују, те о томе нисмо имали систематски бележен податак.

Табела 3. Различите врсте предавања у настави

Врста предавања наставника	Број часова на којима се среће метода	Процент часова на којима се среће метода
Класично предавање	179	50,6
Савремено предавање	32	9,0
Предавање уз савремена средства	18	5,1
Сумирајуће предавање	22	6,2
Читање наставника	20	5,6

Подаци о заступљености појединих врста предавања приказани су у табели 3.<sup>2</sup> Као што се може видети из табеле, најчешћи облик предавања, који се среће на више од половине посматраних часова, јесте такозвано класично предавање, које се односи на предавања у којима наставник излаже не користећи наставна

2 За разумевање података из ове табеле треба имати у виду да је у њој свака од поткатегорија метода предавања посматрана као посебна метода, те се наведени проценти односе на укупан број посматраних часова, а не само на часове на којима се среће предавање. Подаци у табели 2. односе на укупан број часова на којима се среће предавање, било да се среће само једна од подврста или више њих на једном часу.

средства, или користећи нека средства која можемо назвати традиционалним (пре свега историјску или географску карту). У овом приказу издвојена су у посебну групу предавања у којима наставник користи савремена средства, пре свега power point презентацију, при чему се одлике самог предавања ове врсте суштински не разликују од класичног предавања, осим што употреба овог савременог средства може на неки начин допринети атрактивности предавања (нарочито стога што се не среће често у настави) и олакшати праћење наставниковог излагања, те омогућити ученику да током предавања ангажује више чула. Нешто другачија према активности ученика јесу предавања која су названа савременим, а у којима наставник повремено позива ученике да одговоре на питање које представља саставни део предавања (на пример, да повежу нову информацију са претходним градивом, да нешто закључе на основу претходно изнетих информација, да наведу неки пример и слично). На овај начин наставник може да допринесе буђењу пажње ученика и да провери њихово разумевање онога о чему предаје, а ученик је у прилици да нешто активније прати предавање. Осим ове врсте предавања, у којима постоји извесна повремена размена с онима који слушају предавање (која се некада назива популарним предавањем), у ову категорију су ушла и мини-предавања (за која је значајно трајање и интерактивни контекст који подразумева промену метода током наставног процеса). Савремена предавања се на посматраним часовима срећу много ређе од класичних (табела 3).

Веома често (на више од половине часова, како се види у табели 2) среће се и *испитивање ученика*. У ову категорију су ушле све ситуације у којима ученици одговарају на питања наставника, било да се ради о класичној форми усменог испитивања за оцену, где наставник прозове или испитује добровољце комуницирајући углавном са једним или неколико ученика у исто време (осим ако је то једини начин рада током целог часа, јер такви часови нису у узорку), као и ситуације у којима наставник (у принципу на почетку часа) кратко испитује претходно градиво које је у вези са садржајима који су тема часа који следи, или пак (најчешће при крају часа) испитује градиво које је учиено на том часу, како би ученици кратко поновили и сумирали оно што су учили. Иако се у овим ситуацијама јављају разноврсни типови питања, односно врсте и нивои знања који су очекивани у одговору и иако су сврхе оваквих испитивања у наставном процесу међусобно различите, ова испитивања имају у принципу исту или врло сличну форму, те су у овом прегледу означене као иста метода. Разлике у функцији испитивања су праћене и биће коментарисане у вези са начином организовања метода.

У категорији *вежбање задатака* налазе се активности кроз које ученици раде на неким задацима понављајући, једноставно примењујући, увежбавајући оно што су учили. То су најчешће вежбања у решавању математичких задатака и задатака сродне природе из природних наука (у којима ученици примењују научене формуле и правила), али и вежбања кроз која ученици понављају и увежбавају правила и принципе рада у другим предметима (на пример, примена неког граматичког или синтаксичког правила у српском језику и страним језицима), али и ситуације у

којима одговарају на питања из уџбеника, приручника, радних листова и сл. кроз која понављају учено градиво. Овакве активности се јављају у нешто више од четвртине посматраних часова (табела 2).

Све остале методе знатно се ређе срећу у настави. Прва следећа по заступљености је категорија *дискусија и дебата*, која се среће у 11% посматраних часова. И поред међусобних разлика, у ову групу сврстане су све ситуације у којима ученици разговарају износећи своја мишљења и ставове о различитим питањима везаним за градиво, али на која не мора постојати један тачан одговор. Иако сасвим развијени облик дебате нисмо срели, на више часова је било активности у којима ученици аргуменују, бране или оповргавају неко стајалиште, траже аргумент за и против (као што је нека врста “суднице” неком лику из књижевности, расправа о неком друштвеном проблему и слично).

Као што се може видети у табели 2, све остале методе срећу се на по мање од 10% посматраних часова. Укратко ћемо објаснити које се врсте активности крију иза наведених назива метода.

Задачи који подразумевају неку врсту откривања и примене знања у новим околностима нису сврстани у категорију вежбање задатака, већ су посматрани као посебна метода – решавање проблема (такви су задачи као што су: трагање за решењем еколошких проблема, активности самосталне анализе уметничког дела на часовима ликовног васпитања или књижевности). Ова метода, међутим, среће се у настави много ређе од вежбања задатака (табела 2).

У категорију *практични задачи* сврстане су не само активности у којима ученици раде нешто у реалним животним околностима, већ и активности као што су сликање – на часовима ликовног, певање и свирање – на часовима музичког, израда модела на часовима техничког и слично.

Метода *дијалога*, као и методе дискусије и размене искустава, укључује неку размену између ученика и ученика и наставника, али овом методом су назване оне ситуације вођеног разговора кроз које наставник води ученике до откривања знања из градива (нека врста мајеутичке методе).

*Размена искустава* се, иако по форми слична дискусији, односи на ону врсту размену у којима ученици износе своја искуства и разговарају о њима, а не (само) о школском градиву. Ову врсту активности сретали смо на часовима књижевности и ликовног васпитања, као начин да се ученици уведу у даље активности за које је значајан лични доживљај.

На посматраним часовима срели смо неколико врста *игровних активности* (игра асоцијације, решавање укрштеница, језичке игре), углавном у уводном и завршном делу часа као начин увођења у тему или вежбања наученог кроз игру, или на часовима утврђивања и систематизације.

*Изложбом* су назване активности представљања ученичких радова, било да се ради о организацији у форми саме изложбе коју други ученици затим посматрају (најчешће су на оваквој изложби представљени ученички ликовни радови, али и други производи, на пример, макете вулкана које су ученици групно правили и

приказали на часу географије), или о организованој форми представљања других продуката ученичког рада, кроз коју ученици имају прилику да упознају радове других ученика и да разговарају о њима (на пример, читање ученичких састава, представљање малих компјутерских програма).

Креирање мапа појмова, категоризација, табела, постера кроз које ученици могу да обнављају, разумевају и систематизују знање, доводе у везу различите категорије појмова и уочавају везе између њих, посматрани су као засебна метода названа *креирање шема*. Ова метода је уочена у 2% посматраних часова, а најчешће се радило о заједничком прављењу табела и категоризација на нивоу целог одељења које наставник бележи на табли, а не о самосталном ученичком раду (с изузетком једног часа који је одржан као „угледни” и на коме су ученици групно правили мапе појмова и једног где су продукти били постери).

Методом *демонстрације* су означене ситуације у којима наставник показује како се изводи експеримент (на часовима физике и хемије), како се свира одређена фраза на музичком инструменту у музичкој школи и како се решава одређени тип задатка. У принципу код ове методе ученици најпре посматрају како наставник нешто ради, а затим то и сами вежбају да ураде, осим у случају извођења експеримента када ученици само посматрају шта наставник ради (извођење експеримента има или нејасну улогу у процесу учења или служи као илустрација уз предавање). Што се тиче експеримента које изводе ученици, на такав начин рада смо наишли само једном, и то на часу природе и друштва, у нижим разредима основне школе. Неку врсту *истраживања ученика* запазили смо два пута, и то у форми самосталног истраживања песме на часу књижевности (као вежбање примене поступка истраживања књижевног дела) и једног самосталног истраживања проблема помоћу интернета на часу рачунарства. Осим тога, истраживање смо срели неколико пута као задати домаћи задатак, али смо у овом раду приказали само методе рада на часу. Пројекте ученика нисмо сретали, осим неке врсте писања реферата и припреме за излагање као домаћег задатка.

*Драматизацију* смо имали прилике да видимо неколико пута на посматраним часовима. Најчешће се радило о ситуацији у којој неколико ученика пред осталима “изводи представу” коју су самостално припремили као приказ исечка из неког књижевног дела, или (у једном случају) као игроказ који је неколико ученика припремило с учитељицом и извело на часу природе и друштва као увод у тему о екологији. На неку другу форму игре улога и симулације и у другим наставним предметима нисмо наишли.

Осим наведеног, као посебну методу навели смо и неке друге активности на које смо наишли на часовима, а сматрали смо да се не уклапају у остале методе (такав је случај, на пример, са слушањем музике на часовима музичког, јер се ова активност издвојила као засебна, не увек са јасном функцијом и везом с осталим деловима часа). Током истраживања нисмо наишли на неки други начин рада на часу.

*Како су методе организоване током часа*

Имајући у виду да само постојање неке методе не говори довољно о томе каква је настава, покушаћемо да их прикажемо у контексту наставног процеса на једном часу. Један од података о начину организовања метода јесте да ли се на часу среће једна или више метода, када се оне смењују и како се комбинују. Према подацима добијеним истраживањем, знатно је већи број часова на којима постоји нека смена метода у односу на оне на којима се целог часа користи иста метода. На једном часу се најчешће срећу две методе (на више од половине часова), а у скоро једној трећини часова ради се о три или више метода (табела 4).

Табела 4. Број метода на једном наставном часу

Број метода на часу	Број часова	%
Једна метода	45	12,7
Две методе	206	58,2
Три и више метода	103	29,1
Укупно	354	100,0

Само постојање већег броја метода на једном часу, међутим, не говори нужно о томе да на часу постоје фазе којима се настоји пратити процес учења, као ни нека логика фаза у наставном процесу. У пракси, наиме, постоје часови чији су делови међусобно неповезани (најчешће се ради о томе да је један део часа посвећен оцењивању за оцену и независан од осталог дела часа који је посвећен “обradi новог градива”, а некада и о часовима у којима се завршава активност започета на претходним часовима и започиње нова целина која није у директној вези), тако да постојање две методе некада значи да је то једна метода за једну наставну целину (школски час као временски оквир није нужно најмања смислена целина).

Зато смо посебно анализирали да ли на неком часу постоје фазе у наставном процесу. Као што се може видети у табели 5, на великој већини часова (68,6%) такве фазе се могу препознати. Осим часова у којима нема више метода на једном часу, или се смена метода не може довести у везу са фазама у процесу (23,4%), за један број часова нисмо процењивали постојање фаза (ради се о часовима на којима је смена метода подразумевала промену врсте активности којом се обнављају и систематизују знања, што није исто што и фаза у наставном процесу као процесу учења, али ни као да су активности међусобно потпуно неповезане).

Табела 5. Фазе у наставном процесу

Постојање фаза	Број часова	%
Има препознатљиве фазе	243	68,6
Нема препознатљиве фазе	83	23,4
Остало	28	7,9
Укупно	354	100,0

Ако детаљније погледамо методе у појединим фазама, можемо сазнати више о томе како се методе најчешће комбинују и где је место појединих метода, те добити слику о наставном процесу. У наставку ћемо приказати типичне начине комбиновања метода на часу, полазећи од тога где се у наставном процесу јавља предавање (као најчешће коришћена метода) и са којим методама и на који начин се предавање комбинује.

Час на коме је планирано да ученик учи нешто ново најчешће изгледа тако што је његов централни део испуњен предавањем наставника. Предавању уобичајено претходи испитивање у коме ученици одговарају на питања наставника у вези са претходним градивом које је у вези са темом предавања које следи. У категорији предавање и испитивање, осим оваквих, налазе се и часови у којима наставник одмах почиње са предавањем, а након предавања на истом часу испитује ученике у вези са садржајем предавања како би поновили основне информације, као и часови у којима се могу издвојити три фазе и организовани су кроз смену метода: испитивање – предавање – испитивање. Осим овог начина комбиновања метода, срећу се часови у којима се (најчешће у завршној фази) налази вежбање задатака (категирија предавање и вежбање), при чему су то некада часови на којима се срећу само ова два начина рада (и препознају две фазе), а некада овоме претходи испитивање као подсећање на релевантна сазнања из претходних лекција.

Табела 6. Типични начини комбиновања метода у наставном процесу

Комбинације метода	f	%
Предавање и испитивање	79	22,3
Предавање уз друге методе (осим испитивања и вежбања )	68	19,2
Предавање и вежбање	44	12,4
Без предавања као доминантне методе	54	15,3
Остало	109	30,8
<b>Укупно</b>	<b>354</b>	<b>100,0</b>

Осим с испитивањем и вежбањем, предавање се комбинује и са другим методама (са сваком од њих понаособ ређе него са испитивањем и вежбањем). На овим часовима предавање, такође, представља централни део часа и основни начин учења, али се у почетку или на крају часа појављује још нека метода. На пример, на овим часовима ученици имају прилике да се заинтересују за тему предавања кроз активност драматизације, размену искустава, или неку игровну активност (кроз коју откривају тему будућег часа или се присећају знања из ранијег градива) и/или да након предавања размене своја мишљења о теми или потраже аргументе за неки став у вези са темом кроз дискусију или дебат, да забележе своја размишљања пишући састав, покушају да потраже одговор на неко проблемско питање, учествују у некој игровој активности кроз коју примењују знања. Укупно, предавање комбиновано са другим методама јавља се на више од половине часова (53,9%), око 15% часова је организовано тако да се у њима препознају фазе у настави, а не користи се метода

предавања као доминантна, док су остали часови (око 30%) они на којима се не могу запазити фазе у настави или уопште не постоји више метода (12,7% часова, међу којима је и 5,9% часова на којима је једини начин рада наставниково предавање).

### Закључак

У овом раду приказали смо резултате емпиријског истраживања разноврсности наставних метода у школама у Србији. Полазиште за истраживање чиниле су тенденције у концептуализовању метода у савременој литератури (увећавање броја метода у настави, пораст нових метода усмерених на ученике, пораст њихове разноврсности и функционалности у успостављању односа подучавања и учења према различитим циљевима и стиливима учења, у контексту). Резултати показују да се у настави примењује око 20 различитих метода. Заступљеност појединих метода је веома различита. Најчешће коришћена метода је предавање наставника (која се среће на око 70% часова), а затим испитивање ученика и вежбање у решавању задатака. Ови начини рада обично се и комбинују током једног часа. Од 20 идентификованих метода, чак 8 је заступљено на мање од 2% часова и њихово место у наставном процесу је најчешће нека врста додатка, украса за час у коме доминирају начини рада засновани на трансмисији знања. Рекло би се да наставници знају за различите методе, али се не усуђују да их користе, или их не сматрају вредним начином учења. Подаци о заступљености наставних метода и начину њиховог организовања не указују на разноврсност начина учења кроз наставу у нашим школама. Овај недостатак различитих начина учења није у складу са савременим тенденцијама у концептуализовању наставних метода.

Закључивање о значењу заступљености метода у настави за разумевање концепције наставе, наставних стратегија и квалитета наставе захтева детаљнију анализу која може бити предмет посебног рада.

### Литература

- Huitt, W. (2003). Classroom Instruction. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved May 15, 2014 from the World Wide Web <http://www.edpsycinteractive.org/topics/instruct/instruct.html>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition*. Edina, MN: Interaction.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol.28, No. 1, 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, Vol. 35, No. 4, 537-560.
- Mitrović, M. (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, God. 66, Br. 1, 168-172.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.

- Stančić, M., Mitrović, M. & Radulović, L. (2013). From Glorifying Method toward Post-method Stance: Searching for Quality of Teaching/Learning; in M. Despotović, E. Hebib & N. Balázs (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 41-55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja - uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 95-113). Zagreb: Educa.

### Подаци о ауторима

**Др Лидија Радуловић** (1963) је доцент у Центру за образовање наставника Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: liradulo@f.bg.ac.rs**

**Др Милица Митровић** (1959) је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: mimitrov@f.bg.ac.rs**