

ОБРАЗОВНО КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР



*Окупљени око идеје побољшања квалитета
образовног система*

Наставни
материјал

Добра припрема
за час -
успешан час



Циљеви и задаци ...

Планирање и припремање ...

Организација и облици наставе ...

Наставне методе ...

припремили: Наташа Станисављевић, Јасмина Момчиловић, Зоран Милојевић

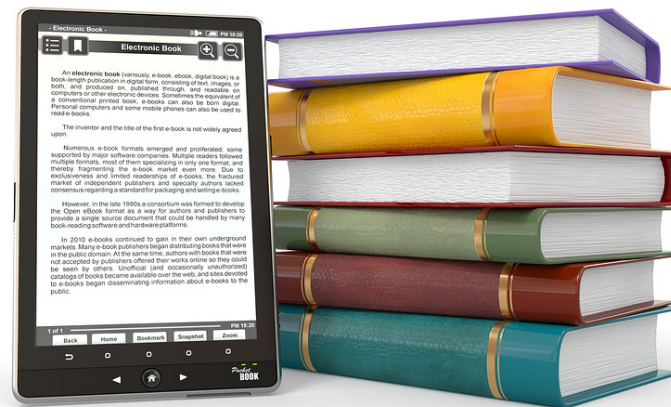
Садржај

1. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ У НАСТАВИ	5
1.1 Таксономија наставних циљева	6
1.1.1 Знање.....	8
1.1.2 Схватање и разумевање	9
1.1.3 Примена.....	9
1.1.4 Анализа и синтеза	9
1.1.5 Евалуација.....	10
1.2 Таксономија циљева у когнитивној области.....	11
1.3 Листа глагола коју наставници могу корисити приликом дефинисања циљева, исхода часа или формулисању низова задатака објективног типа (наставни тестови):.....	14
2. ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПЕМАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА.....	15
2.1. Наставни план и програм	15
2.2. Планирање васпитно-образовног рада.....	22
2.3. Врсте планирања.....	23
2.3.1. Годишње тематско планирање	23
2.3.2. Оперативно планирање обухвата дидактичко-методичку разраду наставних тема на наставне јединице	24
2.3.3. Скраћенице које се могу користити приликом израде оперативног плана (обавезно их приложити уз план):.....	25
3. НАСТАВНИ ЧАС - појам и типологија.....	30
3.1. Структура наставног процеса.....	32
3.1.1. Припремање за рад	32
3.1.2. Обрада нових садржаја	32
3.1.3. Вежбање	34
3.1.4. Понављање	35
3.1.5. Проверавање и вредновање знања	36
3.1.6. Етапе наставног часа:.....	36
3.1.7. Артикулација часа	37
3.2. Типологија часова	38
3.2.1. Часови утврђивања градива	39
3.2.2. Часови понављања и систематизације	39
3.2.3. Часови проверавања	40
3.2.4. Комбиновани часови	40

4. ОРГАНИЗАЦИЈА И ОБЛИЦИ НАСТАВЕ.....	42
4.1. Фронтални облик рада	42
4.2. Индивидуални облик рада	43
4.3. Групни облик наставног рада.....	44
4.4. Рад у паровима	47
5. НАСТАВНЕ МЕТОДЕ	53
5.1. Метода усменог излагања (монолошка)	54
5.2. Метода разговора (дијалошка)	55
5.3. Метода илустративних радова	56
5.4. Метода демонстрације	57
5.5. Метода практичних и лабораторијских радова	59
5.6. Метода писања	62
5.7. Метода читања и рада на тексту.....	64
6. ПРИПРЕМАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА ЧАС.....	66
6.1. Приступ планирању наставе	66
6.2. Непосредна припрема наставника за рад	69
7. НАСТАВНЕ МЕТОДЕ ПОГОДНЕ ЗА УВОДНИ ДЕО ЧАСА	71
8. МЕТОДЕ ПОГОДНЕ ЗА СРЕДИШЊИ ДЕО ЧАСА.....	81
8.1. Игра улога	81
8.2. Студија случаја.....	85
8.3. Екскурзија/истраживање	89
8.4. Интервјуисање стручњака.....	91
8.5. Пројекат	93
8.6. Радионица будућност	94
8.7. Сценарио техника	94
8.8. Групна слагалица	98
8.9. Стој на глави	100
9. МЕТОДЕ ЗА ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА	101
9.1. Мајндмапинг (писање умом)	102
9.2. Метода 66 (кошнице)	103
9.3. Feedback и рефлексива.....	103
9.4. Методе за рефлексиву	103

9.4.1. Муња.....	103
9.4.2. Рибарска мрежа	104
9.4.3. Размишљања о трансферу	104
9.4.4. Овде и Сада и Тамо и Тада	105
9.4.5. Методе за давање повратних информација	106
ЛИТЕРАТУРА	108

prosvetniiinformator.wordpress.com



1. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ У НАСТАВИ

Настава као најсистематичнији облик образовања остварује друштвено прокламоване циљеве. Задаци су утврђени наставним планом и програмом и остварују се кроз садржаје и друге активности које организују школе. Задаци су распоређени у три категорије: материјални, формални и васпитни.

Материјални (образовни) задатак наставе је да ученици стекну знања, вештине и навике и да се оспособе да то и примењују у пракси. Међутим, треба увек имати на уму да је запамћивање само једна од компоненти мисаоног развоја. Апсолутизовање материјалних задатака води у крајност која може довести до пренатрпаности наставних програма чињеницама и оптерећења ученика. Наставни програми треба да буду избор најважнијих (а никако свих) садржаја који доприносе образованости и мисаоном развоју ученика. Приликом уношења нових садржаја до којих је наука дошла, обавезно је искључити застареле садржаје из програма. *Пр. Образовни циљ наставног програма (Правилник о наставном плану и програму за седми разред основног образовања и васпитања, "Службени гласник РС", бр. 62/03, 64/03 - исправка, 58/04, 62/04 - исправка, 79/05 - др. закон и 101/05 - др. закон): стицање знања о језику, књижевности и медијима релевантним за будуће образовање и професионални развој.*

Функционални (формални) задаци наставе односе се на психички тј. мисаони, чулни, вербални, практични, физички развој ученика тј. развој способности. Формалне и материјалне задатке наставе не треба посматрати одвојено. Усвајањем знања ученици развијају памћење али је неопходно да они, у том процесу, развију и друге психичке процесе: суђење, уопштавање, закључивање, пажњу, машту. Развијање мисаоних способности ученике оспособљава за доживотно учење што је један од перманентних задатака образовања. *Пр. Формални циљ наставног програма (Правилник о наставном плану и програму за седми разред основног образовања и васпитања, "Службени гласник РС", бр. 62/03, 64/03 - исправка, 58/04, 62/04 - исправка, 79/05 - др. закон и 101/05 - др. закон): разумевање појава, процеса и односа у природи на основу знања физичких, хемијских и биолошких закона, модела и теорија.*

Васпитни задаци наставе нас упозоравају да ученик мора бити припремљен и за активну улогу у животу и критички однос према стварности. Васпитни ефекат је постигнут ако ученик примењује стечена знања у животним ситуацијама. Због тога је врло важно да наставник ради на формирању радних навика и правилног односа према раду, код ученика. И сам наставник својим примером: тачношћу, марљивошћу, уредношћу, самокритичким ставом, својом укупном личношћу васпитава ученике. *Пр. Васпитни циљ наставног програма (Правилник о наставном плану и програму за седми разред основног образовања и васпитања, "Службени гласник РС", бр. 62/03, 64/03 - исправка, 58/04, 62/04 - исправка, 79/05 - др. закон и 101/05 - др. закон): развијање одговорног односа према сопственом здрављу и здрављу других.*

1.1 Таксономија наставних циљева

Многи теоретичари који се баве наставом циљеве образовања и васпитања сматрају најважнијим питањем у образовању. С тим у вези, таксономијама (класификацијама) образовних циљева припада значајно место. Узроке лошег успеха ученика многи тумаче управо непрецизно постављеним циљевима и лошом операционализацијом циљева у задатке образовања и васпитања. Под ударом критике школства најчешће су били наставни циљеви. Њима се замерало да су нејасни, уопштени и неинструментални. Они нису говорили какви би требало да буду резултати једног часа и како да наставник утврди да ли су они постигнути. *Пр. Циљ наставе српског језика и књижевности: образовање и васпитање ученика као слободне, креативне и културне личности, критичког ума и оплемењеног језика и укуса („Службени гласник СР Србије - Просветни гласник бр. 5, 1990.).* Овакав глобални циљ може се односити на целокупно образовање, на све предмете, свих разреда. Да би се могли оцењивати резултати рада морамо знати какви су циљеви једног часа.

Дакле, морамо постићи конкретизацију и инструментализацију циљева. То се може учинити кроз:

- Прецизни систем циљева хијерархијски уређених (таксономија циљева)
- Конкретним и јасним описивањем циљева наставе који неће никога доводити у недоумицу

Могуће циљеве за ученике откривамо проучавањем потреба и интересовања ученика. Потребе постоје у когнитивном, афективном и психомоторном домену. Неопходно је проверити, пре него што поставимо неки циљ, да ли је тај циљ већ био постављен и постигнут.

Таксономије наставних циљева и задатака

Наставнику, такође, припада и тај важан, а ни мало лак, задатак да стратешке и уопштене циљеве разрађује и из њих изводи свакодневне, оперативне циљеве. Питањем разраде општих и комплексних циљева бавио се методичар Бењамин Блум са сарадницима, и дао је теоријску концепцију о подели наставних циљева на три области: когнитивне, афективне и психомоторне. Блумова таксономија васпитно-образовних циљева (1965.) има велику практичну вредност и најчешће је коришћена у пракси (пored ње постије и друге таксономије). Овај инструмент може помоћи наставнику у планирању наставе, постављању циљева које треба остварити на часу, оцењивању резултата наставе.

Сврха Блумове таксономије је: указивање на начине како наставници одређује педагошке циљеве, усаглашавање са савременим схватањем психолошких феномена, разрађеност и чврстина циљева, хијерархија задатака (сваки образовни циљ треба да се прикаже на неутралан начин), поступност – иде се од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом, одређивање понашања која ће се сматрати пожељним...

ЦИЉЕВИ морају бити конкретно и одређено формулисани тако да обавезују и ученика и наставника (лоши су уопштени циљеви који обавезују „сваког“ и „никог“):

- остварљиви (нису предимензионирани)

- конкретни (сви знају прецизно шта ученик треба да усвоји)
- јасни (једноставно исказани и разумљиви)
- логични (унутрашња повезаност и чврстина)
- комуникативни (повезују све актере који су присутни у реализацији циља)
- валидни (погодни за евалуацију)
- усмерени према личности (осим фронталног рада, поступно се прелази на и индивидуални и групни рад са децом)

Уобичајене ГРЕШКЕ у дефинисању циљева

1. не дефинишу се циљеви часа, наставне јединице и др., преписују се већ дефинисани циљеви урађени за већину предмета
2. не истиче се ниједан циљ
3. не разликују се циљеви и задаци (нема хијерархије у приступу)
4. циљ се погрешно одређује
5. уопштен циљ (није разрађен и конкретизован)
6. уско дефинисан циљ (не покрива целину наставне јединице)

Пример добро одређеног циља

Општи циљ – стицање граматичких знања и вештина у језику (дато у плану и програму)



Циљ наставе – одредити знања која су потребна да би се то постигло: савладавање чињеница, усвајање принципа, оспособљавање за решавање проблема и др.



Циљ часа – типологија просте реченице издвајањем елиптичних, безличних и номиналних реченица, морфолошким и синтаксичким средствима (одређује наставник на основу претходних циљева, садржаја, доступних наставних средстава и др.).

Амерички методичар **Бенџамин Блум**, са сарадницима је извршио опсежну анализу когнитивних процеса који се одигравају у току савлађивања школских програма и дефинисао 6 категорија тј. група сазнајних циљева (ово су критеријуми којима се утврђују нивои и степени знања која ученици треба да савладају изучавањем одређених предмета):

1. знање
2. схватање
3. примена
4. анализа
5. синтеза
6. евалуација

1.1.1 Знање

Ову обимну и сложену категорију Блум је систематизовао и логички разврстао у више мањих категорија (од нижих ка вишим):

- **познавање терминологије** (способност дефинисања и разумевања вербалних и невербалних значења карактеристика изучаваних предмета, појава, знакова и др. Пр. из Психологије личности ученици треба да знају дефиниције и основне карактеристике неких од следећих психолошких појмова: потреба, мотив, став ...),
- **познавање специфичних чињеница** (је знање врло конкретних информација, на пр.место где се нешто догађа, време догађања, познавање одређених личности, извора информација, датум, место неког догађаја, квантитативне карактеристике неких предмета и др. Задатак наставника је да одабере оне податке који су битни за разумевање градива и обезбеђују корелацију са осталим предметима и представљају основу за даље изучавање одређених предмета и садржаја),
- **познавање конвенција** (тј. опште прихваћених, устаљених правила, ставова и идеја карактеристичних за одређене наставне предмете: правила лепог понашања, стандарних симбола и ознака на пр. у саобраћају, хемији, медицини и др.),
- **познавање низова и смерова** (тј. смерова временског кретања одређених појава и радњи: знање етапа, фаза у развоју људског друштва, редоследа обављања математичких операција, лабораторијских вежби и др.; приказивање процеса који су у временском међусобном односу: утицај старе грчке цивилизације на данашњи свет итд.),
- **познавање класификација и категорија** (хемија, биологија, медицина и др.),
- **познавање критеријума** (тј. индикатора и мерила на основу којих се проверавају чињенице, принципи, мишљења, процеси, методе и др. Ученик треба да познаје критеријуме на основу којих ће проценити квалитет воде, утврдити вредност неког производа, оценити ваљаност неке идеје или става и др.),
- **познавање методологије** (тј. метода, поступака који се примењују да би се дошло до података о појавама: метода систематског посматрања, тестови личности, методе контроле квалитета производа и др.),
- **познавање принципа и генерализација** (сложенија категорија знања – наставник треба да идентификује битне принципе у градиву које обрађује, обработити их и дефинисати критеријуме (облике понашања) на основу којих ћемо утврдити да ли су они постали интегрални део понашања ученика),
- **познавање теорија и структура** (тј. познавање већег броја принципа и генерализација, њихових односа и на основу тога, разумевању закона и структура који произилазе из њих. На пр. законе из физике, знају и разумеју структуру атома и др.).

1.1.2 Схватање и разумевање

Блум је дефинисао неколико критеријума на основу којих се може проценити да ли је ученик схватио градиво:

1. **превођење** (оспособљености ученика да градиво дато на вишем нивоу апстракције преведе на нижи, или да изучавану грађу прикаже на више различитих начина, на пр. из вербалног у писани или графички облик и обрнуто, да значење неког општег принципа прикаже у више мање општих категорија – генерализација, да сложеније текстове прикаже у краћој и мање сложеној форми, да кратко и сажето да приказ књиге и др.),
2. **тумачење** (је индикатор схватања и разумевања градива. Ученик је у стању да својим речима објашњава и тумачи оно што је битно и значајно у изучаваној материји: способност увиђања главне идеје, узрока појава, утврђивање индикатора за тумачење одређених података, способност разликовања могућих од мало вероватних закључака, схватање значаја редоследа радњи код извођења одређених операција).
3. **екстраполација** (сагледавање и оног што није експлицитно у градиву а произилази из њега, предвиђање консеквенци које могу бити резултат деловања одређених фактора или узрока појава. Претпоставља да је ученик схватио суштину градива, у стању је да извлачи одређене закључке и генерализације, и може да та сазнања прошири (екстраполира) и на друге исте или сличне ситуације. На пр. способност изналажења закључака и могућност њиховог јасног формулисања, осетљивост за чињенице које могу да смање вероватноћу предвиђања, вештина предвиђања наставка неког догађаја, способност процене или предвиђања консеквенци неких токова дешавања...).

1.1.3 Примена

Оспособљеност ученика да примењује стечена сазнања и умења из претходних сазнајних категорија – зна да користи одговарајућу терминологију, познаје битне чињенице, упознат је са изучаваним законима и законитостима, разуме и схвата изучавану материју тј. примена стеченог знања.

1.1.4 Анализа и синтеза

Анализа значи оспособљеност ученика да дели, рашчлањава и „разбија“ садржаје на саставне делове, врши њихову анализу, увиђа њихове међусобне односе и сагледава организационе принципе унутрашње структуре градива. Мање општи критеријуми који улазе у састав анализе:

- способност утврђивања основних елемената градива
- анализа тих елемената, утврђивање њихових карактеристика
- сагледавање међусобних веза међу рашчлањеним елементима

- уочавање организационих принципа на основу којих су елементи повезани у целину или више мањих целина.

Садржаја погодних за утврђивање способности ученика да врше анализу има у свим предметима (литерарни одломак, опис научног експеримента, грађа људског организма, облици људског понашања, нека друштвена ситуација, низ података, историјски догађај, доказ, слика, музичко дело).

Синтеза је процес супротан анализи, то је сложенија категорија. То је оспособљеност ученика да разним комбиновањем и рашчлањавањем делова градива уочава битно, доноси закључке, формира судове, изводи принципе, генерализације, разуме суштину закона и законитости. Конкретно ово значи да ученик може објаснити на пр. механизам деловања хемијских реакција у којима два или више одељења граде ново, функцију појединих органа људског организма на основу познавања његове структуре, увиђа факторе који условљавају јављање одређених друштвених или природних појава, у стању је да предвиђа понашање особе на основу њених карактеристика: потреба, мотива, ставова, вредносних оријентација...). Уколико се подстиче активним методичким приступима (учење путем решавања проблема, учење откривањем, интерактивна настава) доприноси развоју стваралачких способности (креативна прерада елемената градива и продуковање нових идеја, израда оригиналних предмета и радова).

1.1.5 Евалуација

је оспособљеност ученика да процењује, оцењује и вреднује садржаје градива које изучава: идеје, појаве, предмете, радове, ликове, методе, инструменте и сл. Ученик треба да буде оспособљен да, на основу утврђених стандарда или критеријума, утврђује тачност, егзактност, ефикасност, квалитет, економичност или неку другу димензију изучаваних појава. Вредновање се може исказати квантитативно или квалитативно (скалама процене).

1.2 Таксономија циљева у когнитивној области

Основне категорије наставних циљева	Примери генерализованих типова наставних циљева који се односе на ученике	Демонстрирана знања и вештине	Захтеви којима се проверава оствареност исхода на овом нивоу
ЗНАЊЕ Подразумева запамћивање и репродуковање наставног садржаја (од конкретних чињеница до целовитих теорија). Карактеристика ове категорије је присећање при репродуковању	- познаје термине који се користе у наставном садржају - зна конкретне чињенице, методе и процедуре - Зна основне појмове, правила и принципе	опажа и именује информације, зна датуме, податке, места, зна главне идеје	дефиниши, наведи, опиши, идентификуј, покажи, означи, изабери, испитај, именуј, ко, када, где....
РАЗУМЕВАЊЕ Способност за преображај (транслацију) градива из једног облика изражавања у други (на пр. из језичке форме у математичку), интерпретација градива (објашњавање, скраћено излагање), или претпоставка о даљем току појава, догађаја (предвиђање последица, резултата)	- разуме чињенице, правила, принципе - језички интерпретира материјал - интерпретира шеме, графиконе, дијаграме - преображава језички материјал у математичке изразе - претпоставља даљи развој догађаја и појава, описује последице тог развоја на основу постојећих података	разуме информацију, преводи из једног у други контекст, интерпретира податке, упоређује, разликује, уређује, групише, открива узроке, предвиђа последице	резимирај, опиши, интерпретирај, повежи, разликуј, процени, дискутуј, прошири
ПРИМЕНА Научено градиво се користи у конкретним условима и новим ситуацијама. Овде спада примена правила, метода, поумова, закона, принципа, теорија.	- користи појмове и принципе у новим ситуацијама - примењује законе, теорије у практичним ситуацијама - демонстрира правилну примену метода и процедура	користи информације, методе, појмове, теорије у новим ситуацијама; решава проблеме користећи усвојене вештине или сазнања	примени, демонстрирај, израчунај, комплетирај, покажи, реши, испитај, пробликуј, модификуј, повежи, промени, класификуј, експериментиши, истражи

АНАЛИЗА Способност да се градиво „разбије“ на саставне делове да би се јасно сагледала његова структура. Израчунавање делова целог, откривање узајамних веза међу њима, схватање принципа организације целине	▪ истиче скривене претпоставке ▪ запажа грешке и пропусти у логици расуђивања ▪ уочава разлике међу чињеницама и последицама ▪ оцењује значај података	одређује структуру, организује делове, препознаје главни смисао, идентификује компоненте	анализирај, издвој, уреди, објасни, класификуј, подели, упореди, изабери
СИНТЕЗА Способност комбиновања елемената да би се добила нова целина. Нови продукт може бити излагање (реферат, усмено), план активности или свеукупност генерализованих веза (шема за уређивање и систематизацију података). За стварање нових структура неопходна је стваралачка активност	▪ пише мањи стваралачки састав ▪ предлаже план извођења експеримента ▪ користи знања из разних области да састави план решавања различитих проблема	користи старе идеје за стварање нових, генерише из датих података, повезује знања са другим областима, предвиђа закључке	преобликуј, модификуј, интегриши, замени, направи план, предвиди шта ако..., укомпонуј, формулиши, припреми, генерализуј, поново напиши...
ЕВАЛУАЦИЈА Способност да се оцењује знање разноврсних садржаја (уметничко дело, истраживачки подаци). Своје судове ученици заснивају на јасним критеријумима које могу одређивати они сами или наставник	▪ оцењује логичност структурисаног градива у писаном облику ▪ оцењује усклађеност закључака са постојећим подацима ▪ оцењује значај различитих продуката делатности полазећи од спољашњих критеријума квалитета	упоређује, утврђује сличности и разлике између идеја, процењује вредност теорија и излагања, бира на основу рационалних аргумената, верификује вредност података, препознаје субјективност	процени, одлучи, оцени, провери, тестирај, измери/одмери, предложи, изабери, просуду, објасни, разликуј, закључи, компарирај, резимирај

Практична вредност Блумове таксономије је што наставник може да одреди врсте знања које ученици треба да стекну у току обраде и предвиди индикаторе за утврђивање да ли су разумели изучавано градиво, сагледа њихову оспособљеност за практичну примену стечених знања, утврди способност овладаности вештинама анализе и синтезе и оспособљености за вредновање валидности градива које се изучава.

Служећи се таксономијом наставник тачно зна шта треба да ради на часу и какав треба да буде резултат његовог рада. Помоћу таксономије наставник може постигнути резултат да провери па, ако није у складу са очекивању, да се коригује, примени ефикасније методе и поступке ради остваривања постављених циљева. Таксономија је основ бољег планирања, организације и вредновања наставног процеса и помаже да наставни процес постане ефикаснији и рационалнији. Наставник се на њу може ослонити у припреми различитих типова часова. С обзиром да су, у њој, наставни циљеви уређени према сложености, подстиче наставнике да диференцирају своју наставу тј. да индивидуализују наставни процес прилагођавајући га сазнајним могућностима различитих ученика.

Растављање наставних садржаја на циљеве треба да послужи да се ти задаци преведу на „језик“ посматраних активности које се могу процењивати. Зато се и тражи од наставника да циљеве не назначује уопштеним изразима: сазнати, откривати, осетити, разумети..., већ да се учиницима постављају задаци везани за њихово понашање – изабрати, именовати, набројати, описати, дефинисати, илустровати...

Пример нејасно формулисаног исхода: Пример операционализованог исхода:

Ученици ће знати да опишу случајеве болест црева. → Ученици ће умети да класификују описане случајеве болести црева.

Ученици ће изабрати најбољи начин да реше проблем. → Ученици могу да процене који је од два метода бољи за решавање проблема.

1.3 Листа глагола коју наставници могу корисити приликом дефинисања циљева, исхода часа или формулисању низова задатака објективног типа (наставни тестови):

Знање

Уредити, дефинисати, умножити, разликовати, означити, излистати, упоредити, меморисати, именовати, поређати, навести, препознати, присетити се, поновити, репродуковати, преформулисати, запамтити

Разумевање

Окарактерисати, класификовати, комплетирај, исликовито описати, описати, дискутовати, утврдити, објаснити, изразити, идентификовати, илустровати, лоцирати, препознати, извести, повезати, приказати, сортирати, превести

Примена

Руководити, применити, израчунати, изабрати, проценити, допринети, демонстрирати, драматизовати, урадити, имплементирати, интерпретирати, руковати, изводити, практиковати, прописати, играти улогу, скицирати, решити

Анализа

Анализирају, проценити, категоризовати, упоредити, поредити, критиковати, графички приказати, разликовати, распознавати, испитати, експериментисати, истражити, пронаћи, питатитестирају

Синтеза

Комбиновати, састављати, средити, конструисати, креирати, дизајнирати, формулисати, претпоставити, интегрисати, спојити, организовати, планирати, предложити, синтетизовати, систематизовати, теоријски размотрити, ујединити, писати

Примена

Руководити, применити, израчунати, изабрати, проценити, допринети, демонстрирати, драматизовати, урадити, имплементирати, интерпретирати, руковати, изводити, практиковати, прописати, играти улогу, скицирати, решити

Евалуација

Оценити, доказати, проценити, критиковати, изабрати, предвидети, просудити, евалуирати, испитати, оцењивати, прегледати, просудити, оправдати, рангирати, размотрити, вредновати

2. ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПЕМАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

2.1. Наставни план и програм

Наставни план је основни школски документ. Њиме се одређују предмети који ће се учити у поједином типу и врсти школе, којим редоследом по разредима и коликим бројем часова по сваком предмету. Он одређује и која ће се врста садржаја учити у некој школи што условљава и тип саме школе. Доносе га просветне власти (објављује се у Службеном Гласнику РС) али све је изразитија тенденција да један део наставног плана утврђују школе према локалним потребама а део сами ученици слободним избором предмета. Према њему се даље састављају наставни програми и пишу уџбеници.



Пример наставног плана ("Службени гласник СР Србије", број 5/90)

**ПЛАН ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
I НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ**

Р. бр.	Назив предмета	Разред															
		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII	
		нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.
1.	а) Српскохрватски језик	5	190	5	190	5	190	5	190	5	190	4	148	4	144	4	136
	б) Српскохрватски језик*	2	76	2	76	3	114	3	114	3	114	3	111	3	197	2	68
2.	_____ језик**	5	190	5	190	5	190	5	190	5	190	4	148	4	144	4	138
3.	Страни језик	-	-	-	-	-	-	-	-	4	152	3	111	2	72	2	68
4.	Ликовна култура	2	76	2	76	2	76	2	76	2	76	1	37	1	36	1	34
5.	Музичка култура	1	38	1	38	2	76	2	76	2	76	1	37	1	36	1	34
6.	Природа и друштво	2	76	2	76	2	76			-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Познавање природе							2	76								
8.	Познавање друштва							2	76								

9.	Историја	-	-	-	-	-	-	-	-	1	38	2	74	2	72	2	68
10.	Географија	-	-	-	-	-	-	-	-	1	38	2	74	2	72	2	68
11.	Физика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	74	2	72	2	68
12.	Математика	5	190	5	190	5	190	5	190	4	152	4	148	4	144	4	136
13.	Биологија	-	-	-	-	-	-	-	-	2	76	2	74	2	72	2	68
14.	Хемија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	68
15.	Техничко образовање***	-	-	-	-	-	-	-	-	2	76	2	74	1+30	66	1+30	64
16.	Физичко васпитање	3	114	3	114	3	114	2	76	2	76	2	74	2	72	2	68
17.	Домаћинство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		30		30		
18.	Прва помоћ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		30
Укупно:		18	760	18	760	19	836	20	874	25	1064	25	1036	25	1008	25	918

*) За ученике који остварују наставу на језику другог народа или народности

**) Назив језика на коме се остварује настава само за школе у којима се настава остварује на једном од језика другог народа или народности у складу са одредбама члана 15. Закона о основном образовању и васпитању

***)) Настава техничког образовања у VII и VIII разреду остварује се у разредночасовном систему и блок

Пример наставног плана ("Службени гласник СР Србије", број 50/92)

НАСТАВНИ ПЛАН ОГЛЕДА
Образовни профил: ГРАЂЕВИНСКИ ТЕХНИЧАР ЗА ВИСОКОГРАДЊУ

А. ОПШТЕОБРАЗОВНИ ПРЕДМЕТИ		ПРВИ РАЗРЕД				ДРУГИ РАЗРЕД				ТРЕЋИ РАЗРЕД				ЧЕТВРТИ РАЗРЕД				УКУПНО			
		разр. час. наст.		нас. у блоку	нас. у год.	разр. час. наст.		нас. у блоку	нас. у год.	разр. час. наст.		нас. у блоку	нас. у год.	разр. час. наст.		нас. у блоку	нас. у год.				
		недељно	годиш.			недељно	годиш.			недељно	годиш.			недељно	годиш.						
		Т	В	Т	В	Т	В	Т	В	Т	В	Т	В	Т	В	Т	В				
1.	а. Српски језик и књижевност б. _____ језик и књижевност*	3		105		3		105		3		105		3		102		12		417	
2.	Српски као нематерњи језик*	2*				2*				2*				2*				8*			
3.	Страни језик	2		70		2		70		2		70		2		68		8		278	
4.	Социологија									2		70						2		70	
5.	Филозофија													2		68		2		68	
6.	Историја	2		70		2		70										4		140	
7.	Музичка уметност	1		35														1		35	
8.	Физичко и здравствено васпитање	2		70		2		70		2		70		2		68		8		278	
9.	Математика	4		140		4		140		4		140		4		136		16		556	
10.	Географија					2		70										2		70	
11.	Физика	2		70		2		70		2		70						6		210	

12.	Хемија	2		70															2		70		
13.	Биологија	2		70															2		70		
14.	Устав и права грађана													1		34			1		34		
УКУПНО А:		20		700			17		595			15		525			14		476		66		2296

НАПОМЕНА: *За ученике који наставу слушају на једном од језика народности (Закон о средњој школи, члан 5).

Б. СТРУЧНИ ПРЕДМЕТИ (теорија, вежбе, практична настава)		ПРВИ РАЗРЕД				ДРУГИ РАЗРЕД				ТРЕЋИ РАЗРЕД				ЧЕТВРТИ РАЗРЕД				УКУПНО										
		разр. час. наст.		нас. у блоку	нас. у блоку	разр. час. наст.		нас. у блоку	разр. час. наст.		нас. у блоку	разр. час. наст.		нас. у блоку	разр. час. наст.		нас. у блоку											
		недељно	годиш.			недељно	годиш.		недељно	годиш.		недељно	годиш.															
		Т	В			Т	В		Т	В		Т	В		Т	В		Т	В									
1.	Основе рачунарства	2		70		90													2		70		90					
2.	Примена рачунара у грађевинарству							2		70			1		35		30		1		34		30	2	2	70	70	60
3.	Основе грађевинарства	2		70																				2		70		
4.	Нацртна геометрија	1	1	35	35		1	1	35	35														2	2	70	70	
5.	Техничко цртање		2		70																				2		70	
6.	Грађевински материјали	2		70																				2		70		
7.	Грађевинске конструкције	1	1	35	35		3	2	105	70	60	2		70										6	3	210	105	60
8.	Статика и отпорност материјала						2	1	70	35		2		70										4	1	140	35	

9.	Бетон											2		70			1	2	34	68		3	2	104	68	
10.	Организација грађења											2		70			2	1	68	34		4	1	138	34	
11.	Геодезија											1	1	35	35							1	1	35	35	
12.	Механика тла и фундирање											1	1	35	35							1	1	35	35	
13.	Разрада пројеката											1	2	35	70		1	3	34	102		2	5	69	172	
14.	Кућне инсталације																1	2	34	68		1	2	34	68	
15.	Металне и дрвене конструкције																1	1	34	34		1	1	34	34	
16.	Префабриковано грађење																1	1	34	34		1	1	34	34	
17.	Историја архитектуре											1		35								1		35		
18.	Ликовна култура и цртање						1	2	35	70	30											1	2	35	70	30
19.	Макетарство															60										60
	Укупно Б:	8	4	280	140	90	7	8	245	280	90	13	4	455	140	90	8	10	272	340	30	36	26	1252	900	300
	Укупно Б:	12		420		90	15		525		90	17		595		90	18		612		30	62		2152		300
	Укупно А+Б:	28	4	980	140	90	24	8	840	280	90	28	4	980	140	90	22	10	748	340	30	102	26	3548	900	300
	Укупно А+Б:	32		1120		90	32		1120		90	32		1120		90	32		1088		30	128		4448		300
	УКУПНО ЧАСОВА:	1210					1210					1210					1118					4748				

Наставни програм је документ којим су наставни садржаји подељени на предмете према наставном плану. Наставним програмом се конкретизује наставни план тако што се утврђује обим, дубина и редослед наставних садржаја. Обим се односи на суму знања (чињенице, судови, појмови) коју треба стећи у једном разреду. Дубина означава квалитет стечених знања и способности тј. реч је о аналитичком сагледавању узрочно-последичних веза. Садржај се може уредити према:

- **Линијском распореду** – садржаји једног предмета у једном разреду (и разредима који следе) нижу се један за другим. У оваком распореду наставни садржаји се у програму не понављају. Оно што се обрађивало у једном разреду не обрађује се у следећим разредима
- **Концентрични распоред** – градиво распоређује у концентричним круговима. У сваком следећем разреду се исти наставни садржаји проширују и продубљавају и тако понавља оно што је учено у претходном разреду
- **Комбиновани распоред** – линеарно-спирално комбиновање (примењено у нашим основним школама).

У наставним програмима за сваки предмет градиво је распоређено према наставним целинама, наставним темама и наставним јединицама. Наставна целина је релативно заокружен део наставног програма. Наставне теме су обимом мање а наставна јединица је грађа предвиђена да се обради на једном наставном часу.



2.2. Планирање васпитно-образовног рада

Планирање наставног рада је повезивање различитих садржајних и организационих елемената у јединствен систем рада. Планирање наставе је интегрални део **стручног усавршавања наставника** а припрема инструмент успешнијег рада наставника.

Планирањем се обухвата:

1. планирање садржаја (шта ће се радити на часу)
2. дидактичко-методичка организација тј. технологија рада (како ће се на часу радити)

Циљ наставе остварује се помоћу наставних садржаја. Садржаји се бирају из огромног људског искуства на основу друштвених потреба, индивидуалних потреба, степена културног развоја, сазнајних могућности ученика и циљева васпитања. Како је школски систем друштвено условљена категорија садржаји наставе се бирају зависно од друштвених потреба.

Планирањем се васпитно-образовни рад преводи из нижег, мање уређеног у више, квалитетно ново уређено стање.

У школама се планирању приступа доста површно, па и формалистички. Наставници углавном разрађују садржајне елементе, структуришу градиво на теме и наставне јединице а изостаје темељна разрада и дидактичко-методичка заснованост. Изостаје и планирање одговарајуће наставне технологије која би више била у функцији развијања самосталног рада ученика.

План треба да обухвати различите видове васпитно-образовног рада:

- настава (редовна, допунска, додатна)
- слободне активности,
- рад одељенске заједнице,
- посете, излети, екскурзије и др.

Не планирају се само садржаји већ и процес долажења до знања. У вредносном смислу, и мања сума знања може више значити од веће количине знања ако је стечена на примеренији и дидактичко-методички исправнији начин. Све се учи. Учи се и како треба учити. У планирању наставник полази од конкретних услова школа, састава ученика и др.

2.3. Врсте планирања

С обзиром на време: годишње, полугодишње, тромесечно и недељно. С обзиром на степен разраде: глобално, оперативно и детаљно.

Тематско (годишње и оперативно) планирање засновано је на тематизацији наставних програма чиме се жели истаћи повезаност природних, друштвених и др. социо-културних подручја која се изучавају у школи.

2.3.1. Годишње тематско планирање

Годишње (глобално) планирање је оријентационог карактера и подразумева постављање општих захтева. Планира се пре почетка школске године и обухвата распоређивање наставних тема, број предвиђених часова по теми, распоређивање часова за обраду, утврђивање и систематизацију.

Приликом годишњег планирања полазимо од:

- циљева и задатака предмета
- план и програм предмета (објављени у Службеном гласнику РС)
- стандарда постигнућа ученика
- планова и програма васпитно-образовног рада (други програми у школи, као на пр. програм здравственог васпитања, екскурзија и др.)
- стручна литература
- уџбеници и приручници
- дидактичко-техничка основа школе
- програм радио и ТВ емисија

Годишњим планом се, из садржаја програма који је тематизован, даље структуришу теме као дидактичко-логичке целине. Планирају се теме, технологија рада, дидактичко-методичка организација наставе.

2.3.2. Оперативно планирање обухвата дидактичко-методичку разраду наставних тема на наставне јединице

Временски обухвата најмање један месец. Приликом израде оперативног плана наставник треба да води рачуна о корелација са истим предметом по разредима, сродним предметима, упознавање услова и предзнања ученика и сл. Карактеристике оперативног плана:

- конкретнији
- реалнији
- краћи временски период
- конкретнија разрада елемената организације наставе (методе, средства, поступци, облици...)

Оперативни план садржи:

- време (на пр. наставне недеље),
- редослед наставних јединица у оквиру теме и за сваку назначен тип часа, облик рада –метода рада, наставна средства, место рада (локација),
- примена иновативних поступака,
- сараднике у реализацији, и
- напомену у коју се уноси све оно што је важно за саопштење о наставној јединици, одступање од плана и др.

У оперативном планирању наставник има слободу и могућност за креативност и еластичност. То се односи на повећање или смањење броја часова по наставној теми или наставној јединици (у дозвољеним границама). Наставник оперативни план израђује у сарадњи са ученицима, уважавајући услове школе, захтевима који се постављају пред ученике и темпу којим они савлађују градиво. Тако ће се и јавити разлике између наставника у истој и у различитим школама.

Препорука је да, током израде оперативног плана, наставници истог (али и различитих стручних већа) сарађују да би се омогућила корелација садржаја различитих наставних предмета, избегло понављање усвајања истих информација, остварило тимска реализација садржаја неколико наставника итд. У вези са наставом тимски се могу обрађивати следеће теме:

- избор и одређивање нивоа обраде тема у односу на могућности ученика
- избор наставних облика, метода и средстава и разрада њихове примене
- организација огледних часова за демонстрирање изабраних облика, метода или наставних средстава
- израда програма оспособљавања ученика за самообразовање
- организовање дискусија и стручних расправа
- организовање такмичења

- доношење плана писмених и контролних вежби и писмених задатака
- организовање такмичења
- избор садржаја и облика рада слободних активности
- постављање дидактичко-методичког приступа у организацији додатног рада
- израда методологије праћења рада ученика
- тимска обрада неких садржаја (разл. аспекте теме обрађују разл. стручњаци)

2.3.3. Скраћенице које се могу користити приликом израде оперативног плана (обавезно их приложити уз план):

ОБЛИЦИ РАДА

1. фронтални облик рада - ФР
2. групни облик рада - ГР
3. индивидуални облик рада – ИР
4. рад у паровима – РП

МЕТОДЕ

1. демонстративна – ДМ
2. лабораторијских радова –ЛР
3. метода цртања – МЦ
4. рад на тексту – РТ
5. метода писања – МП
6. метода разговора – МР

ВРСТЕ И ДИДАКТИЧКИ

СИСТЕМИ НАСТАВЕ

1. индивидуализована настава – ИН
2. програмирана настава – ПН
3. тимска настава – ТН
4. хеуристичка настава – ХН
5. проблемска настава – ПР
6. егземпларна настава – ЕН

НАСТАВНА СРЕДСТВА

1. слика – СЛ
2. дијафилм – ДФ
3. елемент филма – ЕФ
4. видеокасете – ВК
5. рачунарске дискете – РД
6. наставни листићи – НЛ
7. графофолија – ГФ

УРЕЂАЈИ И ПОМАГАЛА

1. графоскоп – ГФ
2. видеорекордер – ВР
3. камкорд – КК
4. плазма плоча – ПП
5. рачунар – РЧ

ОБЈЕКТИ

1. специјализоване учионице – СУ
2. библиотека – ББ
3. школски врт – ШВ
4. школска економија – ШЕ

ИЗВОР

1. уџбеник – УЦ
2. приручник – ПР
3. збирка задатака – ЗЗ
4. енциклопедије, речници – ЕН

ЕВАЛУАЦИЈА

1. микроиспитивање – МИ
2. тестирање – ТС
3. евидентне листе – ЕЛ
4. скалирање – СК

Пример годишњег плана

ГОДИШЊИ ПРОГРАМ РАДА ЗА НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ: Органска хемија,

шк. _____, год. школа _____ наставник _____, образовни профил/ разред/одељење _____, недељни фонд часова _____, годишњи фонд _____ уџбеници, помоћна и додатна литература _____

Р. бр.	Наставна тема/област	Број часова				
		Обрада новог градива	Утврђивање градива	Писмени задатак, контролни, практична провера	система тизација	Укупно
1.	Основни појмови у органској хемији	2	1	-	-	3
2.	Угљоводоници	9	4	1	1	15
3.	Вештачке смоле и пластичне масе	2	1	-	-	3
4.	Еластомери	2	1	-	1	4
5.	Органска кисеонична једињења	8	6	-	1	15
6.	Угљени хидрати	5	3	-	1	9
7.	Органска азотна једињења	5	4	1	-	10
8.	Органска сумпорна једињења	3	1	-	-	4
9.	Пестициди	4	2	-	1	7
УКУПНО		40	23	2	5	70

Напомена: _____

Пример оперативног (месечног) плана

Оперативни (месечни) план рада наставника _____, за предмет Органска хемија, шк. _____. год.

Месец септембар, образ. профил/ разред /одељење _____

Р. бр.	Садржај рада наставне једнице или вежбе	Тип часа	Облик рада	Наставна метода	Наставна средства	Тип вежбе	Место реализације	Временска динамика	Потрошњи материјал
		теорија	теорија и вежбе			бежбе			
1.	Упознавање са планом и програмом								
2.	Састав и подела органских једињења	обрада	фронтални	монолошка, дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				
3.	Појам функционалне групе, хомолитичко и хетеролитичко раскидање везе. Природа везе	обрада	фронтални	монолошка, дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				
1-2/1	Упознавање са прибором и хемикалијама у лабораторији за органску хемију (прва група)		индивидуални			теоријски	лабораторија 1	2 часа	
1-2/2	Упознавање са прибором и хемикалијама у лабораторији за органску хемију (друга група)		индивидуални			теоријски	лабораторија 1	2 часа	
4.	Основни појмови у органској хемији	утврђивање	фронтални	дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				
5.	Алкани	обрада	фронтални	монолошко-дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				



Материјал са семинара: **Добра припрема за час—успешан час**



3-4/1	Физичке и хемијске методе за пречишћавање и одвајање супстанци из смеше		индивидуални			теоријски	лабораторија1	2 часа	
3-4/2	Физичке и хемијске методе за пречишћавање и одвајање супстанци из смеше		индивидуални			теоријски	лабораторија1	2 часа	
6.	Циклоалкани	обрада	фронтални	монолошка, дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				
7.	Алкани. Циклоалкани	утврђивање	фронтални	дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				
5-6/1	Доказивање угљеника, азота, сумпора и халогена у органским супстанцама		индивидуални			лабораторијске	лабораторија1	2 часа	лаборат. Прибор, посуђе, хемикалије
5-6/2	Доказивање угљеника, азота, сумпора и халогена у органским супстанцама		индивидуални			лабораторијске	лабораторија1	2 часа	лаборат. Прибор, посуђе, хемикалије
8.	Алкени	обрада	фронтални	монолошка, дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				
9.	Алкени	обрада	фронтални	монолошка, дијалошка, дескриптивна	слике, шеме				
7-8/1	Доказивање угљеника, азота, сумпора и халогена у органским супстанцама		индивидуални			лабораторијске	лабораторија1	2 часа	лаборат. Прибор, посуђе, хемикалије

7-8/2	Доказивање угљеника, азота, сумпора и халогена у органским супстанцама		индивидуални			лабораторијске	лабораторија1	2 часа	лаборат. Прибор, посуђе, хемикалије
	Укупно часова: теорије _____, вежби _____								

Напомена: у случају праксе у предузећу за сваког ученика дефинисати у плану радно место, периодичну замену ученика на радним местима и др.)

Корелација унутар предмета и са другим предметима/активностима

Оцена остварености плана за претходни месец и разлози одступања

Корекције настале на основу анализе резултата (шта се преноси у наредни месец...)

3. НАСТАВНИ ЧАС – појам и типологија

Час је интерактивни однос између наставника, ученика, наставних садржаја и дидактичко-технолошких окружења који се, по правилу, остварује у временском трајању од 45 минута. Често се замерало овакво трајање и организација. Међутим, свако друго решење ремети нормалан рад у разредно-часовном систему. Данас се траже флексибилна решења: у млађим разредима час може трајати и краће а у вишим разредима уводе се блок-часови.

КАКО СЕ ОДВИЈА САЗНАВАЊЕ У НАСТАВИ (од чулног сазнања до практичне примене)

Чулно сазнавање је засновано на опажању и то је полазна тачка људског сазнавања. Помоћу њега човек прикупља информације које касније служе за уопштавање. На основу чулног искуства стеченог перцепирањем стварају се представе – менталне слике предмета и појава. Уколико је у сазнавању изостао перцептивни део знања ученика биће **ФОРМАЛИСТИЧКА!** Они ће речима моћи да искажу неки појам али неће знати који садржај стоји иза тога. Ово не значи да сваки час треба почети посматрањем. Можемо се ослонити и на претходно чулно искуство ученика и само их адекватним питањима подсетити на то. Међутим, битно је да ученици појаве о којима уче, претходно посматрају и да о њима стекну перцепције и представе. Посматрање у настави мора бити активно, организовано и свесно. Ученицима треба указати на циљ посматрања и њихову пажњу усмерити на предмет посматрања. Посматрање треба да буде праћено размишљањем да би ученике оспособили са самостално посматрање. Под посматрањем у настави се не подразумева само гледање већ се мисли на сва чула. Зато није добро ако се посматрање у настави сведе само на демонстрацију. Ученици треба неки предмет и да опипају, да га раставе на делове, па потом саставе. Такво сазнавање је најупечатљивије. Слушање у настави се, такође, сматра посматрањем. Зато, захтев да се вербалне методе не користе претерано, не значи да ове методе треба сасвим истиснути из наставе. Понекад наставник живом речи може одлично да објасни и дочара неки догађај или појаву, а ученици ће маштањем стећи јасне представе и перцепције. Наставна средства су добра замена за непосредно сазнавање: макете, модели, карте, шеме, филмови, рељефи итд. и треба их користити како приликом обраде нове грађе тако и приликом утврђивања и систематизације градива.

Мисаона активност омогућава да ученик стекне право знање, да овлада узрочно-последичним везама. Резултати мишљења су појмови, судови и закључци. Чулно искуство је **ОСНОВА** за мишљење! На основу перцепција граде се појмови. Мисаоне операције у формирању појмова су: упоређивање, идентификовање и разликовање, анализа и синтеза, апстракција и генерализација. Да би формирао појам ученик треба да врши поређење два предмета и да уочи сличности које их издвајају од осталих предмета. Сагледава, даље, њихове особине детаљније и уочава својства и односе. Затим, спаја својства више

различитих предмета и тако гради нову целину. Уочава исте и различите карактеристике више предмета, издваја и занемарује све небитне карактеристике групе предмета, а задржава и уопштава оне које чине њихову суштину. Важна улога наставника у том процесу је да између истих одлика издвоји оне које су суштинске. Суд је сложенија мисаона форма од појма. Њиме се доводе у однос два или више појмова и откривају нове везе и односи између појмова. Довођењем у везу више судова појединац их повезује и доноси нови суд који се назива закључак. Ученик мора сам да прође цео пут: од перцепције, преко представа, од појма, суда и закључка.

Практична провера стечених знања у пракси је завршна фаза у сазнајном процесу. Под практичном провером се сматра: посматрање, рад у радионици, у лабораторији, у школској задрузи, у фабрици, решавање задатака у којима треба применити научена правила и принципе.

Неведене етапе сазнајног процеса се међусобно преклапају и прожимају. Оне се не морају да се ређају у настави увек непосредно једна за другом. Могуће је да се реализују и истовремено. У току самог перципирања предмета и појава може се паралелно одвијати и мисаони процес и формирање појмова. Дакле, могуће је да се на часу одради посматрање, дође се до перцепција и представа, а да се касније, формирају појмови. Или, наставник може на једном часу да са ученицима посматра предмете, могу се формирати перцепције и представе и извршити мисаона обрада чулних података. А провера стечених знања се може одложити за касније.

3.1. Структура наставног процеса

3.1.1. Припремање за рад

Ово је етапа која претходи главном делу часа (а то може бити: обрада нових садржаја, вежбање, понављање, проверавање). За час се припремају и наставник и ученици. Врста припреме одређена је етапом часа којој претходи. Наставникова припрема се састоји у проучавању, дозирању и распоређивању садржаја, у дидактичко-методској припреми, припреми наставних средстава и материјала. **Материјално-техничка** припрема зависи од типа часа и облика рада који је планиран. Некада ће бити потребно да наставник припреми и умножи задатке а ученици прибор, некада више разноврсног радног материјала. **Сазнајне припреме** подразумевају да наставник упозна ученике са циљем часа, темом која ће се обрађивати или градивом које ће се увежбавати. У циљу подстицања интересовања ученика наставник може да исприча неки занимљив детаљ или анегдоту, непосредно повезану са темом, покаже фотографију, народну пословицу. Ученицима се може саопштити и оквирни недељни/месечни план рада тако да они знају шта их на којем часу очекује. Наставник може да упuti ученике да унапред прочитају текст из уџбеника, чланак из часописа, погледају ТВ емисију. Некада им може задати припремне задатке практичне природе: да нешто направе, код куће, посматрају неки процес па да на часу саопште своја запажања. **Психолошке припреме** служе да подстакну радозналност ученика за тему, да их усредсреде на задатке и покрену њихове умне снаге тако што ћемо им указати на важност садржаја који се учи на часу за свакодневни живот. Наставник ће то урадити погодним питањима, истицањем практичног значаја садржаја који треба савладати, указивањем на погодан пример.

3.1.2. Обрада нових садржаја

Многи дидактичари ову етапу сматрају главном у структури часа, међутим, то не мора увек да буде тако јер све зависи од циља и задатака које треба остварити на часу. Сматра се да би требало да заузме једну трећину времена, али се то не сме узети као правило јер ће некада бити потребно више или мање времена. Током ове етапе ученици, под руководством наставника, усвајају нове чињенице, на основу њих формирају нове појмове и судове и тако стичу нова знања, која се повезују са претходно наученим, у систем знања. Наставник треба да нађе складан однос у коришћењу примарних и секундарних извора знања, водећи рачуна о природи градива. **Примарни извори** су они на којима се знање стиче непосредно. Пр. знање о пшеници се непосредно стиче кад наставник изведе ученике на њиву и, на ишчупаној стабљиви зреле пшенице, покаже ученицима корен, стабљику, клас, зрна. **Секундарни извори** су уџбеник, шеме, графикони, модели. Предност примарних извора је у томе што ученици чињенице примају емотивно, сазнавање почиње доживљајем да би се наставило мисаоним процесом и, на крају, завршило генерализацијом. Међутим, тешко је увек користити примарне изворе па

наставник може упутути ученике да самостално посматрају процес, ако за то има могућности. Некада ће ученици боље разумети неки процес или појаву из секундарног извора па би препорука била комбиновати примарне и секундарне изворе. У коришћењу извора знања наставник уважава законитости сазнајног процеса:

А) Индуктивни пут сазнања (од чињеница ка генерализацији, сазнање засновано на доживљају) - погодно за млађе ученике:

Чињенице (чулни апарат) → мисаона прерада чињеница → генерализација (осећаји, перцепција, појмови) → провера у пракси

Б) Дедуктивни пут (од генерализација ка чињеницама, од општег ка посебном, од правила ка примерима): погодан за обраду апстрактнијих знања, када ученици већ поседују одређен фонд чињеница, економичнији је јер захтева мање времена)

Врло је важно да, ако смо се определили за индуктивни приступ, тај процес доведемо до краја тј. не останемо само на чињеницама већ морамо стићи до генерализације. Не треба се губити у томе и наводити превелики број чињеница. Довољан је одређен број убедљивих чињеница којима ће се поткрепити одређено правило.

Димензионирање знања постиже се утврђивањем **обима** и **дубине** садржаја који ће се на часу обрађивати, при чему се наставник придржава наставног програма (који за ова два елемента поставља опште границе). Међутим, коначну ширину и дубину знања одређује наставник на основу састава одељења и претходних знања ученика. Припремајући се за час наставник треба да одреди количину чињеница коју ученици могу схватити и усвојити. То је обим који мора бити довољан да се на њему изведу планиране генерализације. Он не сме бити премали јер ће онда трпети квалитет приликом уопштавања, а ни велики да се не би непотребно оптерећивало памћење. Количина и квалитет чињеница зависи од тога које генерализације и колико њих, треба да се изведу током обраде нових садржаја. Што се тиче дубине обраде садржаја мерило су програм и достигнути ниво знања, тј. састав одељења. До које ћемо дубине ићи зависи од степена анализе који желимо да постигнемо. На пр. може се поћи од анализе спољашњих карактеристика (врста, изглед, величина неке биљке) до анализе унутрашњих одлика неке појаве (унутрашњи животни процеси неке биљке). Већа дубина знања захтева ширу чињеничку основу.

Током обраде нових садржаја наставник је дужан да новоусвојена знања структурише у систем знања, тј. да између претходно стечених знања и новостечених успостави логичне узрочно-последичне везе. Ова систематизација обезбеђује трајност знања. Увек треба имати у виду где се стало и на томе надограђивати ново.

Градуирање знања је постепено проширивање и продубљивање знања савлађивањем нових чињеница и повећавањем аналитичких захтева које треба савладати. У етапи обраде нових садржаја наставник увек полази од тога шта су ученици из тог тематског круга раније савладали (у претходним разредима из истог али и из других предмета) и тај круг, постепено, продубљује и проширује. Да би то урадио наставник прво

треба да утврди којим фондом чињеница ученици већ располажу и каква је квалитет тих чињеница и да, у зависности од тога, градира нове захтеве по дубини и ширини. Премалим захтевима постиже се мали сазнајни и развојни ефеката, превелике захтеве ученици не могу да прате па ће се деморалисати.

3.1.3. Вежбање

је често и систематично понављање неке радње (мисаоне или физичке), са циљем да она прерасте у вештину или навику. Док обрадом наставних садржаја остварујемо сазнајни задатак, вежбањем обезбеђујемо функционални задатак наставног рада – оспособљавамо ученике за примену знања. Ова етапа долази након обраде нових садржаја. Вежбање је телесна тј. моторичка активност (спорт) или мисаона (математичке операције, језичко-стилске вежбе). Структура радње коју ученици треба да увежбају састоји се из више елемената а они се савлађују: сензорним, практичним, изражајним и мисаоним деловањем. За једну радњу коју треба увежбати нису увек потребна сва четири подручја активности. Што је више активности заступљено у једној радњи то је она сложенија и за увежбавање тежа. Сложене радње не савлађују се одједном већ се прво увежбавају део по део, засебно, па се онда повезују први и други део у мању целину па се тој целини додаје трећи део док се не овлада радњом у потпуности. Ученик увежбавањем усавршава своје практичне или менталне способности. За вежбање је неопходно: обезбедити потребан материјал или радно место; демонстрирати ученицима радњу и то тако да се објасни и изведе свака појединачна операција, затим да се сједини више операција и најзад да се изведе радња у целини; демонстрација се изводи полако и прати вербалним објашњавањем (по потреби се може и поновити). Најосетљиви део је самостално ученичко вежбање. Оно пролази кроз три фазе: почетно, основно и завршно вежбање. У почетку су неминовне грешке и неспретност. Наставник упућује ученике како да правилно раде и савлађују постепено операције. Ако више ученика прави исту грешку значи да се операција мора поново објаснити или демонстрирати. Кад ученици савладају структуру задате радње почетно вежбање је завршено и улази се у основну фазу. Основно вежбање се састоји у томе да ученици већ савладану структуру радње повезано понављају чиме се постиже брзина, тачност и рационалност. У овом делу радња се целовито изводи а велики број понављања подиже квалитет вежбања. Завршно или допунско вежбање је свакодневно примењивање стечене вештине у настави или ван ње. Стално понављање треба да доведе до аутоматизације. Да се вежбање не би свело на механичко понављање, најбоље је да се оно непосредно наслања на доживљај тј. да се повезује са обрадом нових садржаја, да следи одмах иза тога. Ако вежбање мора да следи касније онда је потребно да се успостави логичка веза између раније савладаног градива и планираног вежбања. При сваком понављању треба проверити да ли је ученик разумео оно што увежбава. Интересовање ученика можемо повећати уколико исто вежбање, понекад, уклопимо у нови тематски оквир. Велики подстрек за ученике је вежбање у облику такмичења.

3.1.4. Понављање

У наставном процесу понављање се обавља виšekратним враћањем обрађеним садржајима и треба да обезбеди трајност знања. С обзиром да је процес заборављања најактивнији непосредно после усвајања знања, неопходно је да понављање иде одмах након тога. У вежбању и понављању има доста тога заједничког али неопходно је указати и на њихове разлике:

вежбање понављање

- | | |
|--|-----------------------------------|
| - Стичу се вештине и навике | - мисаоно памћење |
| - Важна је техника извођења радње судова | - важно је запамћивање чињеница и |
| - Усредсређеност на технику извођења | - усредсређеност на памћење |

У наставном процесу понављање се може практиковати: **на почетку часа** (повезивање раније обрађених и нових наставних садржаја), **у току часа** (логичко повезивање подсећањем на раније обрађено градиво) и **на крају часа** (повнављање градива обрађеног у току часа).

У току школске године понављање се практикује на почетку (кључни садржаји из претходне школске године), у току (крајем тромесечја, полугодишта) и на крају школске године (завршно понављање градива обрађеног у току школске године).

Наставник може понављати градиво **фрагментарно** (делимично), **тематски** (једна целина) и **комплексно** (целовито понављање градива савладаног током једног полугодишта или школске године).

Према квалитету понављање може бити: репродуктивно и продуктивно. **Репродуктивно понављање** се састоји у доследној репродукцији садржаја који је наставник изложио. Овом врстом понављања се постиже запамћивање али је искључена мисаона активност па је ученике мисаоно пасиван. Треба га дозирано примењивати само за информације које је потребно дословно запамтити (песме, закони, дефиниције, формуле, речи страног језика). **Продуктивно понављање** се остварује са разумевањем. Током продуктивног понављања можемо користити више мисаоних поступака: упоређивање предмета, појмова и садржаја и проналажење сличности и разлика међу њима; упоређивање по супротности; аналогија (појаве и предмети се доводе у везу и тако се утврђује да ли потпадају под исте законитости); анализа и синтеза (целина се раздваја на делове које се разматрају засебно, па се затим поново спајају у целину), систематизовање (знања се повезују са претходно наученим подацима и чињеницама и тако смештају у логичну целину). Врло је битно да се зна који су кључни ослонци у неком градиву да би служили као оријентир у систематизовању. Да би понављање било успешније наставник може поставити неку хипотезу коју ученици, кроз понављање градива, треба да потврде или оповргну. Поткрепљивањем стеченог знања (тражење нових

примера) понављање се може учинити ефикаснијим и продуктивнијим. Најбољи начин за понављање наученог је примена стечених знања.

3.1.5. Проверавање и вредновање знања

Проверавањем наставник добија повратну информацију о резултату наставне активности. Наставник врши проверавање у свим етапама наставног часа: на почетку часа, при обрађивању новог, и при увежбавању, и при понављању градива. Проверавати се може на посебним часовима или у појединим деловима часа. Проверавањем у току обраде градива наставник је у прилици да, на време, увиди да ли је план часа добар, да ли ученици схватају градиво, и може, по потреби, да на време коригује час. Битан захтев при проверавању је контролисање свих задатака (ако је задао домаћи задатак дужан је да провери како је тај задатак у целини урађен). Систематичним проверавањем спречава се кампањски рад и подстиче мисаона активност ученика. Врло је важно да о резултату проверавања ученици буду на време информисани а треба их укључити и у сам процес проверавања. Према начину проверавање може бити: усмено, писмено, практично (вештине и навике) и тестирањем.

3.1.6. Етапе наставног часа:

- Увод (припрема ученика за рад)
- Обрада нове грађе
- Вежбање
- Понављање
- Проверавање

Које ће етапе бити заступљене на неком часу зависи од тога који је циљ часа поставио наставник. Ретко ће се десити да су на једном часу заступљене све ове етапе или само једна етапа. Према логици редоследа елемената часа: увод треба бити пре излагања новог градива, излагање пре понављања, али вежбање и понављање могу измењати места. Што се тиче временског трајања: највише се времена посвећује оној етапи која је, према постављеном циљу, доминантна. На једном часу ће доминирати усвајање градива, на другом проверавање и понављање. Важно је да реализација прође кроз све етапе, од припремања до проверавања при чему није неопходно да на сваком часу буде заступљена свака етапа. Процентуални утросак времена на поједине етапе часа би могао да изгледа овако:

- Припремање ученика 4%
- Обрада новог градива 35%
- Вежбање 45%
- Понављање 10%

- Проверавање 6%

Међутим, треба имати на уму да сваки час има своју посебну структуру коју одређују различити чиниоци. Ситуација ће понекад захтевати да одступи од постављеног плана, али то не значи да ће наставник радити неплански. Уколико у учионици не влада радна атмосфера наставник треба да потражи узрок и при том прво полази од себе. Требамо се запитати: да ли је наше излагање и тумачење нејасно, да ли су нам предуги монолози, да ли су задаци које задајемо претешки или прелаки, да ли нам је држање одбојно и круто, да ли нас ученици разумеју. Анализом часова, посебно оних који су мање успели, извлачимо поуке за даљи рад.

3.1.7. Артикулација часа

Структура часа је великим делом условљена наставним садржајем који треба реализовати. Међутим, обавезне су три етапе:

- Чулна презентација (посматрање, сагледавање, усаглашавање, увођење садржаја у круг интересовања)
- Суђење и закључивање (схватање односа, правила и закона, мисаоно савладавање проблема да би се могло судити и закључивати)
- Примена и преношење на нове ситуације (преношење схваћеног склопа на аналогне ситуације).

И у врло различито структурираним часовима постоје три заједничке компоненте: увод, средишни део и закључак.

У **уводном делу часа** треба пробудити интересовање и усмерити пажњу ученика на тему. У ту сврху наставник може тестом (или на неки други начин) проверити знање градива на које се „наслања“ нови садржај. На тај начин се нова грађа ситуира у систем знања. Циљ часа се ученицима мора саопштити јасно и сажето. Пр. „У првом и другом разреду смо учили када се пише велико слово. Знате да се великим словом пишу имена и презимена, називи насеља, почетак реченице. Данас ћемо учити када се још пише велико слово.., Нема неке утврђене норме за трајање уводног дела. Неки сматрају да је потребно пет до десет минута. Међутим, без обзира на бројке треба се држати правила: што је увод краћи и ефектнији утолико је успешнији.

У **средишњем делу часа** се поступно излаже нови садржај, осмишљено повезује, наводе примери, демонстрира, доноси судови, уче правила или се практично примењују. Код излагања је битно да се чињенице износе логичним редом да би се подстакао мисаони процес удубљивања у материју. У овом делу часа је врло важно пробудити и одржати пажњу и заинтересованост ученика њиховим мисаоним активирањем. Вредновање се, такође, примењује у овом делу часа. Улога вредновања је двострука: да наставник сазна колико је његов рад био успешан и да ученици сазнају да ли су успешно савладали ново градиво.

Завршни део часа у пракси, најчешће, остаје неодређен или одрађен на брзину (због лошег планирања времена на пр.). У овом делу часа наставник може кратким питањима (или неком другом техником) проверити савладаност градива, указати ученицима на суштину материје или исправити пропусте уколико их је било. Домаћи задатак, који задаје при крају часа, треба бити унапред испланиран и припремљен. Он може послужити и као основа за следећи час.

3.2. Типологија часова

Тип часа одређује се према доминантним карактеристикама часа: уводни наставни час, час обраде новог градива, час усвајања појмова, правила и закона, час проверавања и увежбавања.

Сврха **уводних часова** је да се ученици упознају са циљевима и правцима посматрања неког новог предмета и да се уведу у садржаје и методе рада у том предмету. Ови часови се могу практиковати и када ученицима треба приближити неку нову област и њену унутрашњу структуру, у оквиру предмета.

Током **часа обраде новог градива** ученици усвајају ново градиво, наставник износи чињенице, доводи из у међусобну везу, повезује са раније наученом грађом полазећи од ближег ка даљем, од познатог ка непознатом, од простог ка сложеном. Дидактичко-методичкој организацији ових часова мора се посветити посебна пажња: у избору одговарајућих медија, примени дидактичких материјала, селекцији садржаја, издвајању основних појмова који се желе формирати и излагању одговарајућег фонда чињеница којима се, на најбољи могући начин, могу формирати појмови. Треба обратити пажњу да се, често, великим обимом чињеница замагљују кључни појмови у настави. Час обраде нових садржаја често се овако артикулише:

1. Организација почетка часа (стварање психолошке климе)
2. Истицање циља, изазивање пажње и готовости за рад, формирање слике будућег рада на часу
3. Рад на часу: разговор, излагање, демонстрирање, рад ученика
4. Утврђивање градива
5. Сумирање резултата – повратна информација, задавање домаћег задатка

Централни део овог часа је излагање нових знања, учење нових чињеница и генерализација. Међутим, ефикасност часа зависи од јединства свих структурних елемената. Када се на почетку часа практикује провера домаћих задатака он тада има припремни карактер за обраду нових садржаја (усмерити пажњу на чињенице које су у функцији учења нових садржаја).



3.2.1. Часови утврђивања градива

Практикују се по завршетку неких наставних поступака да би се учврстила стечена знања. Обично се за ову сврху користи део часа али са адекватним и занимљивим задацима, ако се ученици подстичу да учвршћено знање доживе као успех, ови часови могу бити интересантни и узбудљиви. Овај тип часа доприноси развијању способности, јачању воље и неговању навика за самостални рад. Могу имати следећу унутрашњу структуру:

1. Организација почетка часа
2. Постављање циљева
3. Утврђивање – извођење одређених радњи или вежби
4. Сумирање резултата – повратна информација
5. Домаћи задатак

У току утврђивања наставник треба посебну пажњу да посвети прецизности демонстрирања појединих радњи, прецизности излагања, коришћењу најприкладнијих термина како би појмови били темељније схваћени. Основни део часа су практични задаци, решавање проблемских ситуација и самостални рад ученика. У току припреме ових часова наставник треба да посвети пажњу одмеравању тежине задатака, обима чињеница и генерализација.

3.2.2. Часови понављања и систематизације

Примењују се након већих наставних целина, и то: након обрађене једне теме (тематско понављање), на крају тромесечја, полугодишта и школске године. Сврха часа је да се освежи знање и среди у логичне целине. Наставник користи различите технике испитивања, ученици дају примере, приказе, изводе огледе, усмено излажу. Структура овог часа најчешће садржи следеће етапе:

1. Организација почетка часа
2. Постављање циља и задатака
3. Систематизација наставних садржаја
4. Сумирање резултата часа и задавање домаћег задатка

На овом часу ученици морају бити максимално активни. Наставник објашњава само онда кад ученици затаје. Наставник издваја главне идеје, појмове, правила, законе који ће бити тачка ослонаца у систематизацији, бира одговарајуће задатке. С обзиром да се ови часови користе за анализу и синтезу раније обрађених садржаја погодни су за развој логичног мишљења.

3.2.3. Часови проверавања

Треба да послужи наставнику да сазна какве је резултате постигао у настави. Током овог часа наставник може користити различите технике а најбоље је комбиновати их: усмено ученичко излагање, низови задатака објективног типа (тестови које саставља наставник за потребе наставе), прикази, писмени састави итд. Враћање ученичких радова, одмах на следећем часу, је врло важно јер ученике још увек држи ишчекивање. Исправљање грешака треба да остави снажан утисак на ученике и да их подстакне да размишљају о часу. У ту сврху наставник ће давати одговоре, постављати питања, ученици ће излагати, објашњавати појмове а најбољи радови се коментаришу на крају часа. С обзиром на разноликост поступака проверавања артикулација може изгледати овако:

1. Објашњавање циља проверавања
2. Упознавање са садржајем контролних задатака и давање упутстава за рад
3. Самостални рад ученика
4. Претходно сумирање резултата рада

На овим часовима проверава се обим и квалитет знања из једне или више области. Уколико се определи за контролни задатак, као један од начина проверавања, наставник објашњава који су садржаји, појмови и дефиниције обухваћени и који поступак у раду треба користити. Наставник подстиче и усмерава мисаону активност ученика, упућује их како треба да анализирају задатке, како да контролишу исправност свога рада. Наглашава у којим случајевима могу да се обрате њему, скреће им пажњу да воде рачуна о времену. Понекад прошета поред ученика. У сумирању наставник може да упита ученике који су им задаци били најтежи и да објасни како их је требало урадити. Прегледане контролне радове треба да донесе на следећем часу јер се одуговлачењем губи од ефеката.

3.2.4. Комбиновани часови

Артикулација комбинованог часа може изгледати овако:

1. Организација почетка часа
2. Проверавање домаћег задатка
3. Постављање циља и задатака
4. Обрада нових садржаја
5. Сумирање резултата часа и задавање домаћег задатка

Овај тип часа се, најчешће, примењује у млађим разредима основне школе јер ученици у том добу тешко концентришу пажњу на исти тип рада. Примењује се када је наставнику важно да провери домаћи задатак, обради ново градиво, провери га и утврди. Проверавањем домаћег задатка наставник сагледава како су ученици савладали претходно градиво.

ВАЖНИ САВЕТИ ЗА ДОБАР ЧАС:

- Час мора бити добро замишљен. Основа за час је ниво групе (могућности ученика) и претходно знање
- Циљ часа мора бити реалан, јасан и објашњен ученицима
- Увод мора бити сређен, једноставан и јасан. Нови појмови повезани са претходним градивом и из њега изведени. Нове термине треба објаснити. Наставников језик разумљив
- Ток часа мора бити логичан и доследан. Узрочно-последична повезаност појмова помаже усвајање и задржавање градива
- Час је заједничка активност наставника и ученика тако да некад доминира наставник а некад ученици. Треба да се наизменично смењују излагање, расправа, питања и одговори
- На часу треба користити различите медије. Аудовизуелна средства повећавају пажњу и интересовање ученика
- Пажња у току часа варира. Наставник треба да осети када су почетно интересовање и пажња смањени. Разноврсност излагања, пажљиво планиране паузе, понављање могу помоћи да се одржи пажња. Гласом наставник треба да наглашава кључне моменте, да вокално обликује реченицу
- Невербалним језиком (говор тела, гестови, израз лица) наставник треба да подржи вербално излагање
- Треба водити рачуна о редоследу процедура у усвајању градива: од познатог ка непознатом, од једноставног ка сложеном, од конкретног ка апстрактном, од појединачног ка општем, од посматрања до закључивања, од целине ка деловима а затим ка целини.



4. ОРГАНИЗАЦИЈА И ОБЛИЦИ НАСТАВЕ

Облик наставног рада је начин активности наставника и ученика који карактерише одређена социолошка организованост па је, према томе, дидактика прихватила четири облика рада: фронтални, индивидуални, групни облик и рад у паровима. То је шири организациони облик од наставне методе. У истом облику рада могу се примењивати различите наставне методе. Облик наставног рада зависи од наставниковог приступа, узраста и састава ученика и природе наставне грађе.

4.1. Фронтални облик рада

је истовремени, упоредни рад наставника са свим ученицима у одељењу под истим радним условима. Сви ученици се стављају пред исте задатке, на истом наставном градиву, са истом педагошком стратегијом. Карактерише га наставниково обраћање целом одељењу. Наставник исто градиво излаже, тумачи, објашњава, демонстрира свима истовремено. Питања поставља свима а ученик који одговара чини то пред целим одељењем, зато га зову и колективни облик рада. Ученици су концентрисани на наставникову активност. У овом облику рада наставник доминира са вербалним методама рада. Овај облик **НЕ СМЕ ПОСТАТИ ДОМИНАНТНИ већ га треба комбиновати са осталим облицима рада.** Погодан је кад се треба свим ученицима изложити исто градиво али за проверавање и утврђивање други облици су прикладнији.

Вредност: економичан је јер се може применити у одељењима са великим бројем ученика. Омогућава да се обраде и веће програмске целине у условима мање технички опремљених школа. Због наглашене улоге наставника омогућава постизање систематичности у усвајању садржаја. Погодан је за савладавање градива и код слабијих ученика који сами то не би постигли. Има изражено и васпитно деловање јер ученици сарађују, социјализују се и под утицајем других охрабрују се. Стимулише и такмичарски дух јер ученик има прилику да јавно испољи своје вредности.

Слабости: не уважавају се разлике међу ученицима већ захтева одмеравање рада према „просечном“ ученику, а то не задовољава потребе других категорија ученика – обдарених и ученика са тешкоћама у развоју. За обдарене ученике захтеви су прелаки па за њих нема напредовања у овом облику рада. За слабије ученике ниво је превисок што их деморалише и још више заостају. Ученик је у пасивној позицији док доминира наставник. Контакт између наставника и ученика је редак па наставник нема прилике да добије повратну информацију од ученика о усвајању градива и да, на време, коригује своје начин рада. Повратну информацију о свом начину рада и ученици ретко добијају од наставника.

4.2. Индивидуални облик рада

је облик у коме сваки ученик у одељењу самостално ради задатак, уз одговарајућу помоћ наставника, било да су задаци исти за све или различити. Постоје три врсте индивидуалног рада:

- а) наставников рад са појединцем
- б) сви ученици раде исте задатке
- г) ученици раде различите задатке

Наставников рад са појединцем одвија се кад наставник непосредно даје поједином ученику задатке, упутства за рад, помоћне материјале итд., док ученик самостално решава задатке. Наставник прати рад ученика, даје објашњења, помаже ученику. Након сваке етапе рада наставник проверава исправност урађеног и охрабрује ученика. Циљ је да се ученик временом осамостали. Задатке за ученике наставник треба унапред да припреми. После завршеног појединачног рада разговара се о урађеном јавно тако да цело одељење може да користи остварени резултат. Могуће је да се појединачни рад одвија паралелно са групним али захтева већу припрему од стране наставника. Ученике треба припремати за овакав начин рада, унапред их упућивати како да у садржају пронађу главно, како да се служе изворима знања, како да пишу у тезама.

Сви ученици раде исте задатке – у овом типу индивидуалног облика рада нема диференцијације нити прилагођавања потребама појединаца. Нема непосредне комуникације између наставника и ученика. Овакав рад је саставни део фронталне наставе и уметнут је да би се ученици постепено осамосталивали и најчешће се примењује када треба утврдити или проширити градиво. Припрема наставника за овакав начин рада подразумева утврђивање циља часа, добро одмеравање тежине задатака (не смеју бити ни претешки ни прелаки), припрема одговарајућег наставног материјала (на пр. наставни листићи). Ученике треба унапред упутити у технику рада на часу да се не би губило на времену и квалитету рада.

Ученици раде различите задатке – у овом типу рада постоје две могућности: да сваки ученик добије посебне задатке или да буде неколико група задатака (једна група за слабије ученике, друга за средње и трећа за најбоље). Док је у првом случају рад у потпуности диференциран у другом случају је само делимично. За ову врсту рада потребна је врло темељна припрема наставника. Он мора да добро постави циљ часа тј. да зна шта жели да постигне на часу, да припреми наставни материјал, мора одлично да познаје ниво знања и способности сваког ученика да би саставио одговарајуће задатке за свакога. Ученици самостално раде задатке. О резултатима се може дискутовати на крају часа увидом у рад неколико ученика или на следећем часу, након што наставник прегледа радове свих ученика. Овај вид индивидуалног облика рада има највећу педагошку вредност.

Треба нагласити да индивидуални облик рада даје највеће добити када се комбинује са осталим облицима. Њему претходи фронтални облик када се дају задаци и упутства за

рад. Фронтални облик и селди након индивидуалног да би се резимирани резултати. У овом облику рада најчешће се примењују лабораторијске или експерименталне методе, методе рада на тексту и на графичким радовима, као и комбинација метода показивања и објашњавања.

Предности индивидуалног облика рада – највећа предност је што се применом овог облика рада ученици осамостаљују и уче се да уче. Ученици се оспособљавају да реално сагледају свој резултат а постизање успеха подстиче њихово самопоуздање. Уважавају се потребе и могућности сваког ученика јер добијају задатке према нивоу свог знања и способностима што погодује мисаоном развоју. Наставник добија брже повратну информацију о раду сваког ученика што му омогућава да континуирано прати њихов развој и коригује наставни процес правовремено. Овај облик рада штеди време јер неке делове градива ученици могу, по упутству наставника, да савладају самостално код куће. Тако остаје више времена за проверавање и утврђивање градива. Обезбеђује максималне услове за развој радних и организационих способности ученика, развија самосталност у учењу и има велику мотивационо-активизациону моћ. Што се више уважавају карактеристике ученика као појединца (претходна знања), склоности и способности, ниво мотивације и др. особине личности, у обликовању задатака, овај облик добија карактеристике индивидуализованог педагошког поступка.

Ограничења – индивидуални рад са ученицима (када ученици раде различите задатке) изискује обимне припреме наставника. Он мора да изради различите задатке за ученике, припреми потребан материјал, да прегледа све задатке.

4.3. Групни облик наставног рада

То је облику којем се одељење дели на групекоје, свака за себе, остварују постављенезадатке и о резултату обавештавају одељење. Наставникова активност је у првом делу часа када се задају упутства и расподељују задаци. Током часа он дискретно усмерава рад, пружа подршку и исправља по потреби током извештавања и сумирања, на крају часа. Групе могу бити тренутне (ad hoc) или устаљене тј. трајније групе за одређене тематске области. Оне добијају исте или различите задатке за обраду, самостално их обрађују, да би се у завршној фази обавила синтеза резултата свих група. Групе извештавају о својим резултатима, начину рада и тако се укупан рад синтетиче у јединствену целину. У групном раду има диференцирања, чега нема у фронталном раду. Групе се **раздвајају** да би обавиле задатке. Фаза спајања је веома битна јер се тада води расправа о резултатима рада свих група. Ученици очекују да остали вреднују њихов рад. Наставник треба да поступи тактично у тим ситуацијама, да похвали рад сваке групе.

Врсте групног рада: а) према начину састављања и б) према врсти радних задатака.

Према начину састављања – наставник може, за одређене задатке, формирати групе ученика приближно **истог нивоа знања и способности** и тиме добија групе различитог квалитета. Међутим, оваква подела може деловати дестимулативно на многе

ученике. Они из „слабијих“ група се могу осетити погођеним. Боље је ако се групе састављају према критеријуму **пријатељства**. Њихова кохезиона снага и трајност је већа јер делује и изван наставе. Ове групе окупљају ученике различитог нивоа знања и способности па је њихова социјална и педагошка вредност велика.

Према **врсти радних задатака** могу бити: а) групе за пријем и сакупљање радне грађе и за увежбање и демонстрацију, б) групе за обраду градива. Рад група за обраду градива је од изузетне важности јер ове групе треба самостално да обраде садржај. Овде група обавља функцију наставника. Међутим, оне се могу бавити и понављањем садржаја који је наставник **изложио** на часу или продубљивањем већ обрађених садржаја. Овај групни рад може бити двојак:

- све групе обрађују исте задатке, такмиче се а на крају се рад обједињава (што може бити подстицај да ученици уложе максималан напор). Овде се примењују истоврсни задаци, једноставнија је припрема наставника и организација часа. Најчешће се дају када се увежбава градиво. Међутим, са оваквим задацима нема диференцијације.
- групе раде различите задатке а на крају часа се врши синтеза рада (примењују се кад се обрађује обимнија и сложенија тема, у старијим разредима). Овде се примењују диференцирани задаци који омогућавају, чак и, да сваки члан групе добије задатак према својим способностима и интересовањима. Наставник треба да подели лекцију на онолико целина колико има група а затим да задатке за сваку групу диференцира по тежини. Ово захтева, осим, добре припреме и познавање одељења и могућности сваког ученика.

Улога наставника је да у овом раду је да подстиче ученике да образлажу своје ставове, наводи их да дају своје закључке и ненаметљиво ствара сарадничку атмосферу. У фази синтезе треба омогућити свим ученицима да дођу дао изражаја (један је извештава, други показује на табли итд.). Током групног рада не треба очекивати апсолутну тишину јер чланови групе морају да се договарају. Након извештавања група увек следи групна дискусија коју треба усмеравати ка закључцима.

Да би групни **рад** дао све своје предности оптимална величина групе треба да буде од 5 до 7 чланова.

Модел групног рада:

А) диференцијација задатака по групама - свака група добија посебан задатак а сви чланови групе имају исти задатак (ово је најједноставнији модел и примењује се на почетку док се још ученици уче групном раду);

Б) диференцијација задатака по групама где задатке појединим члановима даје вођа групе – подразумева стални састав група дужи временски период;

В) диференцирање задатака по групама и у оквиру групе за сваког члана (посебан задатак према његовим способностима и предзнању) – високим степеном индивидуализација



обезбеђује најбоље резултате. Вођа групе координира рад и укључује сваког члана у рад групе.

Артикулација часа

I етапа – фронтални рад (наставник се обраћа целом одељењу, саопштава тему и упознаје ученика са задацима, подела ученика на групе)

II етапа – наставник расподељује задатке групама (истоврсне, диференциране по групама или диференциране унутар група)

III етапа – самосталан рад група (проучавају проблем, долазе до резултата, припремају заједнички извештај, деле задужења за пленарни рад)

IV етапа – пленарни рад свих група (вође група, уз сарадњу осталих чланова, саопштавају резултате, расправља се, указује на закључке)

V етапа – кратко вредновање знања (верификација) – блиц тест, петоминутно испитивање или нешто друго

Распоред седења за групни рад

Због групне комуникација, која је услов за овај облик рада, препоручује се потковичаст, кружан начин седења или свака група седи за својим столом а столови могу бити поређани кружно по учионици.

Предности групног рада

- избегавају се слабости фронталног рада (усмереност према просечном ученику)
- састав групе (просечни, даровити, слабији) обавезује свакога на активност
- слабији ученици су мотивисани да допринесу раду групе јер добијају подршку осталих
- сарадња у групи уместо ривалитета
- наставник није посредник између лекције и ученика већ координатор рада
- ученици преузимају одговорност и боље се припремају за самосталан рад код куће
- могућност да ће сваки ученик имати неко излагање на пленарном раду обавезује све ученике да добро савладају задатак
- ученици се боље међусобно упознају па је погодан за социјализацију

Тешкоће и слабости групног рада

- није свако градиво подесно за групни рад (на пр. садржаји засновани на емоцији и доживљају се морају радити индивидуално)
- сувише тешко градиво се не може радити без наставника
- обавезна су наставна средства: карте, књиге, илустрације, упутства, материјали за вежбање

- организационо-техничке могућности школе (адекватан простор, покретне клупе)
- подршка колектива и директора (групни рад искључује круту дисциплину и апсолутну тишину)

Припрема наставника за групни рад

- привикавање ученика на тихо кретање кроз учионицу, премештање клупа и столица, узимање потребног материјала, тихо договарање, рад по упутствима, расправу, дискусију
- обучава вође групе
- припрема лакше задатаке за обраду у почетку групног рада
- почиње групни рад са садржајима из природних предмета јер су најпогоднији (биологија, физика, математика, географија, познавање природе)
- привикава ученике да самостално излажу, расправљају, образлажу аргументовано своје ставове, кртију аргументовано
- бодри и подстиче ученике

4.4. Рад у паровима

Рад у паровима је прелазни социолошки облик од индивидуалног рада ка групном, колективном и масовном. Сматра се иновирајућим обликом рада у савременој настави. омогућава потпуну диференцијализацију и рационализацију наставног рада. Може се, с великим успехом, примењивати у свим разредима, свим предметима и свим типовима часова. Ефикасност примене зависиће од узраста ученика, карактера наставне области и природе наставне целине или јединице.

Дидактичке варијанте рада у пару

1. Инструктивни рад
2. Заједничко (кооперативно) учење
3. Индивидуално учење у пару
4. Заједнички стваралачки рад у пару

• Инструктивни рад у паровима

Објашњавање нових садржаја – бољи ученик излаже свом слабијем партнеру садржај лекције. Успех ће бити већи с обзиром да се ученици боље разумеју. Боље је примењивати га повремено, како се код појединих ученика не би јавила супериорност, односно, инфериорност.

Испитивање у тандему – бољи ученик усмено испитује слабијег и, на основу тога, предузима одређене допунске и корективне мере.

Практична примена стечених знања – чланови тандема задају један другом практичне задатке из различитих наставних области. Треба дозволити да и слабији ученик, понекад, задаје задатке бољем.

- **Заједничко учење у тандему**

Пар заједнички планира и организује учење наставних садржаја. Бирају садржај, планирају потребно време за учење и неопходна средства за рад.

У пару се могу одвијати: вербалне, текстуалне и лабораторијске активности.

- **Вербалне активности** се заснивају на разговору (дијалог и монолог), слушању (један партнер слуша излагање и тумачење другог), посматрању, размишљању и др.
- **Текстуалне активности** – правилно читање, учење напамет, припрема за изражајно читање, препричавање текстова, описивање предмета, појаве, групе бића, расправљање (теза и антитеза) итд.
- **Лабораторијске активности** – споразумевање и сарадња удвоје је потпунија, атмосфера угоднија. Сваки пар добија свој радни задатак који самостално решава.

Самовредновање у тандему и међусобно вредновање парова – резултате рада чланови тандема вреднују с обзиром на квалитет и квантитет урађених задатака и расположиво време. Ово је веома значајна активност у савременој настави. Парови сагледавају у којој мери су обрадили потребне наставне садржаје, колико су усвојили знања, да ли су у предвиђеном временском интервалу извршили предвиђене обавезе и др. Поента кооперативног учења у пару је да партнери заједнички уче и раде у свим фазама наставног процеса и да један другом помажу.

- **Индивидуално учење у пару**

Основни смисао индивидуалног учења у пару је припрема за кооперативно учење. У одређеној фази наставног рада парови ће самостално стицати знања. Индивидуално учење у тандему може **бити**: усмерено и слободно (потпуно самостално).

Усмерено индивидуално учење у пару – самостални рад ученика уз помоћ другог члана пара или наставника. Старији ученици, и они који имају више искуства са овим обликом рада, моћи ће дуже времена да решавају задатке који су дати за индивидуално учење у пару. Наставник може примењивати и **дириговано усмерено индивидуално учење у пару** (за теже задатке). У овом облику сваки члан тандема је под директним утицајем наставника. Наставник одређује радне етапе и ученик може прећи на решавање наредног задатка након добијања наставникове сагласности да је претходни корак успешно савладан.

Слободно индивидуално учење у пару – сваки члан дијаде дуже ради самостално у току часа. Примењује се са старијим ученицима и на лакшим задацима. Овај рад може бити: **истоврстан** (оба члана решавају исте задатке одвојено један од другог – чланови вежбају самосталност, међусобно упоређују резултате, такмиче се на здравим основама) и **разноврстан** (оба члана дијаде решавају различите задатке, у питању су тежи задаци који се решавају са различитих аспеката, чланови се договарају о приступима сложенем задатку, деле задатак и приступају његовом решавању).

Вредност овог облика рада је што се чланови дијаде стављају у директан однос према наставним **садржајима**, па активно стичу знања самосталним учењем. Код ученика развија интересовања, креативне способности и смисао за истраживање и стваралаштво.

Наставник мотивише ученике да: самостално постављају и планирају циљ и време за рад, бирају средства и технике знања, одређују редослед фаза рада, врше контролу урађеног.

- **Заједнички стваралачки рад у пару**

Може се реализовати у наставним и ваннаставним активностима. Интеракцијски односи у тандему су посебна вредност рада у паровима. За разлику од класичних облика рада овде срећемо више видова интеракцијских односа. Основни су:

Наставник ↔ ученик

Ученик ↔ ученик (истог тандема)

Тандем ↔ наставник

Тандем ↔ тандем

Комуникације су, најчешће двосмерне и тросмерене, а добијање повратне информације подстиче ученика на још већу активност у наставном раду.



Структурирање парова

На начин избора пара утиче тежина и сложеност задатка, способности које треба развијати, стечено искуство, расположиво време и простор, узраст ученика и њихове индивидуалне особине и др.

Парови се могу правити: према месту седења, по налогу наставника, по договору свих ученика, према слободном избору појединца.

1. Рад у пару према сталном месту седења ученика је најприроднији и најекономичнији начин удруживања ученика. Најчешће активности које се могу радити према сталном месту седења: коришћење једног уџбеника (уједначава се темпо праћења читања, брже се сналази у уџбенику, скици, мапи, међусобно помаже у концентрацији пажње; омогућава размену утисака, указивање на место које се тренутно не разуме, тражење и пружање допунских објашњења, навикавање на тиха договарања без узнемиравања других, лакше одлучивање да се обрате наставнику за помоћ ако се нешто не разуме), коришћење туђег прибора (оспособљавање за решавање конфликтних ситуација), процена туђег рада.
2. Парови према налогу наставника – могу се правити на разне начине, на пр.:
 - ученик који је успешније савладао наставно градиво и боље схвата задатак, ради у пару с учеником коме су потребна допунска објашњења (сваки ученик може радити засебно, с тим да слабији ученик може тражити помоћ од свог пара колико му је то пута потребно, не чекајући да наставник дође до њега)
 - заједно седе ученици са различитим темпом рада (очекује се да у току пар месеци уједначе темпо рада)
 - ученик коме недостају идеје одакле да почне или тешко почиње са радом из било ког разлога, угледајући се на свог пара, брже прилази раду

Најслабије је решење одређивати парове по казни. Није добро ако неки ученик седи сам, без свог пара. Ако се не може другачије, боље је да чак у једној клупи седи троје, него да било ко седи сам.

Овакав рад у паровима може бити коришћен вишеструко, када:

- ученици индивидуално раде сви на истом задатку
- ученици раде индивидуално на задатку чије је решење различито код сваког појединца
- парови раде задатак који је исти за све парове
- раде задатак који је различит код сваког пара

Начин одређивања парова - након најаве циља часа, наставник наглашава да ће радити у паровима које он одреди и, потом, саопштава ко ће с ким седети. Изгубљено време ће бити надокнађено повећаном активношћу парова у току часа. Ово се користи и када се жели утицати на социјалне односе. С времена на време удружују се повучени ученици са вршњацима који могу допринети бржој социјализацији свог пара. Искуство младих у сарадњи са другима драгоцено је за каснији живот и рад у друштвеној средини.

1. Парови према договору у одељенској заједници

Одређивање парова је тим нужније што има више ученика у одељењу којима је потребна помоћ вршњака. На овај начин може доћи и до побољшања успеха целог одељења. Просветни радници су оптерећени, понекад, схватањем да ученик који је добар у једном предмету, добар је у свему, и обрнуто. Најчешће у животу није тако. Неспособност у једној области надокнађује се способношћу у другој. Неуспех у једном предмету може се компензирати успехом у другом. На овај начин пружамо шансу свима да бар негде, у нечему и у некој ситуацији дођу до изражаја.

Рад у паровима може се практиковати у допунској и додатној настави, посетама ученика ван школе и др. ваннаставним активностима.

2. Парови према властитом избору појединаца

Предности рада у пару

- Брже повезивање теоријског и практичног рада
- Прихватање позитивних узора
- Развијање радних навика за самосталан рад удвоје
- Вежбање у договарању о сарадњи и заједничком раду
- Способност оријентације у материјалу
- Коришћење помоћи другог
- Упућивање на самоконтролу
- Оспособљавање за вредновање властитог рада и рада особа са којим се сарађује
- Ефикасније учење
- Уједначавање темпа учења (помоћ ученицима који заостају у раду и учењу)
- **Рационалније коришћење расположивог времена на часу**
- Осигурава повољну радну атмосферу и емоционалну равнотежу
- Уноси у рад динамику, потребну комуникацију
- Смањује се неизвесност и напетост због заједничког преузимања одговорности у случајевима неуспеха, бржа адаптација на школу
- Радећи у пару ученик је у природним границама које омогућавају успешнији рад, учење, одмор и испољавање разноврсних физичких и интелектуалних креативних активности
- Напуштање егоцентричног става ученика
- Неговање способности разумевања и прихватања туђих гледишта и ставова
- **Развијање свестране мисаоне активности**
- Брже продуковање нових и разноврсних идеја
- Брже развијање способности изражавања

- Поспешује се сарадња међу ученицима
- Развијање свести да се заједничким радом постижу бољи резултати
- Боље упознавање властитог ја и свог идентитета
- Компензација за брата или сестру у породици
- Развијање љубави, пажње, другарства
- Брже усмеравање друштвеног развоја
- Организовано формирање властитих ставова, интереса, убеђења, амбиција и др., у складу са прихватљивим нормама друштвеног понашања
- Ученици у пару обрађују градиво постепено онако како одговара и једном и другом партнеру у учењу
- Брже долажење до резултата омогућава правовремено добијање повратне информације а тиме и сталне унутрашње мотивације за рад
- Тросмерна комуникација (лакше се успоставља комуникација са наставником)
- Помаже повученим и изолованим ученицима да се активније укључе у васпитно-образовни рад
- Атмосфера рада у тандему је природна и подстицајна па и мотивација постаје снажнија (уноси разноврсност у раду)
- Настава је хуманија и привлачнија за ученике
- Постиже се већа економичност у коришћењу времена и наставних средстава
- Рад у пару буди веће интересовање ученика

Ограничења рада у паровима

- Захтева велику припрему од стране наставника
- Обуку и привикавање ученика на овакав начин рада
- Обавезна дидактичка средства и наставне материјале

5. НАСТАВНЕ МЕТОДЕ

Наставна метода је начин или поступак који се примењује ради остваривања неког циља. То нам је битно јер се често дешава да знамо шта желимо да остваримо али не и како. Неретко се дешава у настави да се, због погрешно изабране методе не оствари наставни циљ. **На пр. често се поставља васпитни циљ – развијање другарства и сарадње између ученика а примењује се индивидуални метод рада који не дозвољава комуникацију између група ученика. На тај начин горе наведени циљ не може бити остварен.** Дакле, коју ћемо методу користити у настави зависи од постављеног циља, својстава активности које ћемо примењивати, узраста ученика, садржаја који се усваја итд.

Избором и комбинацијом метода обезбеђује се најекономичнији пут остваривања постављених васпитно-образовних циљева. Тиме се остварују сазнајни али и васпитни циљеви. **На пр. у току групног рада можемо да дамо групама ученика да обрађују лекцију на часу. Свака група обрађује свој део. У завршној дискусији представници група излажу основне појмове из свог дела лекције и тако се цело одељење упознаје са целом лекцијом иако је нису сви читали.** Свака наставна метода постиже свој максимум када највише одговара природи градива али се оне не могу шематски примењивати. Треба имати на уму, такође, да се методе не јављају баш у чистом облику већ се преплићу.

Једна од прихваћених дефиниција каже да је: „Наставна метода научно верификован начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу, стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања“ (Вилотијевић, Дидактика 3, 1999.)

Ако нам облик рада говори о начину активности који постоји између наставника и ученика на часу, методе нас упућују на начин обраде садржаја. У различитим облицима рада можемо примењивати исте методе. **На пр. наставник на часу примењује фронтални и индивидуални облик рада а методу графичких радова. То значи да сваки ученик индивидуално ради на свом графичком раду. Али, наставник може применити и фронтални и групни облик рада и методу графичких радова. То значи да ће ученици радити у групи заједнички графички рад или ће свако радити свој рад али ће сарађивати у групама. Које ће облике и методе рада изабрати зависи од постављеног циља часа, природе градива, састава одељења, узраста ученика итд.**

Постоји више класификација наставних метода али најчешће навођена дели их на методе:

1. Усменог излагања
2. Разговора
3. Илустративних радова
4. Демонстрације
5. Практичних и лабораторијских радова



6. Писаних радова
7. Читања и рада на тексту

5.1. Метода усменог излагања (монолошка)

Омогућава да се циљ часа оствари усменим излагањем од стране наставника а понекад и ученика. Карактерише је наглашена улога наставника и, обично, пасивна улога ученика. Међутим, усменим излагањем се могу користити и ученици у приликама као што су: понављање обрађених садржаја, усмено реферисање, извештавање о прочитаној књизи или експериментима итд. Усмено излагање је најпогоднији метод када треба: изложити чињенице, извући закључке, описати психичка стања, догађаје и личности, давати предлоге итд. Ова метода може имати неколико облика (а њихов избор зависи од садржаја, узраста и састава одељења):

а) академско предавање – примерено слушаоцима вишег нивоа мисаоних способности (факултети, научни скупови). Слушаоци морају да буду концентрисани, упућени у садржај, да имају развијено апстрактно мишљење. У току излагања наставник треба да дефинише проблем, изабере одговарајући обим садржаја, аргументује тезе, изводи закључке, указује на податке и литературу.

б) приповедање – користи се када треба маштањем дочарати неки догађај, личност или појаву јер ученик не може на директан начин да их упозна. Овим обликом усменог излагања може се покренути доживљај код ученика јер се заснива на буђењу емоција. Успешно је приликом представљања бајки, басни, анегдота, путовања и узбудљивих догађаја. Треба настојати да приповедање буде занимљиво и сликовито да би заокупило пажњу и интересовање ученика. Могу се користити и видео и аудио снимци. Добро приповедање полази од ученичког искуства, уноси карактеристичне примере и детаље, користи елементе глуме (дијалог са самим собом, психолошке паузе), има нешто спорији темпо него обичан говор, добру артикулацију, одише ведрином и живахношћу.

в) описивање – примењује се када треба описати нека спољашња својства објекта, догађаја или појава. Примењиво је у настави познавања природе и друштва, географије, природним наукама, матерњем језику. Научно описивање се ређе користи у основној школи јер захтева егзактан приступ, логичко излагање чињеница, рационалан језички израз. Уметничко описивање има задатак да изазове емоцију, па се примењује тамо где је градиво потребно обрадити кроз доживљај. Овај опис треба да буде динамичан, емоционалан. Описом се најчешће констатују чињенице (не задире се у узрочно-последичне везе међу појавама) и због тога нам је довољно чулно сазнавање (не и мисаона прерада).

г) објашњавање – користимо када ученицима треба протумачити непознате појмове, правила, дефиниције, законе итд., за чије је разумевање потребно апстрактно мишљење. Код објашњавања наставник се не задржава само на чињеницама већ се труди да објасни везе и односе (за то је потребно да ученици мисаоно прерађују садржај). Непознато ће објаснити помоћу познатог. **На пр. непознату реч објаснићемо показивањем предмета, синонимом или описом. Речи у пренесеном значењу објасниће ако пође од њиховог основног значења, па утврди сличност између основног и пренесеног значења итд.** Приликом

објашњавања наставник се, наравно, може користити свим расположивим наставним средствима (макете, шеме, карте итд.).

д) **образлагање** – даје одговор на питање зашто. Користи се када су ученици посматрањем већ упознали спољашње карактеристике неких предмета или појава али им треба образложити узрочно-последичне везе између њих. **На пр. ученици су учили да биљка ноћу затвара цветове али им треба објаснити везу између те две појаве: затварања цветова и мрака.** Да би подстакли мисаоне процесе код ученика наставником образлагању обавезно треба да претходи ученичко посматрање одређене појаве а затим и фаза ученичког размишљања о узроцима и последицама (никако не треба одмах открити везе и односе).

Предности методе усменог излагања: систематично се излаже знатна количина наставног садржаја, може се изложити градиво које није могуће непосредно посматрати, утиче се на емоције ученика и ствара клима погодна за усвајање одређеног садржаја, реализују задаци када нам нису доступна савремена наставна средства. Постављањем повремених питања, краћим пропитивањем ученика, коришћењем аудио и визуелних снимака, навођењем анегдота усмено излагање добија на живости.

Ограничења методе усменог излагања: претерана употреба доводи до вербализма (када наставник не користи наставне методе примерене садржају већ само живу реч), ученици добијају знања у готовом облику што води у пасивност и немотивисаност, прилагођеност просечном ученику, немогућност наставника да провери да ли су га ученици разумели.

5.2. Метода разговора (дијалогска)

Састоји се у обради градива (понављању, проверавању) путем питања и одговора и дискусије. Користи се у свим етапама наставног процеса и у свим типовима часова али највише код понављања, увежбавања и проверавања знања. Уколико се примењује при обради градива треба имати на уму да ученици већ поседују знања која ћемо разговор само надограђивати. Најчешће се примењује у комбинацији са другим методама. Њени структурни елементи су питање, одговор и импулс (мимика, говор, предмет) који се примењује када дође до застоја у учениковом одговору или је одговор непотпун. Квалитет разговора зависи од квалитета наставног питања. Кроз разговор наставник добија повратну информацију да ли су ученици схватили постављене проблеме и др. Продуктивни дијалог развија се питањима: Ко? Зашто? Како? Опиши! Упореди! Анализирај! Образложи! Докажи да јеи сл. Продуктивни облици разговора су: **хеуристички разговор** (наставник поступно, уз помоћ питања, води ученике од појединости до откривања општег – за овај разговор је потребно искуство и предзнање ученика), **слободан разговор** (питања постављају и наставник и ученици о слободној теми, о теми која ће се обрађивати, као и на завршетку обраде неке теме да би се објасниле неке дилеме, поткрепиле констатације доказом, па и проверили усвојени ставови и уверења) и **дискусија (полемика, дебата, расправа)** – наставник и ученици и ученици међусобно супротстављају мишљење, износе и побијају аргументе, осветљавају проблеме са новог становишта. Захтева: познавање теме, интересовање, способност излагања као и позитивна својства личности: толеранција, међусобно уважавање ставова.

Улога питања у наставном разговору: помоћу питања наставник управља наставним процесом и постиже задати циљ. Питања не смеју бити импровизована већ брижљиво планирана. Нажалост, у пракси преко **60%** питања тражи репродукцију знања (памћење). Треба водити рачуна о томе да морамо постављати и питања која траже сагледавање веза и односа међу чињеницама јер се без њих не може доћи до нивоа закључивања, синтезе и евалуације (Блумова скала за конгнитивну област). Проблемска питања подстичу интелектуални развој и потврђују мишљење многих дидактичара да је много важнији задатак наставе научити ученике да мисле, а не само им дати знања. Добро постављено питање је: јасно и прецизно, језички правилно, упућено целом одељењу (а не једном ученику), добро одмерено (ни широко ни преуско), логички и психолошки прилагођено ученику. Не препоручује се постављање: сугестивних питања (која у себи већ садрже одговор), вишезначна питања (на која је могуће дати више тачних одговора), сувише једноставна питања, само питања „шта“ и „где“ а изостављати „зашто“, „како“. Након постављеног питања треба оставити довољно времена за одговор ученику, наставник не треба да даје одговор на питање уколико ученик не зна већ да прво провери да ли знају остали ученици у одељењу, не треба дозволити да ученици хорски одговарају, треба одмах казати каква је вредност одговора.

Предности методе разговора: успешно активира ученике, подстиче их на увиђање односа, закључивање и уопштавање, што доприноси критичности, самосталности и самопоуздању. Знања ученици лакше схватају и дуже памте. Кроз разговор наставник најбоље упознаје особине и конгнитивни стил (начин мишљења и закључивања) ученика.

Ограничења методе разговора: Дијалогом се не могу успешно обрадити садржаји који треба да обезбеде емоционални доживљај (јер се доживљај изазива монологом). Наставник мора бити спреман да ученици не би скренули правац дискусије и обрадили мање чињеница. Квалитет разговора зависи од квалитета наставног питања. Одузима доста времена у настави. Градиво се не може изложити систематично.

5.3. Метода илустративних радова

То је начин да се циљеви на часу остваре цртањем. Ова метода рачуна на природну заинтересованост деце за цртањем. Добра је допуна вербалних метода јер уноси живост и мотивише ученике. Овом методом се користе: знакови, таблице, графикони, дијаграми, планови, карте, шеме, скице.

Примена: када треба приказати само битне одлике неког предмета (скица, шема), односи између предмета или појава (графикони и дијаграми), у настави геометрије, физике, **биологије** је незаобилазна, у настави граматике (графичко представљање), принцип рада неких уређаја или унутрашње структуре неких процеса, на пр. рад парне



машине или сунчев систем (шематски цртеж), след историјских догађаја (табела), настава географије и историје (географске карте), сложени процеси (анимирани цртани филм).

Приликом цртања на табли наставник треба да, истовремено, објашњава ученицима оно што црта. Једноставније цртеже може цртати на часу а ученици цртају у **својим** свескама (уколико је то потребно). Сложене цртеже треба нацртати пре часа с тим што поједине делове наставник посебно истиче или их сам црта на табли.

Предности методе илустративних радова: омогућава једноставно представљање и разумевање сложених процеса и појава, усмерава пажњу на битне одлике, успешно се могу приказати процеси који се не могу видети у природи, поред чула слуха ученици агажују и чуло вида што омогућава дуже запамћивање градива.

Ограничења методе илустративних радова: не може се користити за објашњење **апстрактних** појмова (храброст, идеје, мисли, осећања), тражи виши ниво апстрактног мишљења код ученика, за илустративно цртање на часу потребно је време.

5.4. Метода демонстрације

Ова методасе примењује када наставник очигледно приказује предмете, моделе, цртеже, макете, слике. Ученици их посматрају и тако стичу знања. Демонстрирати се могу покрети, радње, процеси. Посматрање у настави има за циљ да се ученици науче да уочавају. Зато не сме бити препуштено случају већ мора бити брижљиво планирано. Зовемо га и планско посматрање (чулно опажање ради остваривања постављеног циља). Циљ ове методе је да се ангажује што више чула: вида, слуха, додира, укуса, **мириса**) јер то чини чулно сазнавање. Овим се до сазнања стиже индуктивним путем: запажањем чињеница ученици долазе до правила. Зашто је ова метода веома омиљена и код ученика и код самих наставника? Она полази од опажања (које је својствено човеку) и темељи се на чулним подацима. Међутим, ова метода има и когнитивни карактер јер ученик треба да доноси закључке о запаженом. Зато је потребна психолошка припрема ученика за опажање. **На пр. вид може да превари па да нам се учини да је предмет веће запремине и тежи од мањег. Али, то можемо заиста закључити тек када измеримо предмете уз помоћ ваге.** Посматрање приликом демонстрације мора да има унапред постављене циљеве. **На пр. ако пошаљемо ученике да прошетају шуме у свести ће им остати само визуелни утисци: зелена боја, пријатан и свеж мирис итд. Међутим, ако смо им задали задатак да прикупе плодове, листове, да утврде које све дрвеће расте у шуми..., тиме смо поставили демонстрациони циљ и усмерили пажњу ученика на циљ часа.**

На овај начин смо активирали опажајно размишљање и у потпуности мисаоно активирали ученике. Демонстрација у настави мора да има унапред постављени циљ (задајемо **ученицима** шта треба да посматрају), да буде добро организована и вођена.

Треба водити рачуна да ли смо изабрали објекат који, на најбољи могући начин, приказује суштину предмета или појаве. Демонстрација је олакшана тиме што се, обично, не приказује објекат у целини већ само неки његови кључни елементи, делови. Наставник треба да, унапред, одабере те елементе и утврди редослед приказивања који мора да прати логику наставног садржаја. Наставник може да припреми и неколико ученика који ће му помагати у томе. Није препоручљиво да се демонстрира више објеката у току једног часа јер се тиме ствара конфузија код ученика.

Шта ради ученик а шта наставник при демонстрацији?

Ученик

- Перципира објекат што већим бројем чула
- Сви ученици треба добро да разгледају предмет
- Анализира утиске
- Мисаоно прерађује садржај (новозапажени садржај повезује са претходним)
- Од опажаја и представа формира појмове

Наставник

- Припрема демонстрацију и питања
- Скреће пажњу ученицима на најбитније елементе предмета или појаве
- Мотивише ученике да размишљају и сами закључују
- Омогућава да се појаве не посматрају статички већ у деловању

Ученицима се могу демонстрирати предмети и појаве у природном амбијенту при чему их они непосредно посматрају (посета фабрике, сајма, зоолошког врта) али може и демонстрирати наставна средства при чему ученици посредно посматрају (наставни филм, модел, слике).

Дидактичари класификују ову методу, често, на два велика облика:

1. **Показивање ради учења вештина** (показивање руковања шестаром и лењиром, покрети у физичком васпитању, показивање радних операција у практичној настави)
2. **Показивање ради стицања знања** (показивање објеката, експеримената, графикона, слика, филмова, цртежа, шема, табела, показивање и посматрање на екскурзији, самостална ученичка посматрања)

Показивање сложенијих радних операција треба показивати део по део, а затим делове повезати у целину. Наставник може затражити да неколико ученика понови операције да би се уверио да су га схватили.

Након сваке демонстрације, наравно, следи разговор са ученицима у којем они извештавају о својим запажањима и, уз помоћ наставника, извлаче генерализације о

посматраној појави. На оваквим часовима треба водити, посебно, рачуна да не прекорачимо време тј. да одаберемо одговарајући обим садржаја тако да га можемо обрадити за време једног часа. Ова метода рада се добро комбинује са методом разговора, излагања, објашњавања, читања. Може се изводити у оквиру групног рада и рада у паровима.

Предности методе демонстрације – ученици знање стичу на природан начин (опажањем), чулни доживљај више ангажује ученике па су знања трајнија, ангажује више чула, развија се способност посматрања, опажања и закључивања, развија мисаоне и говорне способности ученика, применљива је у свим етапама наставног процеса.

Ограничења методе демонстрације – није применљива при сазнавању појмова, судова и других апстрактних категорија, неки објекти су недоступни за демонстрирање, демонстрирање само за себе није довољно ако га не прате усмена објашњења, тумачења и ученичке активности.

5.5. Метода практичних и лабораторијских радова

Омогућава да се знање стиче кроз практична рад и експериментисање наставника и ученика и омогућава спој знања и практичног рада. Ово су методе стицања али и провере знања која су ученици стекли другим методама (вербалне на пр.). Погрешно је веровати да је ова метода ограничена само на неке предмете (природне науке, прехранбена струка – вођарство, повртарство; техничко образовање) јер се може применити у настави свих наставних предмета. **На пр. у настави српског језика се ученицима може објаснити да се зарез употребљава за одвајање предмета, лица, појаве које набрајамо али ученичко понављање наставникових речи не значи да су они ова знања и усвојили. Тек кад им задамо практични задатак да напишу есеј, песму или нешто слично можемо бити сугурно да ово знање умеју да примене.**

Практични радови – је поуздан начин да знања остану дубока и трајна. Њоме се постижу две функције:

- Примена знања
- Формирање вештина (што постижемо честим понављањем)

Практични радови се могу изводити на редовним часовима али и посебним данима (средње школе имају професионалну праксу и блок наставу као део наставног програма). Могу се изводити у учионици, радионицама, школској башти, задрузи, културним установама, предузећима. Организација практичне активности пролази кроз неколико фаза:

- Стицање теоријских знања (практични радови обично следе након теоријске обраде целина)



- Припрема: давање радних задатака ученицима, упутства за рад (*задацима се може тражити да се провере и примене теоријски усвојена знања, упозна процес производње, савладају радне операције и постигне радна спретност, ученици информишу о неким професијама, оствари приход за ученичку задругу итд.*)
- Подела ученика на групе
- Непосредно извршавање задатака (тј. практична активност)
- Анализа и вредновање урађених задатака

Припрема наставника за практични рад подразумева следеће кораке:

- Анализа наставног садржаја ради избора задатака који се могу остварити практичним радом
- Реализију практични рад (што може бити поверено и другом лицу, на пр. сараднику из предузећа) тако што упућује ученике, саветује, коригује и надзире практичан рад ученика.

Лабораторијски радови/експерименти – омогућавају ученицима да уче обављајући их заједно са наставником или самостално али под руководством наставника. Експериментом стварамо вештачки услове да би изазвали неку појаву или процес. Зато он омогућава ученицима да протпуније проуче појаве, да искажу своје способности али и обезбеђује озбиљну трајност знања.

Задаци наставника:

- Припрема опрему, апарат, материјал за експеримент
- Темељно припрема ученике (вештине руковања посуђем или алатима, заштитна средства, понашање у лабораторији итд.)
- Излаже теоријски садржај, тумачи законе, правила (на пр. стварање топлоте трењем)
- Даје упутства како се изводи експеримент и наглашава чему треба посветити пажњу, прво сам изводи експеримент
- Координира рад ученика приликом извођења експеримента, објашњава, коригује
- Тражи од ученика да изнесу своја запажања након експеримента и помаже у уопштавању закључака

Наставник ову методу може применити на два начина:

- Приликом извођења експеримента се запажају чињенице, оне се уопштавају и тако се долази до законитости које се усвајају
- Експериментом треба да се потврде теоријска знања са којима су се ученици већ упознали

Слично лабораторијском експерименту може се примењивати и **дуже посматрање** изван **лабораторије** (понашање животиња, цветање воћака, активност птица итд.) у природним условима.

Примена ове методе одвија се у неколико етапа:

- Давање задатка
- Упућивање ученика у рад
- Остваривање задатка
- Вредновање резултата

Рад може бити фронталан (сви ученици имају исти задатак) или групни (поделимо ученике на групе и свака група добије свој задатак). Експеримент прво изводи наставник и води рачуна да сви ученици виде шта ради. **Међутим, не би требало да се све сведе на гледање јер ће то онда бити метода демонстрације.** Не би требало унапред саопштавати резултате експеримента већ максимално подстицати њихову радозналост. Експеримент наставник прати само неопходним објашњењима (оно што је очигледно не треба објашњавати), коментари су кратки и јасни. Након експеримента ученици треба да искажу своја запажања и да из њих извуку закључке. Ако им нешто није јасно треба да постављају питања.

Предности :

- Развија перцептивне способности, логичко мишљење, систематичност и уредност
- Подиже квалитет наставног процеса
- Постиге се потпуно разумевање садржаја у неким предметима где вербално излагање није довољно
- Ученици су активни мануелно, мисаоно и емоционално
- Подстиче се интересовање ученика за природне и друге појаве и процесе
- Развија се самостално и самопоуздање код ученика
- Овако стечена знања су трајнија и дубља јер су стечена личном активношћу
- Развија спретност, вештине и навику коришћења прибора и алатија
- Доприноси развоју дисциплине и одговорности према раду

Ограничења:

- Добра опремљеност школе наставним средствима, алатом, прибором, материјалима и алатима
- Темељна припрема наставника (да ли је ово ограничење или је то нормалан приступ радним задацима?)
- Непогодна је за примену код сложених процеса и појава (ту је замењујемо методом демонстрације)
- Тражи доста времена

5.6. Метода писања

Омогућава наставнику да постављене циљеве реализује писањем. Користи се:

- Када обрађујемо нову наставну јединицу (записује на табли њене главне елементе: назив, основне појмове, међунаслов, бројчане податке, непознате речи)
- Када унапред припрема наставни листић, програмирани материјал, тезе за реализацију новог градива
- На крају часа када исписује теме за домаћи задатак

Ова метода није погодна само за наставу матерњег и страних језика, како се то често мисли, већ за све предмете. Културу писања и читања код ученика формирамо на свим предметима.

Облици методе писања

Преписивање – користи се, пре свега, у раду са ученицима млађих разреда (када треба да се научи држање оловке, науче слова) али и са старијим (посебно у почетној фази учења страног језика). Треба давати краће и најважније делове текста и водити рачуна да су занимљиви и да имају образовно-васпитну вредност. Преписане ученичке текстове наставник треба да прегледа, најбоље истакне и похвали и укаже на најчешће слабости. Наставник може и неколико ученика да укључи у преглед.

Диктат је полусамостални ученички рад. Ученик не може да утиче на садржај али треба да га граматички и правописно обликује. Када диктира наставник се мора трудити да то буде одмереним темпом, правилним ритмом, да је реченица артикулисана тако да га сви могу разумети. Наглашава најважније речи и мисли. Наставник може и сам саставити текст за диктат. Наставник преглеђује радове, истиче најбоље и наводи најчешће грешке. Најчешће се користи у настави матерњег и страних језика за проверу знања.

Допуњавање/проширивање текста спада у полусамосталне ученичке радове. Циљ ове методе је да се учење подигне изнад нивоа репродукције. Ученицима се подели скраћени текст где имају заплет радње а од њих се тражи да га заврше. Ученици овде активирају и мисаоне процесе јер треба да осмисле логичан крај.

Писани одговори на постављена питања – омогућавају наставнику да добије повратну информацију о резултатима свог рада. Ту спадају задаци објективног типа, тестови, наставни листићи. Питања би требало да буду јасна и логична, адекватне тежине према узрасту и нову знања ученика. Од ученика наставник захтева кратке и прецизне одговоре који погађају суштину, без сувишних образлагања. Ако има питања на која није одговорио ниједан ученик тај део градива треба поновити или другачије обрадити.

Препричавање у писменој форми омогућава ученику да изоштри запажање на ономе што је видео, доживео или прочитао и да то језички исправно изрази. Препричавање се текст, гледани филм, догађај, предавање. Да то не би била само пасивна репродукција наставник може тражити од ученика да препричају у скраћеном облику јер тако морају да размисле и издвоје важно и битно.

Белешке са предавања настају када се записују битни ставови, главне мисли из излагања наставника, о прочитаној књизи, посматраној појави или догађају. Захтева завидну културу писменог израза: сажето исказивање мисли, разликовање главног од споредног што треба учити још од првог разреда основне школе.

Концептирање је сажет и систематизован запис у којем се, из целине, издвајају главни делови и то по логичном реду. То је чак и облик самосталног учења. Ученику је довољно да погледа ту скицу текста и да одмах у глави стекне слику целине. Током тог процеса, док савладава грађу и сажима је, ученик је савлађује и учи.

Опис је писмени рад у којем се представља физички свет (човек и природа). Функција ове методе је да психолошки припреми читаоца у оно што следи. Описујући ученици изоштравају опажање јер треба да прераде чулне опажаје (на пр. опиши свог деду) и богате језичко изражавање.

Извештај омогућава подстицање мисаоне активности ученика. Наставник прво треба да покаже ученицима како се пише извештај, да наведе елементе извештаја (подаци о активности о којој се извештава, времену, учесницима, остварени задаци, тешкоће у реализације). Ученици се могу поделити у групе и писати један групни извештај (посета фабрици, састанак одељенске заједнице, спортско такмичење). Извештај треба да буде прегледан, концизан, јасан, прецизан, поткрепљен подацима. После прочитаног извештаја од ученика треба затражити да га побољшају, избаце сувишно, додају неке битне чињенице итд.

Реферат је насложенији писани ученички рад. Пише се о проученој теми, спроведном извештају, изведеном огледу, направљеном предмету итд. Наставник треба да познаје ученичке склоности и интересовања да би поделио теме. У припремној фази наставник их упућује на литературу коју треба да прочитају да би написали реферат, документацију коју треба да припреме, лексиконе, речнике, препоручује које стручњаке да консултују, која испитивања да изведу. Наставник треба и да, на примеру неког доброг реферата прикаже структуру рада (шта се пише у уводу, шта у разradi...). Кад прикупе све материјале и чињенице ученици приступају писању реферата. Прве верзије наставник треба да прегледа, даје им потребна упутства и помаже у току рада. Од ученика се тражи да сваку тврдњу поткрепе чињеницама али и да заузму критички став према ставовима неких аутора. Тиме се подстиче стваралачки однос.

Самостални писани радови су они радови које ученици самостално раде на задату или слободно изабрану тему.

Предности методе писања:

- Омогућава наставнику да сажето скицира лекцију на табли
- Обогаћује речнички фонд и развија смисао за писмено изражавање
- Развија способност разликовања битног од небитног (у белешкама са часова треба записати само главно)
- Записивањем појмова из неког садржаја они се боље разумеју и дуже памте
- Развија самосталност, тачност, уредност
- Развоја писану комуникацију

Ограничења методе писања:

- Ученици морају бити оспособљени за вођење бележака, ручно записивање не може да прати брзину говора (па се понекад важна излагања снимају)
- Пажња је усредсређена на записивање па се не прати ток наставникових мисли
- Дешава се да се нешто и погрешно запише
- Захтева више времена него усмена реч

5.7. Метода читања и рада на тексту

Омогућава наставнику да припреми ученике да самостално и ефикасно користе књигу. Нажалост, све се више дешава да ученици не користе уџбенике у раду. Ученике треба од првог разреда навикавати да уче из уџбеника, упућивати како да их користе јер их тако навикавамо на континуирано и самостално учење. За успех ове методе ученици треба да овладају течним читањем и спретним бележењем прочитаног. Ученици треба да комбинују белешке са часа са уџбеником. Ако је уџбеник шири од програма наставник треба да укаже ученицима на оно што је важно у уџбенику. Користећи уџбеник ученици се уче како треба учити: градово је у уџбенику већ рашчлањено на логичке целине, болдирани су и истакнути важни појмови или чињенице. Посебно треба скренути пажњу ученицима да одговоре на питања која су дата на крају лекције јер ће тако проверити да ли су добро одмерили битно у лекцији и како су је савладали. Међутим, наставник треба да упућује ученике и на коришћење других писаних извора знања (лексикони, стручни часописи итд.) тако што ће их и сам доносити на час и из њих радити. **Читање може бити:**

- **За стицање вештине читања** (*практикује се од првог до четвртог разреда, у вишим разредима тежиште је на изражајном читању. Треба водити рачуна о томе да ученици не читају механички већ са разумевањем. Најављивањем теме чланка наставник припрема ученике. Кад се чланак прочита треба га објаснити и препричати. Непознате речи објаснити ученицима. Објашњавање уметничког текста не треба чинити у току текста већ на крају, да не бисмо прекидали доживљај ученика*).
- **Ради упознавања новог градива** *се може практиковати на часу када чита један ученик а остали слушају или сви читају у себи. Након читања наставник проверава да ли су сви разумели градиво. Читањем на часу наставник може и, повремено, илустровати своје излагање (на пр. ако тумачи неку песму он ће то поткрепити читањем одломка из песме). Читање поетског текста мора бити изражајно да би пробудило емоција за разлику од читања научног чланка. Наставник припрема ученике и за читање код куће тако што одређује шта ће читати, истиче циљ и скреће пажњу на најважније делове.*
- **Ради памћења градива** *има за циљ да ученици усвоје неки садржај. То ћемо постићи тако што их подстичемо да прочитани текст испричају својим*



речима. Проширивање и скраћивање текста захтева мисаону прераду, машту и логичко мишљење (јер ако ученик проширује то мора бити у логичној вези са градивом а ако скраћује текст треба да сачува целину и логичку структуру). Уколико је текст дужи чита се по логичким целинама а затим долази преслишавање, уз помоћ књиге.

- **Ради граматичке, стилске и естетске анализе** – користе се за ту сврху погодни текстови које је наставник раније обрадио са ученицима. Ученицима се, током рада, скреће пажња на граматичке, стилске или естетске карактеристике текста, коришћење фигуративних средстава, описа, карактеризацију ликова.

Предности

- Омогућава стицање поузданих и систематски сређених знања (текстови у уџбеницима су већ дидактички обликовани, питања на крају омогућавају проверу знања и упућују на кључне појмове у градиву, илустрације држе пажњу)
- Писани текст ученик може користити и код куће и враћати му се више пута
- Економична метода (могу се читати само делови текста и њима се враћати више пута а прескакати оно што је познато)
- Развија се самосталност ученика у учењу
- Подстиче се машта, развијају интересовања, обогаћује изражавање, техника писања
- Подстиче спретности које су важне за континуирано целоживотно учење: прављење бележака, илустрација, цртежа, табела, графикана, шема и сл.

Ограничења

- Можемо је користити тек након другог разреда код ученика који су сасвим савладали читање
- Не прати индивидуалне потребе ученика (текст је исти за све па неким може бити тежак а неким лак) за разлику од монолошке методе када наставник може да прилагођава своје излагање одељењу
- У уџбенику се ново градиво не повезује са старим (подразумева се). Док у монолошкој методи наставник то може да учини
- Теже се савладава градиво без наставникових објашњења (јер захтева самосталност у учењу и вештину читања).

6. ПРИПРЕМАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА ЧАС

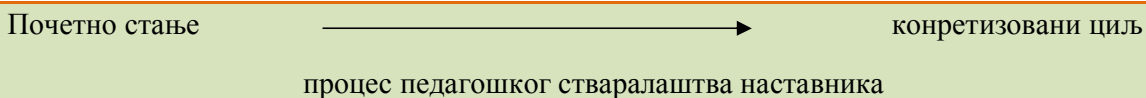
Сврха наставникове припреме за час је да добро распореди материјал, време, да одабере наставне методе и средства којима се најефикасније и најрационалније може постићи циљ часа. Пре часа наставник мора јасно поставити циљ и унапред предвидети активности неопходне за остваривање циља. Зависно од постављеног циља, придржавајући се захтева програма, наставник одабира садржај и прикупља материјал водећи рачуна о способностима ученика. Око 80% расположивог времена наставник треба да посвети средишном делу часа, а осталих 20% се распоређује на увод и закључак. У току часа се, планирано време, модификује у зависности од тога како ученици прихватају материју. У припремању часова наставник мора да води рачуна о три фактора:

1. Сазнајни ниво одељења (претходно знање и могућности ученика)
2. Наставна материја (захтеви наставног програма, шема рада, приступ, наставне методе и средства, евалуација)
3. Ресурси и ограничења (расположиво време, услови рада, место рада, да ли је доступна и спремна потребна техника)

Писмена припрема треба да буде селекција мисли, ставова, дидактичких решења ..., све то треба кратко исказати у виду теза. Наставник пише концепт, подсетник и систематизовану оријентацију за рад. То је кратак план, пресек стања, њоме се замишља и предвиђа организација часа са потребним елементима организације наставе (методе, средства, облици, технике, процедуре, повратна информација и др.) а предвиђају и васпитно-образовни исходи часа. Једна припрема може послужити за неколико година уколико садржи простор за годишње корекције, допуне и иновације. Овај модел припреме треба да садржи простор на коме би се, након сваког часа, дале напомене, осврт и краћи закључак (уочене добре и лоше стране).

6.1. Приступ планирању наставе

Први корак – одређивање и прецизирање циља (операционализација). За сваку активност која се намерава извести (наставну, ваннаставну и др.) јасно се дефинише шта се жели добити као крајњи резултат (сума знања, разумевање појаве или закона, овладавање неком радном операцијом и др.). Циљ, односно, задаци морају бити једноставно и прецизно дефинисани, сужени на жељени резултат. Операционализација циља је посебно значајна на нивоу планирања часа јер је ту могућа пуна конкретизација.



Да би одредили почетно стање констатујемо (тимским радом стручних сарадника и наставника):

- развојне и узрасне карактеристике дате групе
- састав групе на нивоу знања или овладаности вештинама
- развој способности
- социокултурни утицаји под којима су ученици
- навике и мотивација за одређена питања

Процес педагошког стваралаштва наставника пролази кроз следеће кораке:

1. **Селекција информација и операција** које ће бити презентирани и пренети ученицима ради информисања или усвајања (програм је само оквир а не рецепт – теоријски предмети. Међутим, код савладавања практичних вештина програми дају прецизне информације. У овим случајевима коректив је познавање претходног стања тј. степена овладаности операцијама да би се избегло понављање операција које су овладане у претходним вежбама). Избор информација значи чишћење од небитних детаља. Да би селектавао информације наставник: проучава програме свог и сродних наставних предмета, наставних садржаја, уџбеника и референтне литературе да би се установила корелација међу сродним предметима, установило које информације је ученицима неопходно саопштити на часу а које ученици могу да добију и читањем уџбеника и приручника.
2. **Идентификовање погодности и сметњи** које се јављају у раду ученика и наставника. Исти елементи могу бити и погодности и сметње:
 - знање и способности којима наставник располаже
 - простор и опрема (величина просторије с обзиром на групу, њена адекватност планираној активности, опремљеност одговарајућим намештајем, наставним средствима или машинама и апаратима за обављање практичних радњи)
 - извори информација (литература, наставна средства, сарадници у школи и ван ње)
 - време које стоји на располагању за одређену активност

У планирању се мора водити рачуна о избору поступака који се могу спровести у постојећим условима.

3. **Изграђивање педагошке стратегије:**
 - избор метода у зависности од напред споменутих елемената
 - избор облика на исти начин
 - избор наставних средстава (у најширем смислу: књижевна и некњижевна грађа, апарати, инструменти и др.)
4. **Евалуација примењене стратегије** је веома важан корак и спроводи се у зависности од постављеног циља, почетног стања, изабраног садржаја (информација и операција), извора и сметњи. Циљ је стално прилагођавање поступака датој ситуацији и циљевима. Зато се и не може говорити о универзално добрим методама, организацији и облицима рада, већ само о адекватним с обзиром на циљ, погодности и сметње. Иста средства могу дати и веома добре и лоше резултате.

5. **Резултат, оствареност циља** – евалуација омогућава корекције и прилагођавање поступака ради постизања бољих резултата. Вођење евиденције о примењеном поступку, успешност поступка, о примењеним средствима, анализа конкретизације циља итд. Служи као основа за стварање „личне методике“.
6. **Место и улога ученика у планирању.** Преузимањем улоге планера ученик постаје организатор сопственог учења и образовања.

Задатак наставника је да: Наставно средство може да:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------|
| - планира | |
| - припрема | |
| - усмерава | - показује |
| - контролише | - објашњава |
| - вреднује | - илуструје |
| - мотивише | - замењује стварност |
| - објашњава | - служи као инструмент |
| - помаже ученику у личном планирању | |
| - мотивише | |
| - саопштава | |

Дакле, ученик ће се више непосредно користити средством, црећи од њега само информације. Наставнику ће се обратити више за помоћ у планирању и организовању активности. То повећава васпитну улогу наставника а што се тиче ученика – он постаје планер и организатор процеса сопственог учења.

7. **Планирање и непосредна припрема наставника за образовно-васпитни рад** је услов РАЦИОНАЛНОГ РАСПОЛАГАЊА ВРЕМЕНОМ. То нам обезбеђује: равномерност наставног садржаја, систематичност, поступност у раду, селективнији избор и примену наставних метода и средстава, облика и техника рада. Планирање није просто распоређивање наставних садржаја по часовима, већ је целокупни поступак претходно наведених фаза у раду. Планирање можемо поделити на више врста:

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| - с обзиром на време: | - с обзиром на степен разраде: |
| 1) годишње | 1) глобално |
| 2) полугодишње | 2) оперативно |
| 3) тромесечно | |
| 4) месечно | - према поступку: |
| 5) седмично (недељно) | 1) временско |
| | 2) тематско |

У нашој пракси уобичајено је да наставник врши: глобално, оперативно планирање и непосредно припремање за извођење наставног рада – припрема за час као и друге облике образовно-васпитног рада који су тесно повезани са наставом (додатни рад, слободне активности и др.).

6.2. Непосредна припрема наставника за рад

Подразумева израду писане припреме која представља дидактичко-методичко структурирање часа. Састоји се у спецификавању наставне технологије која највише одговара унутрашњој логичкој структури градива наставне јединице. Често захтева тимски рад (тим састављен од представника различитих дисциплина). Који ће елементи бити садржани у припреми зависи од више фактора: сложеност и тежина градива, искуства наставника у коришћењу облика, метода, средстава и система, циљеве конкретног часа и карактеристике ученика релевантне за остваривање тих циљева, дидактичко-техничку опремљеност школе и др. Разлог за израду припреме је да се планира организација часа и што конкретније предвиде активности и односи наставника и ученика.

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈОМ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА НАСТАВЕ И СВАКЕ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ ПОСЕБНО, НАСТАВНИК СЕ ОПРЕДЕЉУЈЕ ЗА ОДГОВАРАЈУЋЕ МЕТОДЕ И ОБЛИКЕ РАДА, А У СКЛАДУ СА ТИМ ПЛАНИРА И НАЧИН, ПОСТПЕ И ТЕХНИКЕ ПРОВЕРАВАЊА И ОЦЕЊИВАЊА И ВРЕДНОВАЊА УСПЕХА И РАЗВОЈА ЛИЧНОСТИ

Припрема треба да садржи:

- предмет,
- наставну јединицу,
- циљеве и задатке часа – блока (образовне и васпитне),
- артикулацију часа
 - а) главне садржинске целине и потребно време за њихову реализацију и све то повезано са
 - б) облицима, методама, средствима и системима рада
 - сараднике у раду (уколико постоје).

Код израде припреме за часове вежби и практичне наставе (моторно учење) постоје одређене специфичности.

Пример једног модела припреме

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ			
РАЗРЕД			
ДАТУМ			
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ НАСТАВНИКА			
НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА			
ТИП ЧАСА		О, УТ, ПН, ПР (заокружити)	
ЦИЉЕВИ ЧАСА		Образовни:	
		Васпитни:	
		Функционални:	
МЕТОДЕ	ОБЛИЦИ	СРЕДСТВА	ОБЈЕКТИ
ЕМ, ПР, ЦТ, РТ, МП, УИ, РЗ	ФР, ГР, ИР, РП	СЛ, ДФ, ЕФ, ВК, РД, НЛ, ГФ	СУ, ББ, ШВ, ШЕ
ВРСТЕ НАСТАВЕ	УРЕЂАЈИ И ПОМАГАЛА	ЕВАЛУАЦИЈА	ИЗВОРИ
ИН, ПН, ХН, ТХ, ПР	ГР, РЧ, ВР, КМ, ПП	МИ, ТС, КЗ, БЛ, СК	УЦ, ПР, ЗЗ, ЕН, ДЈ
ПЛАН ЧАСА – ТОК НАСТАВНОГ РАДА			
ЗАДАЦИ ЗА УЧЕНИКЕ			
ПРОЦЕНА – ЕВАЛУАЦИЈА ЧАСА (напомена за корекцију рада)			

7. НАСТАВНЕ МЕТОДЕ ПОГОДНЕ ЗА УВОДНИ ДЕО ЧАСА

Напомена: Методе обележене црвено бојом могу се користити у свим сегментима часа.

Следеће методе су погодне за упознавање учесника. На неким часовима учесници се међусобно већ познају. И у том случају је важно упознавање јер наставник (обично почетник) најчешће не познаје ученике. Као наставник можете да скренете пажњу на ту околност да бисте објаснили зашто спроводите упознавање.

Назив методе/технике	Карактеристика методе
Структурисано представљање	Наставник се представља користећи припремљене аспекте (име, посао, место/град у коме ради, место становања,...). Ученици се представљају на основу њима својствених аспеката. Следеће аспекте за представљање можете унапред дати, на пример на модеријској табли, флип чарту или фолији за графоскоп: • име, • образовање, • школа, • место/град у коме живиш • хобији, • жеље
Интервју у паровима	Замолите ученике да упознају особу поред себе. Половина ученика интервјуише, а друга половина је интервјуисана. Они који интервјуишу питају за име, интересовања итд. Након неколико минута наставник даје знак за промену (нпр. звоном или пиштаљком). Они који интервјуишу и интервјуисани замењују улоге. Затим следи представљање. Чланови парова представљају један другог. <u>Савет:</u> Метода ће бити најуспешнија уколико се ученици међусобно још увек добро не познају. Због тога би требало унапред замолити групу да за спровођење интервјуа пронађу особу коју још увек добро не познају.
4 - 6 углова за упознавање	У сваком углу просторије (или додатно још на два зида) каче се плакати или слике са неком фотографијом или

	исказом. Принцип је једноставан: ученицима се за сваку од одређених тема представљају могућности избора. У складу са бројем ученика припремићете 4 до 6 плаката са неким исказом на одређену тему. Плакате ћете самолепљивом траком залепити у сваки од четири углова просторије (или уколико је потребно, још на два зида). Код сваког плаката срећу се они ученици који су направили исти избор. Могу да поразговарају о свом избору и при том се упознају. Можете играти један или више кругова/рунди. Уколико се метода спроводи у више рунди, плакати се морају променити пре оглашавања почетка нове рунде. Следеће теме могу бити представљене на плакатима: • Моја омиљена активност у слободно време: храна и пиће, спорт, читање, телевизија, ручни радови, не радити ништа. • Број деце у породици: 0, 1, 2, 3, 4, више од 4. • Величина родног места: мање од 1.000 становника, до 10.000 становника, до 50.000 становника, до 100.000 становника, до 500.000 становника, преко 500.000 становника. • Омиљено место за летовање: планина, море, језеро, село ...
Анализа очекивања	Анализа очекивања треба да ученике припреми за час или блок наставе. Ученици добијају модерацијске картице у четири различите боје и свако по један фломастер. Треба да напишу по једно очекивање на једној картици, при чему су различите боје картица предвиђене за четири различита питања: Очекивања: • од теме која се обрађује • од наставника • од ученика у одељењу • од самог/семе себе Ученици сами каче картице на припремљене модерацијске табле и образлажу их. Број картица по боји може да буде ограничен или остати отворен.

	<u>Варијација методе:</u> Уместо да се испитују различита очекивања (види горе), наставник може да се ограничи на очекивања од самог часа. Ово се може спровести одговорима на картицама или усменим одговорима ученика које тренер записује на картице. На овај начин се за примерено време могу испитати очекивања ученика у великим групама.
Обрадити теме	Пре обраде теме ученици би требало да имају могућност да искажу своје предзнање, искуства, доживљаје и сл. Да би се тема обрадила, ученици морају да воде много разговора, те методе треба да подстакну на те разговоре. При том би требало да имате у виду следеће аспекте: • Ученици морају имати могућност да се искажу. • Тема мора да буде јасно постављена. • Различита, лична па и неубичајена мишљења не ометају већ разговор чине живљим, допуњавају, дају нове погледе на тему... Ефикасан увод у тему: • Дати ученицима да изнесу своја искуства везана за тему • Изражавање мишљења (шта ми се ту допада, шта ми се не допада...) • Дозволити ученицима да изнесу потешкоће, недоумице.
Испитивање помоћу картица	Испитивање помоћу картица је метода за обраду отворених питања, препознавање проблема као и за структурисање и представљање резултата. Ученици бележе своје исказе на картицама које се могу закачити и по жељи премештати на таблама. <u>Начин рада:</u> 1. Запишите питање водилу на модерацијској табли, флип чарту или табли. 2. Напишите ваше одговоре на подељеним картицама (највише 5 речи)! Молимо Вас да пишете ШТАМПАНИМ СЛОВИМА! 3. Запиште само један исказ на једној картици. 4. Картице се читају наглас и каче на модерацијску таблу.

	5. Дискутујте о томе који консеквенце извући за даљи ток рада. <u>Треба имати у виду:</u> Уколико дође до различитих приступа или полазних тачака, могуће је давање поена различитим исказима да би се поставили приоритети.
Кошнице	Метода се може примењивати приликом увођења у тему ради испитивања предзнања и мишљења, али и након фазе информисања ради сакупљања питања, утисака, мишљења, решења. <u>Начин рада:</u> Ученици формирају групе од по 6 особа. Ове мање групе добијају прецизан задатак везан за претходну информацију. Све групе имају 6 минута времена за дискусију. Учесници пленуму преносе резултате и питања. <u>Назнаке и савети:</u> Резултати ученика могу да се преузму и искористе у даљем раду, као њихово учешће у одлучивању о процесу учења. <u>Пажња:</u> Ученици током дискусије заборављају на време, зато рећи да се одреди особа која ће водити рачуна о предвиђеном времену.
Рунда питања	Ова метода је погодна за различите фазе часа: • За увод у тему; • За продубљивање теме; • За обраду нових тема; • За контролу циљева учења; <u>Начин рада:</u> • Увести тему, јасно изложити циљ; • Групу поделити на мање групе од 4 до 6 ученика;

	- Објаснити методу: <u>Варијанта 1:</u> - Ученици формулишу по једно питање на дату тему и записују га на картицама; - Питања се потом читају једно за другим и у малим групама се о њима разговара, дају се одговори, разматрају се; - Отворена питања се постављају у пленуму и могу се интегрисати у даљу обраду градива. <u>Варијанта 2:</u> - Ученици у паровима постављају једно или више питања везаних за задату тему на картицама користећи радни материјал (стручну литературу, стручне часописе, интернет...), формулишући на другој страни картице модел одговора/решења; - Картице се потом мешају; - Чланови велике групе седе у кругу; један по један тим извлачи једну картицу и покушава да да одговор на питање. <u>Назнаке:</u> Може се догодити да ученици преуско или прешироко формулишу питања, због тога би им на почетку требало помоћи. Ученици би требало да имају довољно предзнања да би могли адекватно да формулишу питања.
Плакати са импулсима	За ову методу се на зидове, флип чарт или модерацијске табле каче плакати на којима су започете реченице које се односе на тему која се обрађује. Позивате учеснике да обиђу плакате и допусте да их почеци реченица мотивишу, дају им стваралачки импулс. Тражите од учесника да допишу започете реченице или да нацртају слике или скице. Примери за започињање реченице: - Ова тема је за мене као ... - Бојим се да ... - Моје идеално решење / жеља је ... Примери за отворена питања: - Надам се да ћу везано за ову тему искусити како ...

	Моје најбоље искуство везано за ову тему било је: ...
Где иде мој поен / моје становиште	Метода „где иде мој поен“ се може искористити за увод у тему. Ова метода је погодна за добијање података о томе какво мишљење о одређеној теми влада у групи. Служи увођењу у проблематику и може да послужи као повод за дискусију. Ученици могу да искажу своје мишљење анонимно. Тенденције и конфликти постају видљиви; тумачење слике са поенима је први резултат рада групе. <u>Начин рада:</u> Најпре би требало припремити скалу. Поставку питања за методу „где иде мој поен“ би требало визуализовати на модеријској табли. Наставник уводи у методу и објашњава правила: - Сваки ученик добија тачкицу која представља његов поен. - Ученици самостално доносе одлуку на својим местима. - Ученици заједно излазе напред и дају своју поен. <u>Назнаке:</u> Неким ученицима је тешко да донесу одлуку. У том случају може да помогне назнака да се ради о тренутној, а не о чврстој одлуци за сва времена. На кратко може да постане прилично бучно и без реда. Одлука треба да буде препуштена ученицима, не треба интервенисати. Уколико ученици већ у овом тренутку улазе у дискусију, треба им указати на следеће кораке. Приликом оцене од стране наставника поједини ученици се могу осећати разоткривеним. <u>Алтернативе:</u> Сличну методу можете наћи под именом „Моје становиште“. Приликом припреме за спровођење ове методе просторија у којој се одржава час се по поду траком од креп папира, неком другом траком или линијом нацртаном кредом уздужно подели на два дела. Ученици стоје на тој средишњој линији један иза другог. Читају се унапред формулисани искази на задату тему. Ученици треба у правом смислу те речи да заузму став, при чемуостанак на средишњој линији означава неутралан став. Зидови паралелни са средишњом линијом представљају потпуно слагање односно потпуно неслагање са исказом. Што се ученици више удаљавају од средишње линије према зидовима то је јасније исказано слагање или неслагање са датим исказом.

	Следећа слика приказује могућу расподелу ученика који су заузели став о неком исказу: Након што су сви ученици заузели став, могу се испитати мотиви за њихова становишта и разменити аргументи за и против. <u>Назнаке:</u> Да би метода успела, искази би требало да буду прегнантни, ако не и провокативни, да би се дискусија покренула. Ова вежба веома јасно показује ставове и знање ученика на одређену тему. Заузимање сопственог става који остали могу видети веома ефикасно покреће на дискусију.
Снежна лавина	Овом вежбом ученици имају прилике да сазнају различита мишљења на одређену тему, да се суоче са њима и размене аргументе. Након што се метода спроведе, преостају најважнији аргументи. <u>Начин рада:</u> Тема се забележи на табли, нпр. „Школа у којој се добро осећамо мора бити...“ У првом кораку сваки ученик индивидуално размишља о томе (Шта је важно за мене лично?), при чему свако треба за себе да забележи 3 битна аспекта. Затим се формирају парови и размењују мишљења, при чему треба да се договоре о највише 3 важна аспекта, што значи да ће три аспекта евентуално морати да буду одбачена. У следећем кораку по два пара граде групу од четири члана, поново са истим задатком. На крају се резултати представљају у пленуму и дискутује се о њима.
Писмени разговор	Наредна вежба омогућава интензивну дискусију међу ученицима, али овога пута без усменог разговора између њих. <u>Начин рада:</u>

	На столовима су велики плакати или листови хартије за зидне новине и фломастери. У средини плаката стоји питање или исказ, за које се тражи мишљење учесника. Најпре се граде мале групе. Чланови групе иду око плаката и записују своје мишљење. Остали чланови групе могу и треба да, као у усменом разговору, прокоментаришу и овај пут писмено допуне исказе других чланова. Ускоро се развија живахна дискусија у тишини. После тога плакати се могу представити и о њима се може поразговарати у пленуму.
Дискусија на вртеци (куглично лежиште)	<u>Припрема:</u> Саставити листу са темама (или измислите сами или искористите исказе из нпр. претходно спроведеног разговора), може се заједнички дискутовати и у пленуму; <u>Начин рада:</u> 1. Поделити ученике у две групе, и распоредити их у унутрашњи и спољашњи круг. 2. Свеске са темама дати ученицима у унутрашњем кругу. 3. Учесници одређују тему или одговарајуће питање за дискусију и сваки од њих дискутује о изабраној теми са учесником преко пута (око 3-5 минута). 4. Прекинути дискусију тако да сви чују (звоно!) 5. Предати свеску са темама спољашњем кругу. 6. Ученици у спољашњем кругу се померају једно место у лево (десно). 7. Ученици у спољашњем кругу одређују тему за дискусију, даље као под тачком 3. 8. Предати свеску са темама унутрашњем кругу – померити се за још једно место – ... 9. Заједничка анализа и оцена у пленуму. <u>Помоћ за анализу и оцену (трајање око 15 минута):</u> • Које теме сам изабрао, а које избегао? • Шта су ме питали? • Ко ме је највише изненадио? • О којим темама је група разговарала више пута? • Шта је пријатније за мене, да ме питају или да сам/а одредим тему?

	<u>Назнаке и савети:</u> Атмосфера постаје веома живахна и може постати веома гласно. То по себи и није проблематично; долази да активирања и учешћа свих ученика групе; уколико је број ученика непаран, оставити једну празну столицу тако да при сваком померању један ученик не учествује. Спољашњи и унутрашњи круг би требало да се понекад смењују у померању за једно место, при том обавезно пазити на смер померања јер парови увек треба да буду различити.
Плакат за и против	Наставника хоће да испита мишљење учесника о некој теми за коју постоје различита схватања. Дели плакат на две колоне и изнад једне пише <i>про</i> (+, за), а изнад друге <i>цонтра</i> (-, против). Затим сакупља све исказе од учесника, који из публике долазе усмено и записује их у одговарајућу колону, про или контра. <u>Назнаке:</u> Ову методу треба примењивати само онда када заиста постоје мање-више равноправни искази за и против. Предност ове методе је у томе што буди радозналост учесника пре свега за разматрања наставника која ће уследити.
Игре улога	Метода игре улога је погодна за креирање процеса учења у групи. Помаже заједничком доживљавању, откривању вишеслојности друштвених опажања као и заједничком размишљању. Игра улога се у основном облику састоји из више фаза: • Фаза припреме • Фаза игре • Фаза анализе и оцене <u>Фазе игре улога:</u> 1. кратко описати сценарио 2. изабрати особе за игру улога (играче) 3. поделити им картице са описом улоге 4. кратко поразговарати о задатку посматрања <u>Назнаке:</u>

	За играче: • Улоге играјте слободно и спонтано; држите се унапред датих профила улога и смерница. • Покушајте да будете реалистични За посматраче: за време игре улога нема мешања споља.
Акваријум	У овој методи мала група ученика пленума у унутрашњем кругу (у „акваријуму за златне рибице“) дискутује о некој тематици користећи примере, док остали учесници дискусију посматрају из спољашњег круга. Када неки од ученика из спољашњег круга жели да се укључи у дискусију, може да замени место са неким чланом унутрашњег круга. О дискусији унутрашњег круга се на крају може разговарати са целом групом. Метода <i>акваријум</i> се може спровести и са модерацијом дискусије, при чему модерација представља део унутрашњег круга. <u>Правила:</u> Сваки ученик који се налази у кругу за дискусију може исти напустити у сваком тренутку. Уколико неког од ученика из унутрашњег круга „потопш“, он може да заврши мисао и затим напушта круг за дискусију. Празна места у кругу за дискусију могу, али не морају, да заузму сви ученици. По могућности треба избегавати разговоре са стране тј. изван круга за дискусију. <u>Предности у односу на дискусију у пленуму</u> Главна предност је у томе што је круг за дискусију прегледнији, јер у њему истовремено може да дискутује мањи број ученика. Ученици који иначе никада не долазе до речи, могу да замене место са неким из унутрашњег круга, дакле да уђу у круг за дискусију и тамо брзо дођу на ред да изнесу своје мишљење. С друге стране, учесник који више није расположен да дискутује, може једноставно да изађе из круга за дискусију и слуша. Метода је посебно погодна да укаже на однос доминантности: наметљиви ученици увек морају бити у унутрашњем кругу.
Дискусија на подијуму	У оквиру ове методе особе дискутују са супротних позиција тј. мишљења о датој теми, а публика им поставља питања. Ова вербална могућност информисања је погодна за комплексне, когнитивне и афективне садржаје, у којима треба директно супротставити различита мишљења, позиције, аспекте. Ученици имају могућност да донесу сопствену оцену. Осим постављања основне теме за дискусију, ученицима у дискусији на подијуму се унапред може дати листа садржаја који морају бити обрађени. Ученике дискусије треба одредити у складу са овим каталогом односно листом садржаја.



8. МЕТОДЕ ПОГОДНЕ ЗА СРЕДИШЊИ ДЕО ЧАСА

8.1. Игра улога

У зависности од тога како се интерпретира друштвена реалност, долазимо до другачијег разумевања онога, шта је улога и тиме и до друге врсте игре улога. О којој врсти игре улога говоримо у комуникативној активној настави, постаће јасно тек након кратког приказа различитих теорија о улогама.

Конвенционални концепт улога са најважнијим представницима *Персоном* и *Дарендором* полази од тога "да је за постојање друштва и његов опстанак неопходно да се обезбеди сарадња унутар и између различитих група његових чланова." Успешно деловање улоге појединца је могуће када су испуњени следећи услови.

1. Улоге по својој дефиницији садрже јасна упутства за понашање, макар за централне области деловања.
2. Радње партнера у улогама су комплементарне и поклапају се међусобна очекивања.
3. Полази се од тога да се појединац оријентише увек према једној улози.
4. Индивидуализоване потребе актера одговарају институционализованим идеалима друштва. О успешном процесу социјализације може се говорити када се норме везане за улоге поклапају са диспозицијама потреба.

Концепт игре улога који полази од овакве теорије о улогама због тога мора ученицима да омогући да науче очекивања која треба да испуне. Преко игре улога предвиђају се социјални процеси и начини понашања и увежбавају се, а ученици се кроз игру упознају са друштвеним нормама.

Понашање у одређеној улози означава се као способност за балансирање између очекивања од одређене улоге коју има партнер у овој интеракцији и сопствене интерпретације те улоге. Овакав интеракционистички концепт улоге за саму игру улога значи да се ученику пружа прилика да пројектује другачији начин понашања. При томе сазнаје о променљивости представа о улогама и учи како да доведе у питање постојеће норме улога. Тако нпр. у току анализе завршене игре улога треба поставити питање због чега је ученик Х тако схватио своју улогу а не некако другачије.

Или треба показати да одређено понашање може да се објасни, али није једини могући начин.

Конкретно за наставу то може да представља:

1. Размишљање о понашању приказаном у игри улога.

Питати нпр.:

- Да ли је ученик Х одиграо типичну улогу неког послодавца или представника синдиката?
- Да ли постоје одступања од нормиране улоге?
- Од ког услова је зависило показано понашање (страх, моћ итд.)?
- Да ли је игра улога могла да се деси и у стварности на тај начин?
- Које алтернативно понашање је могуће?

2. Утврђивање комплетне друштвене димензије.

Питати нпр.:

- Да ли је игра улога показала само једно квази решење или су откривене стварне, под садашњим условима нерешиве противуречности?
- У ком конкретном друштвеном контексту може да се уочи конфликт приказан у игри улога?
- Шта смо уопштено научили кроз ову игру улога?

Припрема за игру улога

Игре улога и планске игре не могу тек тако као метода да се примене у настави, а посебно не у случају када се до сада практиковао само разговор у настави са тежиштем на наставника. Потребна је једна припремна фаза у којој се ученици кроз одређене вежбе припремају да касније прихвате и игру улога. Потребна је једна опуштена атмосфера у одељењу да би се исказала спремност за преузимање улога, рефлексивно преузимање ставова неке друге особе, способност да се одвоји од већ преузетих стандарда понашања и издржи супротне потребе и интересе тј. поднесе вишезначне ситуације. **Потребно је смањити страх како код ученика тако и код наставника. Ученици и наставник морају међусобно да се упознају. Так тада могу планске игре и посебно игре улога да се успешно укључе у наставу.**

Игре за упознавање и загревање могу да имају следећу функцију:

1. Упознавање

Често се користи на почетку школске године као средство за међусобно упознавање. Посебно код нових група ученика који се не познају и где сваки појединац мора да пронађе своје место у групи, битно је да се одвоји време и сваком пружи прилика да друге упозна са својим представама и потребама. Атмосфера која влада у одељењу знатно утиче на спремност читаве групе на учење.

2. Вежба за подржавање изолованих појединачних аспеката, оријентисаних на наставне циљеве

Ове вежбе се често користе спонтано у току наставе. При томе се уче појединачне способности и вештине потребне за компетенцију за деловање. На пример:

- значај контакта очима у току продајног разговора,
- преносивост расположења и ефекат на мотивацију запослених,
- развој способности за праћење, спонтаности и креативности,
- држање тела и дејство на разговор,
- вежбе гласа - гласно и јасно изражавање, способност давања прецизних инструкција.

Ученици у току наставе играју одређене улоге, делимично и несвесно. На пример заузимају позицију послодавца ("Могу да разумем свог шефа, што је..."), идентификују се са својим предузећем ("Ми из радимо то другачије"). Уколико поседује одређен сензибилитет, наставник може да уочи ове спонтане и мале игре улога, да их учини свесним и охрабри ученике да наставе да играју одређену улогу.

3. "warming - up "- загревање

Овом вежбом треба да научимо да се "загрејемо". Циљ нам није упознавање, већ стварање опуштене радне атмосфере. У првом плану могу бити различити аспекти, нпр:

- тело и кретање,
- напрезање и опуштање,
- блискост и дистанца
- перцепција и посматрање
- feedback
- осећања.

Уколико су и ове вежбе потребне за припрему на игру улога и планске игре и ако оне повећавају способност емпатије ученика са ситуацијама и особама, улоге које се играју не смеју бити много различите од искуства које имају ученици.

Упутства за организовање и извођење игре улога

Игра улога се у основи састоји од више фаза:

- Фаза припреме
- Фаза извођења
- Фаза анализе

Фазе у игри улога:

1. Фаза припреме	а) укратко описати сценарио
	б) изабрати играче
	ц) пронаћи имена за играче
	д) Картице са описом улога поделити играчима
	е) Листове за праћење поделити групи посматрача и укратко објаснити задатак посматрача
2. Фаза извођења	Упутство: за играче:
	• Понашајте се слободно и спонтано, држите се задатих профила улога и задатка. • Покушајте да се држите реалности
	за посматраче: У току игре улога нема мешања са стране:
	Реквизити/сцена:
	• Подршка улогама помоћу реквизита нпр. кецеља за радника, кравата за претпостављеног • Раздвајање посматрача и сцене нпр. игра улога изводи се у једном ћошку учионице.
3. Фаза анализе	Правила игре:
	1. Прво своје мишљење исказују играчи • успостављање дистанце према игри • важна је емоционална оцена: нема коментарисања играча и игре
	2. Прикупљање коментара посматрача (листови за праћење)
	3. Питања играчима да би се проверило да ли се праћење поклапа са личном оценом.
	4. Преношење на реалност.
	5. Пронађите могуће нове/другачије ситуације за игру/начине понашања.
	6. Могућност за нову игру улога

У припремној фази је битно да се сви ученици суочавају са одређеним проблемом или конфликтом. Након што се објасни ситуација, именују учесници и утврди полазна ситуација, одељење се дели на играче и посматраче. Препоручује се да се сваком играчу одређене улоге или групи додели један или више саветника. Предност је с једне стране што сви ученици учествују у игри, било у улози играча или посматрача, и с друге стране постоји већа могућност да се изведе више игара улога (са заменицима). Након тога играчима улога треба да се омогући да одреде стратегију игре, а да се тиме не угрози спонтаност.

Да би се омогућила ефективна анализа игре улога, посматрачи добијају задатак да прате игру, а задаци се претходно утврђују у оквиру групе. Као што се показало код практичног извођења игре улога, препоручује се и коришћење реквизита да би се пластичније уредила сцена за игру.

Фаза извођења је додуше одређена ситуацијом са проблемом, али није утврђен и ток радње. У току игре ученици би требало што спонтаније да представе дотичну улогу у сопственој интерпретацији. Услов је да постоји таква атмосфера, да ученици немају страх и да нема санкција. Најважнију фазу представља анализа игре улога. У уводном делу глумац прича о чему је размишљао и шта је осећао током играња одређене улоге. Циљ је да се играчи изведу из својих улога, да успоставе дистанцу у односу на своју улогу. Помоћу листова за праћење које попуњава публика вербализује се садржај и ток игре. Утврђују се субјективни разлози за одређено понашање. Пореде се појединости у току игре да би се откриле противуречности (нпр. противуречности између вербалног и невербалног понашања). На крају се врши генерализација представљене ситуације, нпр:

- Ко је (такође) већ доживео овакву ситуацију?
- Како сада оцењујете то искуство? Да ли бисте се у сличној ситуацији другачије понашали?
- Које закључке можемо да донесемо на основу ове игре улога?
- Због чега постоје такви проблеми?

8.2. Студија случаја

Студија случаја се ослања на реални случај из (привредне) праксе или животног окружења. Основна структура студије случаја према томе заснива се на томе да се ученици суочавају са случајем из праксе или животног окружења, да разговарају о случају, траже алтернативне могућности за решавање случаја, одлучују се за неку алтернативу, образлажу је и пореде са одлукама донетим у реалности.

Позадина

Полазна основа за студију случаја била је Хардварска пословна школа у Бостону и због тога се рад на студији случаја и назива **Хардварска метода**. Подстакнута *казуистиком* (лат. учење о појединачном случају) правника проширила се у оквиру образовања будућих економиста дискусија о практичним случајевима оријентисаним на привредни живот.

За студије случаја важе основне претпоставке активно оријентисане дидактике, тако да ученицима отварају разне могућности да кроз процес активног учења стекну компетенције за деловање за савлађивање друштвено-економских животних ситуација.

Косио је рад на студији случаја дефинисао као методску вежбу одлучивања на основу самосталне дискусије у групи на реалном примеру конкретне ситуације. Циљ рада на студији случаја је да се представе сложени садржаји и проблеми из привреде и света рада. Ученике треба подстаћи да се максимално самостално суоче са датим садржајем и на тај начин прошире своје компетенције за деловање, посебно способност решавања проблема и одлучивања. Ученици приликом обраде студије случаја уче да анализирају проблеме, прикупљају и анализирају информације, анализирају чињенице, развијају алтернативна решења и доносе одлуке.

Код студије случаја се ради о већем методичком облику, тј, овом методом подучавања и учења покривен је комплетан процес наставе и учења. На наставнику је да креира појединачне фазе овог методички сложеног облика помоћу различитих основних методичких облика (нпр. групни рад, игра улога, разговор у настави, дискусија). За процес стицања знања најважније је активно суочавање ученика са ситуацијом из праксе. Захтеван случај ученицима пружа могућност да укључе и своја субјективна (практична) искуства, осећања, алтернативне перспективе, мишљења и ставове.

Са спознајно-теоријској становишта посебна педагошка вредност код коришћења студија случаја у настави из економских предмета састоји се у томе, што се кроз конкретан случај из света рада и живота повезују теорија и практични проблеми. Стицање и примена знања не посматрају се више одвојено већ су интегрисани у процес наставе и учења. Ученици анализирају, обрађују и решавају сложене проблеме блиске пракси и то самостално, тако што примењују стечено знање на одређени случај. Ученици не уче (само) кроз рад, већ и кроз самостално размишљање о том раду.

Опис

1. Структура процеса учења

У току рада на случају ученици пролазе кроз процес одлучивања и решавања проблема, који може да се подели у 6 фаза:

(1) Суочавање са случајем: Шта се десило?

Ученици се суочавају са проблемском ситуацијом која је на одређени начин везана за њихову садашњу и/или будућу животну ситуацију и због тога њима лично важна. Битно је да ученици схвате проблем јер је само тако могуће да успешно реше случај. Због тога на основу расположивог материјала или самосталног истраживања треба да се изврши анализа проблема и конфликта и у оквиру анализе норми и циљева да се дискутује о томе, у којој мери могу да се ускладе различити интереси у датом случају.

(2) Информације из припремљеног материјала у вези случаја и кроз самостално прикупљање информација: Које информације су нам потребне? Где и како можемо доћи до њих?

Циљ је да ученици информације које имају на располагању анализирају, процењују и искористе за решење случаја. Евентуално се прикупљају додатне информације путем истраживања на терену, питања наставнику, проналажење писмених извора, претрага на интернету итд.

(3) Истраживање тј. дискусија о алтернативним решењима: Која решења су могућа?

Ради се о томе да се обраде могућа решења случаја. Ученици треба да се подстакну да разраде и оцене разне могућности.

(4) Резолуција тј. доношење одлуке у групи: Које су последице донете одлуке?

Упоређују се и оцењују предности и недостаци као и последице могућег деловања, Циљ је да се донесе нека одлука и да се образложи.

(5) Диспутација тј. појединачне групе бране своју одлуку: Шта говори у корист, а шта против донете одлуке?

У овој фази групе представљају своју одлуку у пленуму и покреће се дискусија. Циљ ове фазе је да група брани своју одлуку од аргумената који се износе у пленуму и да на тај начин може да провери да ли њихова одлука може да се одупре критици.

(6) Спајање или поређење групних решења са стварно донетим одлукама: Која одлука је донета у стварности?

Врши се поређење решења ученика са одлукама донетим у пракси. Ученици на тај начин могу да препознају да не долази увек до поклапања, будући да одлуке доносе људи који нису безгрешни.

Ова структура процеса представља идеални типични процес одлучивања. То значи да процес учења не мора обавезно да се одвија овим идеалним редоследом. Може доћи до померања унапред или уназад, поједине фазе могу бити брже, друге спорије, да се понављају или прескачу.

2. Варијанте студије случаја

Студије случаја могу различито да се класификују. Разликујемо две врсте систематизације: студије случаја могу да се класификују или на случајеве откривања и случајеве одлучивања или према традицији Универзитета Харвард. Подела на случајеве откривања и случајеве одлучивања порекло води од Филфордове поделе на конвергентно и дивергентно мишљење. Конвергентно мишљење Гилфорд дефинише као мишљење, које је усмерено на унапред дат случај, док је дивергентно мишљење усмерено на отвореност решења и алтернативу.

Ако се ради о томе да неки унапред дат случај треба да се пронађе, онда се ради о случају откривања. Треба да се научи (открије) неки сложени садржај, правило или техника. Када се ради о томе да мора да се пронађе неко решење или да се донесе нека аргументована одлука и да се изабере између више различитих алтернатива, тада се ради о случају одлучивања. Могућа је и мешавина, код које случај откривања служи за обраду градива, а прати га случај одлучивања.

Ослањајући се на традицију правог случаја Универзитета Хардвард, разликујемо најмање четири методичке варијанте студија случаја.

Метода	Уочавање проблема	Прикупљање информација	Утврђивање алтернативних варијанти за решење	Решење проблема/ одлука	Критика одлуке
Случај - студија метода	тежиште	дато	самостално тражење	самостално тражење	упоређивање са стварношћу
Случај - проблем метода	дато	дато	тежиште	тежиште	упоређивање са стварношћу
Случај - инцидент метода	случај се прикаже са пропустом	тежиште	-	-	-
Решење - проблем матора	дато	дато	дато или пронаћи додатне алтернативе	дато са образложењем	тежиште

Случај - студија метода

Ова варијанта студије случаја фокусирана је на анализу и синтезу проблема као и на проналажење одлуке. Код објашњења случаја по правилу се доставља комплетан материјал са информацијама, и због тога ова варијанта делује врло комплексно.

Случај - проблем метода

Код овог облика се полази од тога да су проблеми изричито наведени, информације унапред дате и тежиште је на проналажењу решења и дискусији.

Случај - инцидент метода

Тежиште се налази код ове варијанте на прикупљању информација, јер је сам случај дат са доста недостатака. За ову методу се сматра да је врло блиска пракси, будући да и у стварном животу процес прикупљања информација има одлучујућу улогу.

Решење - проблем метода

Код ове варијанте ученици морају да критички оцене већ дато решење и његово образложење као и да наведу нове начине за проналажење решења у вези са стварно донетим одлукама.

8.3. Екскурзија/истраживање

Истраживање - названо и "*Курсеви*", "*Учење на терену*" тј. "*на ванишколским местима*" - одликује се са два елемента: **напуштање школе** и **тражење** (конципирана као таква или тек настала у настави) **места учења као и истраживачко-откривачка намера**, којом се ово дешава; услед тога се истраживање знатно разликује од обичног "обиласка".

Посебна вредност истраживања за учење постоји на више нивоа:

- Истраживање унапређује истраживачко учење ученика, изискује и омогућава радозналост, личну активност, личну одговорност и самоорганизацију и због тога развијају методску компетенцију. Ако се редовно интегрише у настави, средњерочно и дугорочно изграђује код ученика "истраживачки став".
- Истраживање кроз заједнички рад на терену (обично у мањим групама према подели рада) унапређује социјалне процесе учења.
- Кроз истраживање се деца и омладина упознају са друштвеним областима (нпр. у свету рада) које би иначе за њих остале затворене.
- Кроз истраживање могу да се образују компетенције ученика у контакту са "страним" особама (одраслима), друштвено-политичким институцијама и јавности као и да се преброде страхови.
- Кроз истраживање може да се стекне искуство које не може да се постигне искључиво симболичким представљањем ситуације у облику текстова,

слика, појмова итд. Тако нпр. могу да доживе буку и мирис у некој фабрици, што на њих оставља аутентични утисак о условима рада или да нпр. буду у контакту са посланицима и посматрају разне дебате.

- Услед сусрета са експертима и другим учесницима доводе се у питање разни (предрасуде) ставови и долази до делимичног мењања перспективе. Исто важи и код ученици преузимају одређене посебне улоге (посматрач, лице које води интервју, фотограф итд.).
- истраживање је методички одговор на тенденцију ка већем "отварању школе" и ка "школи оријентисаној ка друштву".
- Истраживање коначно кроз начин стицања знања унапређује и памћење; поред тога долази и до веће идентификације са "сопственим" знањем.

Типичне области примене

За циљеве истраживања погодна су у принципу сва места у близини школе, на којима има друштвено-политичких дешавања и која деци и омладини пружају могућност за учење кроз откривање и истраживање. Могу се истраживати - увек везано за специфичну наставну тему - нпр. услови рада у предузећима, политичка култура у градској скупштини, услови рада и производње код новинара у некој редакцији или радио-станици, забавна понуда за омладину, рекламне акције у неком шопинг центру, информативни пунктови разних странака у току избора, манифестација која је везана за неки историјски догађај или споменик итд.

Не можемо а не споменути наставу у природи која заправо и има водећи циљ **истраживање** и **очигледну наставу**, а исто тако и наставу грађанског васпитања где ученици постају „грађани на делу“.

Упутства за практичну примену

Да би неко истраживање било успешно најважнији су следећи аспекти:

- Истраживање мора добро да се испланира. У то спада и евентуално претходни договор око циљног места (евентуално наставник може да се претходно "распита"). Потребно је разјаснити и организациона питања, ученици треба да се припреме за садржај. Потребно је донети одлуку и о методама које ће се применити и које су примерене одговарајућем предмету, извршити поделу послова итд. Ученици углавном треба сами да планирају истраживање, при чему и компетенцију за планирање морају прво систематски да науче у настави.
- За реализацију на терену потребан је низ методичких парцијалних компетенција, које ученици такође прво треба да стекну: у то спада "правилно" циљано праћење, вођење интервјуа, записивање искустава и сазнања, документовање посматраног (скица, фотографија, аудио или видео снимак) рад у групама итд.
- Неизоставни део је и накнадна обрада података после истраживања: у то спада размена опажања (и осећања која су се

тамо пробудила као што су страх, поштовање, фасцинираност итд), дискусија о добијеним резултатима, враћање на почетне хипотезе и питања и теоретске категорије и евентуално презентација најважнијих резултата школској јавности (плакати на ходницима, изложба у холу, филмска пројекција итд) или спољашњој јавности (пројекција филма у дому омладине, чланак у локалним новинама итд). Размишљање и оцена сопственог понашања (и методског) и искустава стечених приликом реализације не треба да буду запостављени.

8.4. Интервјуисање стручњака

Интервјуисање стручњака представља наставну методу, код које се ученици не информишу из медија већ директно код правих стручњака. Ова метода је добра посебно у случајевима када од стручњака можемо да добијемо информације до којих преко чисто традиционалних медија можемо да дођемо врло тешко или скоро да је то немогуће.

Уколико се интервјуисање експерата темељно припреми, спроведе и евалуира, могу се испунити три дидактичке функције:

- **Мотивација:** Интервјуисање стручњака може повећати заинтересованост ученика за наставно градиво.
- **Преношење знања:** Од стручњака ученици добијају посебно стручне информације.
- **Вежба практичних вештина:** Будући да ученици у току разговора постављају повратна питања да би добили објашњење, истовремено се вежба и стручна обрада информација.

Интервјуисање стручњака као наставна метода дели се на три фазе: припрема, спровођење и накнадна обрада (сумирање резултата и евалуација).

Припрема

Ова метода припрема се на три нивоа. Први ниво представља благовремено временско планирање. Управо када се ради о неком младом експерту, који још иде у школу, или о неком запосленом експерту, потребно је да се на време планира посета. Уколико услед посете дође до промене плана заузетости просторија или промене сатнице, о томе треба обавестити руководство школе.

Други ниво припреме служи за то да се стручњак информише о настави и о одељењу. Стручњак би требало да буде упознат са наставним контекстом, да би могао да оцени о којим садржајима може да говори и које детаљније треба да објасни.

За успех анкете важно је да се стручњак упозна са нивоом разумевања код ученика да би се користио језиком који је примерен ученицима. Осим тога, треба да се припреми

на то да ће морати да објашњава стручне изразе. Са стручњаком треба даље договорити и које медије, радне листове и информационе брошуре могу да се користе.

Трећи ниво чини припрема ученика. Ученици су углавном уздржани када се нека непозната особа појави у учионици. Да би се спречило евентуално да "ученици остану без текста", препоручује се да се питања за стручњака припреме на часу. Питања могу да се припремају на различите начине:

- прикупљање питања кроз разговор у одељењу
- групни рад
- формулисање питања кроз припремни домаћи задатак итд.

Није довољно да се пре посете припреме само питања, већ и такозвани облик испитивања. То значи да унапред треба да се утврди како ће се постављати питања. Да ли нпр. да питања постављају сви ученици или ће се формирати група која ће водити интервју. Друга могућност се састоји у томе да се сва питања поделе по одељењу тако да свака клупа или ученици који седе у неколико клупа буду задужени за неку тематску област.

У припремној фази треба да се утврди како ће се бележити резултати интервјуисања. И ту имамо више могућности. Неколико ученика може добити задатак да води записник или сви ученици треба да пишу белешке. На крају припремне фазе треба се договорити о потребном радном материјалу, распореду седења и припреми картица са именима.

Спровођење

Са договором са стручњаком и припремом ученика наставник је обезбедио најважније услове за спровођење интервјуисања. У току посете наставник се након кратког увода повлачи у позадину. Интервенише само онда ако му се чини да је угрожен комплетан ток интервјуисања услед нпр. недисциплинованости појединих ученика или ако сматра да је стручњак сувише захтеван за разред.

Накнада обрада (сумирање резултата и евалуација)

Наставник у току интервјуисања није могао да појасни нејасноће или да даје додатне информације. Осим тога, питањима није могао да провери да ли су ученици све разумели. Све то може да се уради у овој фази. Резултати интервјуисања могу да се укључе у комплетну наставну област, може да се провери знање ученика и евентуално да се изврше корекције.

8.5. Пројекат

Пројектна настава је ка споља отворен наставни облик у коме се реализује пројектна метода. То је пут којим иду наставници и ученици да би се образовали. Учење кроз пројекат ослања се на поједине компоненте пројектне методе. У пројектној настави ученик узима од другог пројектну иницијативу и самостално је развија до одређеног смисленог подручја рада. У пројектној настави ученици договарају одређене међусобне облике понашања. У пројектној настави ученици се самостално организују у ограниченом временском оквиру и користе ограничено време за различите активности. Међусобно се информишу у одређеним временским размацима о активностима, условима рада и евентуалним добијеним резултатима. Пројектна настава је релативно отворена и поље рада није подељено у мање задатке или кораке учења. Пројектна настава подстиче кооперативно деловање. Социјални и индивидуални процеси, напетост и конфликти до којих долази решавају се у току пројекта. Ученици једни другима помажу, чак и кад властити интерес није у првом плану. Методе за решавање проблема и задатака из поља рада сами развијају. Деловање се у пројектној настави сматра пробним радом под педагошким условима. Покушава се остварење постављених циљева у пољу рада. По потреби се они мењају. У сваком случају посао мора да се доведе до успешног завршетка и углавном добијамо производ који може да се представи. Пројектна настава се бави реалним ситуацијама и предметима који су слични "реалној стварности". Један од важних критеријума пројектне иницијативе је бављење актуелним питањима која се тичу самих ученика.

Нивои пројектне методе (по Фреју)

Пројектна метода се по Фреју састоји од **пет карактеристичних елемената**:

а) Пројектна иницијатива: Пројекат почиње тиме што неко у групу уноси неки подстицај, задатак, посебно расположење, проблем, доживљај или жељу за деловањем. Овде је у начелу све могуће, будући да је једна од битних карактеристика пројектне методе и отвореност полазне ситуације. Важно је међутим да се пројекат односи на интересе и потребе учесника, у супротном не може доћи до личне иницијативе.

б) Рад на пројектној иницијативи: Учесници у пројекту заједно обрађују пројектну иницијативу, при чему се примењују методе као што су дискусија, браинсторминг и метаплан техника. Пројектна скица је видљиви резултат рада на пројектној иницијативи. Даљи процес пројекта надовезује се на скицу пројекта.

ц) Развијање пројектне иницијативе до поља рада: У овој фази од иницијативе настаје прави пројекат. Учесници од својих првих маштања развијају остварљив план. Пројектују структурне планове, договарају се око услова за реализацију и међу собом деле задатке. При томе се јасно види образовни ефекат пројекта. Група кроз разговор на сопствену одговорност одлучује ко ће шта да ради и зашто неко нешто ради.

д) **Реализација пројекта:** Овај фаза представља суштину пројектне методе. Појачана активност на пољу рада по правилу заузима највећи део пројекта. При томе поједине задатке могу обављати у пленуму, у мањим групама или појединци. Група самостално доноси пројектни план који и реализује. Да би се омогућио овај облик рада, самостални рад у групи пре тога треба увежбати.

е) **Завршетак пројекта:** Овде су начелно могуће три варијанте за завршетак пројекта. Код свесно завршетка обично имамо производ и јавну презентацију резултата у првом плану. При томе је могућа и повратна веза са пројектном иницијативом, код које се група враћа на почетак и крајњи исход пореди са "радом на пројектној иницијативи". Пројекат се у овом случају завршава анализом. Оцењују се жељени циљеви, а процеси рада документују, тако да се не изгубе као случајно искуство, што не доводи до стицања дуготрајног знања. Битно је позабавити се и процесима рада и учења као и односом ученика према себи и према групи.

У току реализације пројекта увек је могуће убацити два елемента: фиксне тачке и метаинтеракцију. Фиксне тачке су организациони прекидачи пројекта. Овде се може информисати и организовати као и структурирати даљи процес. Метаинтеракција је бављење начином понашања у групи. Код метаинтеракције бавимо се опхођењем унутар групе. Она придоноси томе да од пројекта постане педагошко деловање.

8.6. Радионица будућност

Метода "радионица будућности" полази од тога да људи често имају неискоришћене креативне способности као и потенцијал за решавање проблема који може да се активира. Помоћу ове методе мобилишу се ови ресурси са циљем да се развију перспективе за индивидуалну и/или заједничку будућност и да се планирају конкретни кораци за остварење циља.

Радионица будућности је специфична по свом редоследу фаза. У **фази критике** врши се снимање стања у садашњости. Прикупља се критика коју испољавају учесници, њихова забринутост, проблеми - дакле све оно што оптерећује садашњост. Следи **визионарска фаза**. У овој фази учесници стварају слику будућности у којој су испуњене све њихове жеље и у којој живе и раде онако како им се чини најбоље. Следи **фаза реализације**, у којој се успоставља веза између постојећег стања и жељеног стања, визије, и утврђују се конкретни кораци за деловање који ће нас постепено приближити нашој визији.

8.7. Сценарио техника

И за сценарио технику важи реченица: **"Рат је корен свих ствари"** - будући да као и многе друге методе (нпр. планска игра, асесмент центар) своје корене има у војсци. Да би се ратне вештине вежбале за случај озбиљне потребе, војни стратегии су развили сценарио могућих ратних констелација и испитивали које би ратне стратегије могле да буду успешне. Предузећа су открила ову сценарио технику и применила да би могли што боље да се припреме на будући развој тржишта, који у овом турбулентном свету привреде

све мање може прецизно да се предвиди. Комунални органи и грађанске иницијативе користе ову сценарио методу за решавање локалних политичких проблема као што су пораст друског саобраћаја у граду. Будући сценарији могу се користити и за одржање или поновно успостављање еколошке способности за будућност или политичке воље за то. Само помислите на сценарио о "границама раста" у вези са ограничености залиха природних ресурса, који је пројектовао Д. Медовс и други у свом извештају под истим називом и представио 1972. године Римском клубу.

Сценарији нису предсказања која почивају на личној надарености визионара, нису ни утопије које губе контакт са стварности, а нису ни прогнозе које се логички могу изводити из научних теорија. Сценарији су језички формулисане хипотетичке будуће слике друштвено-економских проблематичних области који узимају у обзир многе алтернативне могућности развоја, систематски их развијају и њихово настајање је и другима разумљиво. Садрже квантитативне и квалитативне изјаве о будућности и служе за оријентацију и припрему одлука. Сценарио метода предвиђа израду три основна типа сценарија:

- екстремно позитиван сценарио (бест-цасе-сценарио), који одражава најбољи могући будући развој. Овде треба да се ради о некој врсти "жељеног сценарија", који објашњава неко позитивно оцењено стање у будућности, чије остварење додуше делује невероватно, али никада не сме да буде немогуће. При томе не треба да се ради о "жељеном сну" који мора да остане само сан.
- екстремно негативни сценарио (ворст-цасе-сценарио), који одражава најгору могућу будућу ситуацију. Ту треба да имамо неку врсту "хорор сценарија" тј. негативно оцењено екстремно стање, за које опет важи да је додуше невероватно али никада не сме да буде немогуће.
- Тренд сценарио код кога се данашња ситуација наставља у будућности. Ради се при томе о некој врсти "сценарио - и даље као и до сада", којом се обликује будућност која може да се интерпретира као "продужена садашњост". Полази се од тога да је вероватноћа тренд сценарија већа него вероватноћа оба екстремна сценарија. Због тога се зове "тренд" сценарио.

Услови и ограничења сценарио методе

Колико год ученицима јасно да прикажемо намере сценарио методе помоћу сценарио левка, у научној заснованости и дидактичкој примени ове методе не сме да се заборави да овакво представљање оперише са "неизреченим претпоставкама" и "оптичким варкама" - да то мало екстремније формулишемо. Врло лако може доћи до неспоразума код ученика и наставника.

Тако нпр. "левак" на основу "преклопних површина" ствара осећај тродимензионалност, која се не приказује, јер је унета и означена само хоризонтална временска оса. Врло лако би могло да се посумња на идеолошко прикривање, будући да се оваква једнодимензионалност не поклапа са очитом комплексношћу и свеобухватношћу методе. Уколико је таква тродимензионалност уопште потребна или остварива, тада ове

две друге осе сигурно не могу да се означе као општеважеће. Оне се одређују према проблемској области која се обрађује. То би требао да буде разлог за стварну једнодимензионалност сценарио технике која се чини тродимензионалном. Метода међутим не предвиђа означавање оса специфичних за проблемску област.

Тенд сценарио је у идеално приказан негде у средини левка. То, међутим, не значи да тренд у будућности неће да се приближи негативном или позитивном екстремном сценарију. Због тога је потребно да се приликом реализације сценарио методе разјасни где да се постави тренд сценарио.

Повезивање екстремних и централних тачака преклопа равном односно таласастом линијом претпоставља континуирани развој од садашњости до временски све удаљеније будућности. Дисконтинуитет развоја очигледно није обухваћен сценарио методом. Код ове методе се полази од еволуционог уместо револуционог развоја. То није само оптички феномен већ се огледа и у степеновању методе. Из ове претпоставке произилази да се левак даље отвара што се више удаљавамо временском осом од садашњости. Када би се изражавали мање метафорично то би значило - збир могућих будућности расте као и могућност њеног екстремног развоја у позитивном или у негативном правцу. Укратко: дугорочно гледано могуће је више ситуација и екстремнијих ситуација будућности него краткорочно гледано. То се ипак не може никако тврдити за све проблемске области у садашњости. Шта је данас још могуће, сутра већ може да важи за "пропуштену шансу" која се неће вратити.

Кад помислимо на овакве карактеристике сценарио методе, тада можемо боље да сагледамо њена ограничења и недостатке. Помоћу ове методе можемо, додуше партиципално, да "овладамо" неизвесном будућности.

Област примене сценарио методе

У оквиру наставних процеса могу да се праве сценарији за све друштвене, економске и еколошке проблемске области, када су они значајни за будућност ученика и ако се сматра да ти проблеми треба и могу да се реше, да је њихов развој додуше неизвестан и динамичан али на њих може и треба да се утиче. Код избора проблемских области које треба да се обраде сценарио методом ученици и наставник треба да донесу три прелиминарне одлуке и да размишљају о могућности за учење и постизање резултата:

1. **предметна димензија:** проблемска област може бити врло широко или уско дефинисана. Широко дефинисана би била "економски развој". Уско дефинисана била би проблемска област садржана у овој првој под називом "подела зарада". Може се ограничити и на проблем "Сиромаштво" или чак на проблем "сиромаштво у старости".
2. **временска димензија:** Могу се правити краткорочни, средњерочни и дугорочни сценарији будућности. Временски хоризонт од пет до десет година важи за краткорочни, од једанаест до двадесет за средњерочни, а преко двадесет за дугорочни.
3. **просторна димензија:** Проблем може да се односи на локални, регионални, национални или интернационални простор. Може се нпр. проблем "сиромаштва" просторно ограничити на одређени град или укинути границе и обрадити га за цео свет.

Код одређивања проблемске области која ће се обрађивати морају се узети у обзир посебно когнитивне способности обраде информација као и креативни потенцијали циљне групе. У начелу важи да когниција и креативност учесника већа, ако је проблем дефинисан дугорочније и глобалније. Ако се циљна група први пут среће са сценарио методом, тада би проблем требао да буде мањи и прегледнији. Што је групи познатија сценарио метода и што је више имала прилике да је примени, утолико пре могу да се обрађују дугорочни и глобални проблеми овом методом.

Како настају сценарији?

Сценарији будућности не могу да се формулишу ад хоц, већ морају да се развијају у постепеном процесу и да се систематично припремају. Учесници морају прво да стекну потребно знање о будућности и да њихове наде и страхове од будућности артикулишу. Сценарији који се развијају у оквиру стратешког планирања предузећа су врло сложени и развијају се систематично у процесу од седам или осам фаза - понекад и уз компјутерску подршку. За школске потребе корисно је узети мање сложене моделе са мање фаза, да би се покренула дискусија о еколошки и друштвено подношљивијој будућности. Показало се добрим да се сценарији припремају кроз три фазе.

У **1. фази** описује се изабрани проблем и конкретизује одређивањем релевантних утицаја. Тако су на једном семинару "Светка исхрана 2030" - глобални и дугорочни сценарио - утврђени меродавни утицаји "тло", "генетски ресурси", "развој становништва" и "коришћење енергије" и на основу њих развијени даљи кораци у учењу. У **2. фази** се дефинисани утицаји прецизирају кроз групни рад, тако што се траже фактори утицаја који посебно добро карактеришу наведене утицаје и на тај начин утичу на проблемску област. Код утицаја "развој становништва" утврђени су фактори као што су "култура", "образовање", "политика" и "здравље". За сваки фактор утицаја одређују се такозвани дескриптори, који као квантитативне и квалитативне карактеристичне и мерне величине омогућавају сто бољу операционализацију фактора утицаја. У овом случају су код фактора "образовање" између осталог наведени дескриптори "обавезно школовање" и "рад са децом". Ови дескриптори се у **3. фази** пројектују у будућност и то како у смислу повољнијег тако и неповољнијег развоја (нпр. проширење обавезног школовања, смањење рада са децом и обрнуто) за проблем "Светска исхрана 2030".

Постепено обрађени и у овој фази семинара још увек изоловани елементи знања и процене о позитивној или негативној промени појединачних фактора и дескриптора у будућности треба да се обликују у 4. фази у сценарије тј. у свебухватне, усклађене и стабилне слике и моделе могуће будућности које развој у будућности и последице чине видљивим и омогућавају дискусију: "Сценарији повезују емпиријско-аналитичке и креативно-интуитивне елементе и у тој мери представљају хеуристички инструмент, носилац испитивања, замишљени модел за науку, политику и коначно за педагогију, да би наш компликовани свет уопште још могли да схватимо и да задржимо способност за одлучивање."

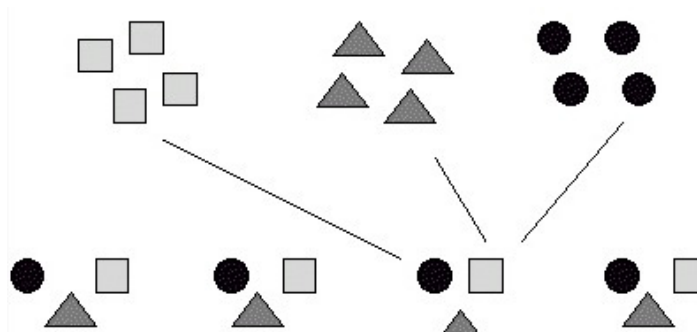
Шта се дешава са сценаријима?

Прављење сценарија представља додуше врхунац у овом петофазном процесу, али не представља крај методе. На основу сценарија и узимајући у обзир обрађено знање у 5. фази треба да се формулишу конкретни циљеви и одреде могућности за поступање да би се будући развој што више приближио најбољем сценарију. Можете навести све

друштвене актере и одредити различите временске хоризонте. Сценарио метода на тај начин доприноси политичком образовању. Са формулом за највеће могуће приближавање најбољем случају показује се да је политичко креирање будућности друштва један дуг и тежак процес, да треба предвидети и негативни развој и да не можемо одлучити да друштво од следећег дана почне из почетка.

8.8. Групна слагалица

У методи групна слагалица ради се са дуплом структуром група: основне групе и групе стручњака. Основне групе добијају исти задатак (групе са истим задатком). Да би се ови задаци решили потребна су додатна знања. Сваком члану основне групе додељује се област за коју је задужен. За те области оснивају се групе стручњака које заједнички раде на њима. То, дакле, значи да су у групама стручњака окупљени чланови основних група задужени за дату област. Када се стручњаци обавесте и посаветују о областима за које су задужени, враћају се у своје основне групе, у којима се онда заједнички ради на решавању постављеног задатка. Из ове конструкције се види да задатак може бити решен само ако је сваки појединачни члан групе имао свој удео у решењу



Припрема:

Оквирна тема се подели или „истестерише“ на што је могуће равноправније делове слагалице односно делове теме. (тема се „истестерише“ на делове)

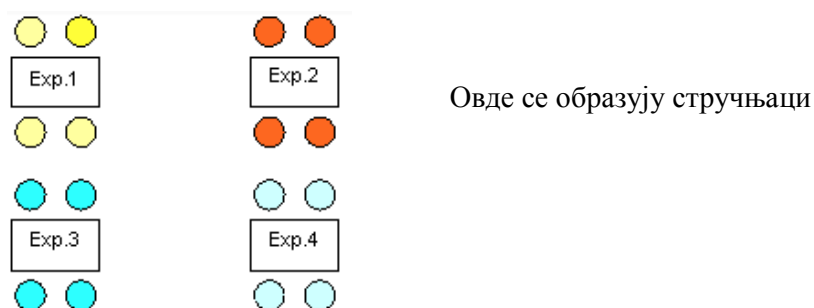
Фаза 1:

У једној основној групи седе ученице и ученици без специфичних знања, али за сваки део теме (тј. сваки део слагалице) треба да се образује будући стручњак (ради осигурања може и два или више).

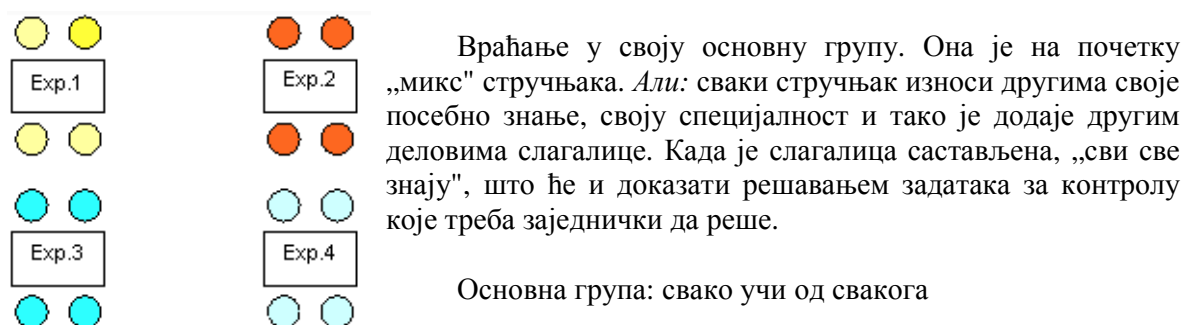
Фаза 2:

Основна група се затим привремено разилази и будући „стручњаци за...“ се окупљају у нову, експертску групу. Они заиста постају стручњаци помоћу различитих материјала,

супервизије (!) од стране „ментора“ и контрола учења. („Ментори“ успевају да одоле искушењу да доминирају групом!). Да би касније пренели градиво у своје основне групе из којих су дошли „ново образовани“ стручњаци израђују хендауте или нешто слично.



Фаза 3:



8.9. Стој на глави

Метода стој на глави се такође може применити у различитим тренуцима. Може се искористити за увод као и за развијање стратегија решења. Погодна је нпр. за обраду питања какав је начина понашања неопходан да би кооперативан рад био могућ.

Спровођење:

- Објаснити методу,
- Увести проблемско питање,
- Изврнути проблемско питање наопако - визуализовати,
- Олуја идеја самостално, радећи у пару или у мањој групи (највише 4 особе по групи) - записати резултате,
- Тражити супротно решење и даље развијати обрнуте идеје, дискутовати о њима и забележити их,
- Представљање могућих решења у пленуму помоћу зидних новина, кроз игру улога, разговор „за округлим столом“ (са столицама постављеним у круг) итд.

Метода стој на глави	
Тема/задатак: Тимски рад	
Социјалном компетенцијом омогућити тимски рад	
1. Идеје за извртање (Тема обрнута у своју супротност)	2. Могућа решења
Како да успешно спречимо сарадњу?	Шта због тога треба да урадимо?
- сакрити информације, - окренути цланове једне против других, - просути прах који изазива свраб по столу, - терорисати телефоном, - преотети пријатеља, - представити резултате других као своје,	- међусобно се опходити на пријатељскији, отворенији начин са висе поверења - договарати се око циљева и заједнички радити на њиховом остваривању, - разговарати о конфликтима и активно их разјаснити, - резултате представити заједнички, као тим, представници групе се смењују,
3. Оцена / Предлози решења	
Групе заједнички израђују каталог правила и заједнички утврђују циљеве које желе да постигну.	

9. МЕТОДЕ ЗА ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА

Након уводног и централног дела часа, логичан след је и да дефинишемо ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА. Врло често се у пракси, завршетак часа запоставља или се њему не придаје довољно значаја због неадекватно испланиране артикулације часа.

Наглашавамо: Активности које се спроводе у завршном делу часа су део континуираног процеса(само) евалуације. Не завршавају се на једном часу већ их је неопходно спроводити стално и у континуитету.

Које, заправо, активности препознајемо у овом сегменту часа?

Наставник

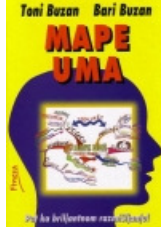
- жели да провери савладаност наставног садржаја
- да исправи пропусте уколико их је било
- да наложи и упути на даљи рад (домаћи задатак)
- да изврши процену код ученика о степену:
 - ✓ заинтересованости за тему
 - ✓ усвојеног градива
 - ✓ о начину предавања наставника
 - ✓ о њиховој процени типа : шта сам **сазнао** на часу, шта сам **желео да сазнам** и шта **знам** о обрађеној теми
 - ✓ да ли су наставни садржаји примерени свим ученицима (усклађени и ученицима са посебним потребама – талентовани ученици, са сметњама у развоју...)
- треба да **сам себе** процени о квалитету његовог односа са ученицима: да ли је успео да одржи **контролу** за време часа, да ли је био мотиватор и колико и како је пружао помоћ ученицима.
- Процењује своје знање, вештине и ставове

Ученик

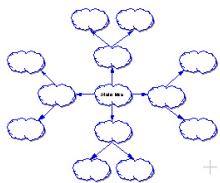
- ✓ у завршном делу резимира стечено знање
- ✓ процењује стечено знање
- ✓ добија јасна упутства : шта даље и како....
- ✓ добио је повратну информацију о теми коју су обрађивали или је добио препоруку где може добити релевантне податке
- ✓ извршио је своју самопроцену нивоа знања, вештина
- ✓ проценио је личност наставника
- ✓ ...и свој однос и положај у групи.....

Из свега наведеног, завршном делу часа се даје велика предност, а основним дидактичким принципима о структури наставног часа **,време** које се издваја за реализацију је **5-15 мин.**

Методe уз помоћ којих проверавамо разумевање наставног садржаја



9.1. Мајндмапинг (писање умом)



Код ове методе користе се асоцијативне структуре мишљења, да би се приказало умрежавање и сложеност информација. Аутори ове методе позивају се на најновија истраживања људског мозга у коме се испитивало коришћење обе половине мозга (Могенс 1992). Циљ може бити визуализација сложених контекста, структурирање идеја, проблема, пројеката, планова итд.

Примена:

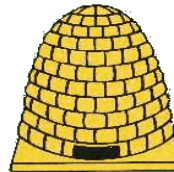
Проблем се ставља у средиште и од њега крећу главне гране које се опет деле на мање и попречне гране. Свака грана или гранчица означена је неким кључним појмом (обично именицом).

Једна главна грана са споредним гранама и гранчицама означава се као комплекс. Поједине кључне речи могу посебно да се истакну неким симболом.

1. Тему или питање написати у средину листа ДИН А3 (попреко).
2. Прикупити два, три, четири централна надређена аспекта уз тему и забележити их у виду главних грана уз тему. Није битно да ли сви аспекти буду обухваћени или јасно раздвојени.
3. Све идеје записати редоследом појављивања и то у тезама, класификовати под једну грану или направити од њих једну главну грану.

9.2. Метода 66 (кошнице)

Ова метода може да се користи након фазе информисања ради прикупљања питања, утисака, решења или осигурања знања.



Примена:

Ученици се деле у групе са 6 чланова. Групе добијају јасне задатке у вези са претходно добијеном информацијом. Све групе имају 6 минута за размену мишљења. Учесници презентују резултате или питања у пленуму.

Упутства и савети:

Резултати у току даљег рада могу да се преузму у форми саодлучивања ученика у процесу учења.

Пажња: Ученици у току дискусије забораве на време, због тога одредити једну особу да води рачуна о времену.

Методe за (само)вредновање, добијање повратне информације

9.3. Feedback и рефлексија

На крају тј. у завршној фази часа, важно је да се још једном сагледају час и резултати до којих се дошло. Ученици појединачно или група би требало да добију могућност да размисле о томе шта јенаставни садржај на часу донео сваком од њих појединачно или шта је донео групи. Осим тога, на крају часа би требало свим ученицима омогућити да наставнику дају повратну информацију односно евалуацију спроведеног часа или блок наставе.

9.4. Методe за рефлексiju

9.4.1. Муња

Муња је веома брза и у свакој фази часа примењива метода. Методом муње наставник добија повратну информацију о стању, жељама, осећањима или утисцима ученика у форми кратких и јасних ставова.

Како се спроводи:

Наставник и ученици седе у кругу (или за столовима). Наставник објашњава контекст и начин одвијања методе. Веома је важно да се појединачни искази не дискутују и не коментаришу. Наставник прецизно формулише питања на која ученици треба да одговоре, нпр.:

- „Како сам тренутно?“
- „Шта сам научио или искусио?“
- „Како могу да применим оно што сам научио?“

9.4.2. Рибарска мрежа

Сваки ученик црта на великом листу папира рибарску мрежу са широким отворима. Затим сваки ученик треба да оцени свој „улов“ тј. сазнања која је стекао на часу. У поља мреже се уписују позитивни резултати часа. Непотребна риба, тј. аспекти часа који за учесника нису толико употребљиви, бацају се назад у море, тј. бележе се изван мреже.

Варијанта:

Рибарска мрежа и море или језеро се нацртају на модерацијској табли. Сваки ученик добије одређени број картица које може да закачи на мрежу или у море.

9.4.3. Размишљања о трансферу

Ученици помоћу ове методе треба да на крају часа конкретно размисле о томе како садржаје часа могу да примене у свакодневном животу или да повежу са осталим предметима. Треба развити конкретан акциони план (види доле). Размишљања се писмено бележе. У случају часа који су тако конципирани да се одвијају у више делова, од ученика се може тражити да две до три недеље пре следећег часа, пошаљу наставнику акциони план и опис и оцену његове реализације. Обрада следи на почетку наредног часа.

Напомена: овко описана метода се ,наизглед може применити само са старијим ученицима, али из искуства учитеља, може се врло једноставно применити и са ученицима млађих разреда али без ,наравно, писања акционих планова већ исказивањем жеља , планова или све то.. уз помоћ цртежа

Шта хоћу да урадим?	Са ким?	Како?	До када?

9.4.4. Овде и Сада и Тамо и Тада

Највећи број часова стоји у следећем „пољу напона“: *Овде и сада*, заправо, на часу се одвијају ствари или се обрађују теме које ученици *тамо и тада*, тј. у стварном животу, код куће, у породици итд. треба (хоће) да примене.

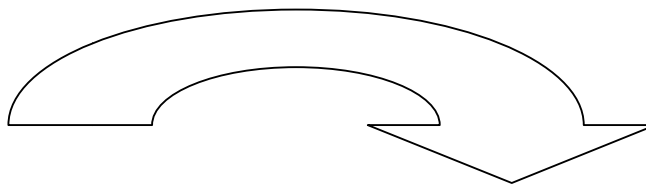
Ситуација на часовима је ипак другачија од ситуације из које се долази, и она је примарна јер је просто тренутно актуелна. Многи ученици то доживљавају збуњујућим и не могу да одлуче на шта би требало да усмере своје опажање.

Ученицима можете да олакшате ову ситуацију тако што ћете им **јасно** ставити до знања и методски пазити на то када се ради о „овде и сада“ а када о „ситуацију напољу“. Тиме ће се разјаснити многи разговори и примедбе.

Овде и Сада



Тамо и Онда



9.4.5. Методе за давање повратних информација

Кроз ове методе се разматра протекли часили, боље наставна област као целина тј. процес, резултати, атмосфера итд. Овај облик повратне информације представља евалуацију једне наставне целине, односно, блока часова, због чега је за наставника важан инструмент који му помаже да унапреди будуће часове.

Мета



На флип чарту се нацрта велики круг који је подељен на 4, 8 или највише 16 поља – мета као у пикаду. Под насловом „Колико сам био задовољан ...?“ сваком пољу је додељена једна тема (пише се поред, са стране), као нпр. како је припремљен час, атмосфера у одељењу, место одржавања часа, личност наставника, начин предавања, временски план итд.

Како се спроводи:

Ученици добијају онолики број самолепљивих тачкица (или маркере) који означавају поене колико има поља. Оцена се спроводи давањем поена од стране ученика. У зависности од своје процене, ученици додељују поене:

100% задовољни, поен иде у средину мете („погодак у центар“),

0% задовољни, поен иде до саме ивице поља.

Колико сам био задовољан...

Предност:

Евалуација је видљива на први поглед, омогућава квалитативне оцене, одмах се документује, не захтева пуно времена, оцене су анонимне. За наставника може бити важно да заједно са ученицима размисли о томе зашто су одређени поени далеко од центра мете.

Метода три речи

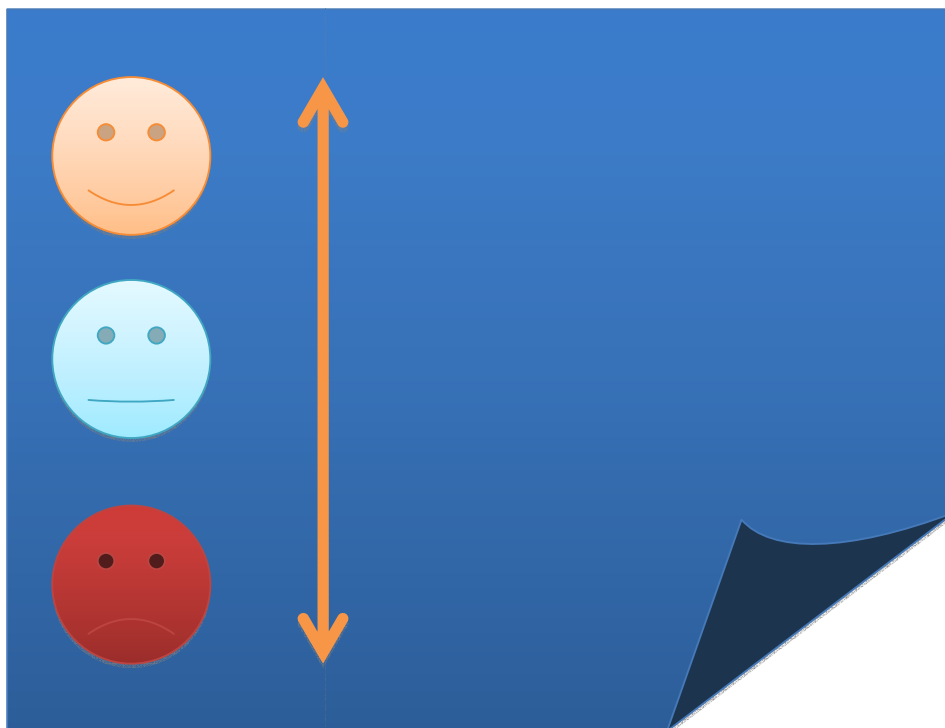
Ученици у овој методи имају минут времена да смисле три карактеристике којима би могли да изразе досадашњи утисак о часу. Затим свако од ученика наводи своје три речи. Одговори се не коментаришу.

Feedback рунда

У центру просторије се налазе цедуљице. Сваки ученик узима једну или више цедуљица и записује своју повратну информацију. Наставник сакупља цедуљице и враћа их у центар просторије остављајући страну са исказима на доле тако да се не види. Ученици извлаче цедуљице и читају оно што је написано. Аутор цедуље може да изнесе додатни коментар.

Барометар расположења

На припремљеном плакату ученици дају своју оцену часа. Сваки од ученика добија самолепљиву тачкицу. Барометар расположења се може применити како на крају једне фазе рада тако и на самом крају часа.



ЛИТЕРАТУРА

1. Вилотијевић, М. (1999): Дидактика **1**, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
2. Вилотијевић, М. (1999): Дидактика **2**, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
3. Вилотијевић, М. (1999): Дидактика **3**, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
4. Ерцег, В. (1979): Наставник у савременој настави, Сарајево, Завод за уџбенике
5. Продавновић, Љ.; Стевановић, М. (1981): Рад у паровима као савремени наставни облик, Београд, Привредно-финансијски завод
6. Бјекић, Д.; Папић, Ж. (2005): Оцењивање, Београд, Програм реформе средњег стручног образовања, Министарство просвете и спорта РС
7. Службени гласник РС, број 50/92
8. Емина Хебиб: „Улога педагога у вредновању рада наставника“ Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд
9. Симеон Маринковић: „Методика креативне наставе српског језика и књижевности“ Креативни центар
10. ЗУОВ: „Ментор и приправник – водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике“
11. Томас Гордон: „Како бити успешан наставник“ Мост/Креативни центар
12. Prof.dr. Angela Kroft: „Train the trainer“
13. Prof.dr. Angela Kroft: „Методе у активно оријентисаној настави“
14. Никола М.Поткоњак, Недељко Д.Трнавац: „Инструменти за рад школског педагога“ Педагошко друштво Србије, Београд

