

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ



СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА

ЗБОРНИК РАДОВА

КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ

Београд, 2018.

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ
ИЗДАВАЧКИ ЦЕНТАР (ИЦФ)

**СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА
СЛУХА – КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ**

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Приредиле:

Љубица Исаковић, Тамара Ковачевић

Београд, 2018.

ЕДИЦИЈА: МОНОГРАФИЈЕ И РАДОВИ

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Издавач

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

За издавача

Проф. др Снежана Николић

Главни и одговорни уредник

Проф. др Миле Вуковић

Уредници

Доц. др Љубица Исаковић
Доц. др Тамара Ковачевић

Рецензенти

др Надежда Димић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Србољуб Ђорђевић, редовни професор
Педагошког факултета у Врању – Универзитета у Нишу

Дизајн омота

Дипл. инг. арх. Урош Шестић

Компјутерска обрада текста

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – ЦД

Штампар

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

Тираж

200

ISBN 978-86-6203-116-7

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију донело је Одлуку бр. 3/9 од 8.3.2008. године о покретању едиције Монографије и радови.

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 26.6.2018. године, Одлуком бр. 3/64 од 28.6.2018. године усвојило је рецензије рукописа тематског зборника радова „Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци”, групе аутора.

Радови у овом зборнику су проистекли из следећих научних пројеката: „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа” (бр. 179055) и „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025), који су финансирани од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ЗАСТУПЉЕНОСТ МЕТОДА У НАСТАВИ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА*

Јасмина КОВАЧЕВИЋ^{**1}, Весна РАДОВАНОВИЋ¹,

Зора ЈАЧОВА², Драгана МАЂЕШИЋ-ПЕТРОВИЋ¹

¹Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију

²Универзитет „Свети Кирил и Методиј”, Филозофски факултет,
Институт за дефектологија, Скопје

Наставне методе представљају регулаторе читавог тока наставног процеса и зато често побуђују истраживачку пажњу. Циљ овог рада био је да се испита заступљеност опитних наставних и сурдопедагошких метода у настави глувих и наглувих ученика, заступљеност најчешћих комбинација метода, као и да се утврде смернице којима се наставници руководе приликом одабира метода рада. Узорак истраживања чинило је 140 испитаника који раде у школама за глуву и наглуву децу са територије Републике Србије. За потребе истраживања коришћен је посебно дизајниран упитник које је садржао 24 питања. Резултати истраживања показују да је у односу на заступљеност опитних наставних метода у настави глувих и наглувих ученика на скалној вредности највише рангирана вербална метода: дијалошка метода 3,71 и монолошка метода 3,58. У односу на заступљеност сурдопедагошких метода највиши ранг је остварила метода тоталне комуникације 3,48. Најчешће комбинације метода су: из групе опитних наставних метода вербалне методе, текст и показивања (скална вредност 3,29), док су из групе сурдопедагошких метода орални методе и гест (скална вредност 3,15). Најчешћу смерницу за избор метода испитаници наводе постизање бољих резултата (скална вредност 3,96). На основу емпиријских резултата може се закључити да разноврсност метода у настави није велика. Настава у чијем је центру наставник и даље је заступљена у школама, а самим тим и доминантна употреба вербалних метода.

Кључне речи: образовање, настава, традиционална школа, методе, глуви и наглуви ученици

* Рад је настао у оквиру пројекта „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма”, носилац пројекта Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, бр. 179025.

** kovacjasminka@gmail.com

УВОД

Када се говори о образовању, школи и настави не може се занемарити име Јана Амоса Коменског. Коменски је изградио пут педагогији новог доба и школи која је многа своја обележја сачувала до данашњих дана. Теоријска схватања која је Коменски заступао била су утемељена на личном искуству у раду са децом, док је пракса била његов велики извор чињеница. То је допринело стварању новог модела који је превазилазио сколастичке облике образовања и слабости дотадашње школе и више од четири века одолевао многобројним реформама. Међутим, иако је организација наставе и школе по моделу Коменског представљала епохално откриће, многи сегменти тог система морали су да претрпе одређене промене како би школа била у могућности да одговори на изазове новог друштва. Већ крајем деветнаестог и почетком двадесетог века појављују се многи педагошки покрети који су, уз оштру критику постојеће концепције, нудили разноврсне моделе са циљем да се превазиђу слабости и недостаци традиционалне школе (Ковачевић, 2008; Маћешкић-Петровић, 2006). Најчешће, предмет расправа био је вербалистички карактер наставног рада, сиромаштво по примењиваним методама и облицима рада, доцентна позиција наставника уз вербалну доминацију, оптерећеност програма великом количином информација, пасивна, меморијско-репродуктивна улога ученика чији је задатак да памте и на захтев наставника репродукују запамћене чињенице (Ковачевић, 2007). Фокус рада није стављан на преношење знања и потпуно се запостављала инвентивност и креативност ученика. Асимилација знања заснована на учењу и понављању потискује подстицање стваралачких квалитета ученика и не оставља простор за ученике који би желели и могли да изађу из унапред утврђених оквира. Повезивање усвојених знања, вештина и способности у односу на наставне предмете је неадекватно, док је акценат у раду превасходно на реализацији материјалних и само једним делом функционалних задатака наставе. Знања се преносе у структуралном облику, често дедуктивно, увежбавају се технике долажења до решења постављених проблема и ретко се излази из уских оквира програмом предвиђених садржаја. Задаци су најчешће затвореног типа са јединственим решењима и устаљеном методологијом решавања и недостају задаци проблемског типа који би подстакли ученике на самостално истраживање и самостално трагање за одговарајућим методолошким решењима.

Најгласнија критика традиционалне наставе односила се на једнак прилаз свим ученицима уз оријентацију на неког замишљеног

просечног ученика. Доминација фронталног облика рада и монолог наставника као најчешћа метода, која како истиче Blich (1998) служи за пренос знања ученицима који га не поседују, постају једна од основних слабости разредно-часовног система. Тако наставник постаје активан, а ученик пасиван учесник васпитно-образовног процеса. Међутим, савремена настава захтева промену позиције и функција како ученика, тако и наставника. Наставник губи многе функције које су доминирале у предавачкој настави, или се оне знатно смањују, јер их преузимају техничка средства и добија нове (Вилотијевић, 1999). Наставник добија сарадничко-инструктивну улогу, а основне функције постају:

Планирање – има посебан значај у свим врстама и облицима наставе, јер свака организована активност захтева планирање. Што је примена метода и облика рада разноврснија, планирање постаје сложеније. Планирају се и припремају различити материјали и извори знања, али планира се активност и самих наставника и ученика.

Организација – оријентација на самосталан рад ученика захтева сложенију организацију часа. Примена савремених модела рада захтева добру организацију времена, као и сваку етапу рада, успостављање интеракције са ученицима и одржавање контакта са сваким учеником појединачно, по потреби корекцију наставног процеса и посебно организацију фазе верификације.

Информативна функција – наставник више није једини и главни извор информација. Ту улогу све више преузима савремена технологија (рачунари) уз примену програмираних материјала. Задатак наставника је да одабере најфункционалнији материјал за одређено градиво и да организује да га ученици ефикасно искористе. Отуда је улога наставника да организује стицање знања, а не да га у готовом облику даје.

Реализација планираног – наставник треба да реализује оно што је испланирао, али уз подједнаку ангажованост и самих ученика. Тако ученик мења улогу и од пасивног примаоца постаје активни учесник у свим фазама наставног рада, почев од планирања, до организације, реализације и вредновања целокупног наставног процеса (Ковачевић, 2006).

Мотивација ученика – Мотивација ученика у традиционалној школи је углавном спољашња и остварује се путем оцена, награда, казни и спољашње контроле. У савременој школи подстиче се подједнако и унутрашња мотивација кроз подстицање интересовања и, учествовање у иновативним активностима.

Сарадничка улога – Сараднички однос је супротан ауторитарном који „убија” наставу и учење. Сарадња подразумева комплементарност

потреба и очекивања. Улога наставника у савременој настави је да открије и препозна потребе ученика за сазнавањем и да им помогне да те потребе задовоље властитом активношћу (Јешић, 2010)

Контрола и евалуација – сваки организован рад подразумева контролу и евалуацију. И за једно и за друго неопходна је повратна информација која је у традиционалној настави стизала ретко и најчешће прекасно. Нема сумње да је евалуација општеобавезујућа фаза образовања и наставе. Примена савремене мултимедијске технологије у настави је знатно олакшава, објективизује и унапређује. У савременој настави ученик континуирано и брзо добија повратне информације о томе да ли је проучавану секвенцу добро схватио, разумео или постављени задатак исправно решио. На темељу тога он континуирано прати и процењује сопствене резултате (Мијановић, 2010).

Савремене дидактичке концепције се залажу да се у настави посвети пажња не само савлађивању репрезентативних знања из разних области већ, у истој мери, ако не и више, развијању интелектуалних потенцијала, савлађивању логичких операција, решавању проблема, самосталном учењу, развијању комуникацијских способности, социјализацији, интеракцији, сарадничком учењу, демократским односима, уважавању ставова других (Јешић, 2010; Ивић и сарадници, 2001). Такав концепт који је инициран новим потребама савременог друштва, поред мењања улоге наставника и ученика у процесу наставе, мења и однос примењиваних метода и ставља акценат на активне и интерактивне методе, истраживачке методе, методе кооперативног учења, као и примену групног и индивидуалног облика рада, на супрот примени фронталног облика. Зато је и циљ овог рада био да се испита заступљеност општих наставних и сурдопедагошких метода у настави глувих и наглувих ученика, као и да се утврде смернице којима се наставници руководе приликом одабира метода рада.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Узорак

Узорак истраживања чинило је 140 испитаника који раде у школама за глуву и наглуву децу са територије Републике Србије. Структуру узорка чинило је 111 испитаника женског пола (79,3%) и 29 (20,7%) испитаника мушког пола (табела 1), у односу на разреде 48 испитаника који изводе наставу у нижим разредима 92 испитаника који изводе наставу у вишим разредима (табела 2) и у односу на дужину радног стажа

најзаступљенији су били испитаници са дужином радног стажа од 11 до 20 година (табела 3).

Табела 1 – Структура узорка према полу

пол	f	%
женски	111	79,3
мушки	29	20,7
укупно	140	100

Табела 2 – Структура узорка према разредима

разреди	f	%
нижи	48	34,3
виши	92	65,7
укупно	140	100

Табела 3 – Структура узорка према годинама радног стажа

године радног стажа	f	%
1 – 10	36	25,7
11 – 20	50	35,7
21 – 30	32	22,9
31 – 40	22	15,7
укупно	140	100

Инструменти и технике истраживања

За потребе истраживања коришћен је посебно дизајниран упитник које је садржао 24 питања. Прва група питања се односила на опште податке о испитанику, друга група на заступљеност општих метода у наставном раду, трећа на заступљеност сурдопедагошких метода и четврта на смернице дефектолога/наставника којима се руководе приликом одабира метода у наставном раду.

Истраживање није угрозило права испитаника, а подаци добијени од самих испитаника заштићени су и доступни само истраживачу. Испитаници су били информисани о истраживању и сврси истраживања, као и тајности података.

Обрада података

За обраду прикупљених података коришћене су статистичке мере дескриптивне статистике: фреквенције и проценти и скална вредност.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Заступљеност наставних метода

Табела 4 – Заступљеност општих наставних метода

Наставне методе	Увек		Често		Понекад		Никад		УКУПНО		Скална вредност
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%	
Дијаложка метода	106	75,7	29	20,7	3	2,1	2	1,4	140	100	3,71
Показивање	96	68,6	33	23,6	7	5,0	4	2,9	140	100	3,55
Монолог	98	70,0	28	20,0	7	5,0	7	5,0	140	100	3,58
Метода читања	65	46,4	34	24,3	24	17,1	17	12,1	140	100	3,05
Илустративна метода	54	38,6	46	32,9	20	14,3	20	14,3	140	100	2,96
Метода писања	40	28,6	47	33,6	26	18,6	17	19,3	140	100	2,71
Лабораторијска метода	9	6,4	21	15,0	34	24,3	76	54,3	140	100	1,74

Резултати истраживања приказани у табели 4 показују да је у односу на заступљеност општих наставних метода у настави глувих и наглувих ученика на скалној вредности највише рангирана вербална метода: дијаложка метода са скалном вредношћу 3,71 и монолог са скалном вредношћу 3,58. Метода показивања (демонстрација) заузела је друго место по рангу са скалном вредношћу 3,55, док је метода лабораторијских радова најнижег ранга (скална вредност 1,74).

Табела 5 – Заступљеност сурдопедагошких метода

Сурдопедагошке методе	Увек		Често		Понекад		Никад		УКУПНО		Скална вредност
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Тотална комуникација	100	71,4	20	14,3	7	5,0	13	9,3	140	100	3,48
Оралне методе	97	69,3	25	17,9	5	3,6	13	9,3	140	100	3,47
Читање говора са усана	80	57,1	35	25,0	11	7,9	14	10,0	140	100	3,29
Методe писања	61	43,6	40	28,6	22	15,7	17	12,1	140	100	3,04
Методe аудиторног тренинга	44	31,4	34	24,3	18	12,9	44	31,4	140	100	2,56
Гест	80	57,1	46	32,9	14	10,0	0	0	140	100	3,47
Прстна азбука	51	36,4	43	30,7	34	24,3	12	8,6	140	100	2,95

Резултати заступљености сурдопедагошких метода у настави глувих и наглувих ученика (табела 5) показују да су на скали од 1 до 4 све примењиване методе високо рангиране. Највиши ранг у односу на заступљеност у наставном раду је остварила метода тоталне комуникације (скална вредност 3,48), затим следе оралне методе и гест (скална вредност 3,47), док се методе аудиторног тренинга (скална вредност 2,56) налазе на најнижем рангу по заступљености.

Табела 6 – Најчешће комбинације општих наставних метода

Комбинације метода у наставном раду	Увек		Често		Понекад		Никад		УКУПНО		Скална вредност
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Текст, показивање и вербална метода	79	56,4	35	25,0	13	9,3	13	9,3	140	100	3,29
Вербална метода и показивање	62	44,3	48	34,3	10	7,1	20	14,3	140	100	3,09
Вербална и метода текста	57	40,7	37	26,4	19	13,6	27	19,3	140	100	2,89
Текст и показивање	36	25,7	44	31,4	27	19,3	33	23,6	140	100	2,59

Табела 6 приказује заступљеност најчешћих комбинација општих наставних метода примењиваних у наставном раду глувих и наглувих ученика. У односу на најчешће заступљену комбинацију метода, резултати истраживања показују да је највише рангирана комбинација вербалне методе, текста и показивања (скална вредност 3,29), затим следи комбинација вербалних метода и методе показивања (скална вредност 3,09), док је најнижу скалну вредност остварила комбинација метода текста и показивања (скална вредност 2,59)

Табела 7 – Најчешће комбинације сурдопедагошких метода

Комбинације сурдопедагошких метода у наставном раду	Увек		Често		Понекад		Никад		УКУПНО		Скална вредност
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
орална и гест	76	54,3	31	22,1	11	7,9	22	15,7	140	100	3,15
текст, показивање орална метода	68	48,6	37	26,4	17	12,1	18	12,9	140	100	3,11
Показивање и гест	43	30,7	45	32,1	22	15,7	30	21,4	140	100	2,72
показивање и орална метода	40	28,6	45	32,1	22	15,7	33	23,6	140	100	2,66
текст и гест	38	27,1	41	29,3	29	20,7	32	22,9	140	100	2,61

Табела 7 приказује резултате најчешћих комбинација сурдопедагошких метода које се примењују у наставном раду глувих и наглувих ученика. У наставном раду најчешће се комбинују оралне методе и гест (скална вредност 3,15), затим следи комбинација методе текста, показивања и оралних метода (скална вредност 3,11).

Смернице за избор наставних метода

Табела 8 – Смернице приликом одабира метода

Смернице наставника	1		2		3		4		5		УКУПНО		Скална вредност
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Пстижу се бољи резултати у образ. раду	24	17,1	3	2,1	10	7,1	21	15,0	82	58,6	140	100	3,96
Одговара психофизичким карактеристикама ученика	23	16,4	4	2,9	11	7,9	27	19,3	75	53,6	140	100	3,91
Одговара особеностима одељења	27	19,3	6	4,3	18	12,9	32	22,9	57	40,7	140	100	3,61
Одговара природи настав. садржаја	26	18,6	8	5,7	19	13,6	37	26,4	50	35,7	140	100	3,55
Највише одговара раду наставника	34	24,3	12	8,6	28	20,0	36	25,7	30	21,4	140	100	3,11

У односу на смернице којима се руководе дефектолози/наставници приликом одабира метода у наставном раду, резултати приказани у табели 8 показују да на скалној вредности од 1 до 5, највишу вредност заузима „пстижу се добри резултати у наставном раду”, (3,96), затим следи „одговара психофизичким карактеристикама ученика”, (3,91) и „одговара природи наставних садржаја”, (3,55), док најнижи ранг заузима „највише одговара раду наставника”, (3,11). Међутим, резултати показују да све понуђене смернице испитаници високо рангирају приликом одабира најадекватније методе, или комбинације метода у реализацији наставних активности.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Наставне методе представљају регулаторе читавог тока наставног процеса и зато често побуђују истраживачку пажњу. Представљају сврсисходан и систематски примењиван начин управљања радом ученика у процесу наставе, који омогућава стицање знања и вештина и њихову

примену у пракси. Наставне методе уједно доприносе и развијању сазнајних способности и интересовања ученика, формирање погледа на свет и припремање за живот. Сматра се да адекватан избор наставних метода може да допринесе развоју смисленог уместо рецептивног учења, као и практичног уместо вербалног учења код ученика (Ивић и сар. 2001). И трансфер учења такође је условљен адекватним избором методе. Наставне методе се доводе у везу и са демократизацијом и хуманизацијом школе и образовања, као и могућностима утицаја на децу у смислу развоја њихових компетенција неопходних за живот у савременом друштву (Ђорђевић, 2009).

Наставне методе одређују како треба да тече наставни процес и које и какве активности је неопходно да ученици и наставници испуњавају. За разлику од наставних принципа који усмеравају активност наставника и ученика и одговарају на питање зашто ученике поучавати на један или други начин, наставне методе указују на начине остваривања планираних циљева и задатака образовања у оквиру различитих наставних ситуација. Избор и примена наставних метода условљена је специфичностима наставних предмета, циљевима и задацима часа, временом предвиђеним за наставне активности, индивидуалним карактеристикама ученика, наставничким компетенцијама и креативношћу. Када се процењује које методе одабрати за конкретну наставну ситуацију, води се рачуна о процесу учениковог сазнања и капацитетима за стицање знања и вештина, о његовом положају у наставном процесу, о изворима за стицање знања и циљу наставних активности, односно шта желимо тиме да постигнемо.

У литератури је присутан значајан број класификација наставних метода међутим, због специфичности у образовању глувих и наглувих ученика у наставном раду се примењује систем метода који обухвата: опште наставне методе, сурдопедагошке методе и методе наставе појединачних предмета (Савић и Ивановић, 1994; Ковачевић, 2000).

Сагледавање предности и недостатака примењиваних метода, омогућава већу разноврсност у њиховом коришћењу, те се на тај начин може предупредити доминација једне, која често карактерише свакодневну наставну праксу.

Резултати истраживања показују да је у наставном раду глувих и наглувих ученика из групе општих наставних метода најзаступљенија дијалогска и монолошка метода. Дефектолози/ наставници „увек”, примењују дијалогску методу 75,7%, затим следи монолошка метода (70,0%) и метода показивања (68,6%), док је метода лабораторијских радова најмање заступљена („увек”, 6,4%, „понекада”, 24,3% и „никада”, 54,3%)

У односу на примену сурдопедагошких метода, све методе су високо рангиране. Међутим, најзаступљеније су метода тоталне комуникације (скална вредност 3,48), затим следе оралне методе и гест (скална вредност 3,47), док се методе аудиторног тренинга (скална вредност 2,56) ређе примењују. Добијени резултати су у складу са истраживањима других аутора која показују да је у наставном раду најзаступљенија вербална метода и то метода дијалога и монолошка метода (Максимовић и Станчић, 2012; Ковачевић, 2005; Ковачевић и Милосављевић, 2003; Ковачевић, 2000).

Добијени резултати показују да у нашим школама још увек доминирају предавачке методе рада. Разлог таквој пракси је што наставници најчешће, у истицању предности вербалних метода, указују на интеракцијски карактер који ученицима пружа могућност да активно учествују у процесу учења кроз међусобни разговор и слушање других мишљења (Tinzmann et al, 1990).

У односу на најчешће заступљену комбинацију метода, резултати истраживања су показали да се на врху лествице налази комбинација вербалне методе, текста и показивања (скална вредност 3,29), затим следе вербалне методе и методе показивања (скална вредност 3,09), док је најнижу скалну вредност остварила комбинација метода текста и показивања (скална вредност 2,59). Код сурдопедагошких метода, најзаступљенија је комбинација оралних метода и геста (скална вредност 3,15) и метода текста, показивања и оралне методе (скална вредност 3,11). Резултати потврђују да се дијаложке и монолошке методе користе у много већем обиму у односу на све друге методе рада. Комбинација писања и лабораторијских радова се ређе примењује у односу на комбинацију писања и демонстрације, односно показивања што потврђује и истраживање Милосављевић, Ковачевић (2003). Међутим, метода показивања је најчешћа у комбинацији са другим методама. Оправдање за такве резултате лежи у чињеници да се показивање најчешће доводи у везу са принципом очигледности. Циљ методе показивања јесте добијање доказа, објашњење, или разјашњење нечега очигледном употребом примера, или експеримената. Зато се често употребљава када ученици имају проблем да повежу теорију са праксом, или када нису у стању да схвате примену теорија (Freire, 2000). Показивање најједноставнијих, па све до софистицираних стратегија, као што су хемијске реакције, може да се користи и приликом презентовања вредности и идеја. Таква пракса се користи у представама и филмовима, у којима слике без речи могу показати, или доказати различите узрочно-последичне везе (Bruce et al, 2007).

На основу емпиријских резултата може се закључити да разноврсност метода у настави није велика. Настава у чијем је центру наставник и даље је заступљена у школама, а ученицима често нису познате методе као што су игра улога, студија на случају, планска игра или пројекат, јер се оне не практикују у настави. Настава која садржи одређену разноврсност метода може, пак, садржински да обогати резултате који ће бити вишедимензионални (Meyer, 2002).

ЗАКЉУЧАК

Организација наставе по моделу разредно-часовног система још увек представља најдоминантнији модел у свим земљама у свету. Међутим, потреба за иновацијама у образовању постаје све акутнија. Томе је допринело веровање да социјално и економско благостање земаља у све већој мери зависи од квалитета образовања својих грађана. Појава такозваног друштва знања, трансформације информација и медија, захтевају висок ниво знања и високо компетентне профиле. Зато се од савремених образовних система очекује да буду ефикасни и да одговоре на многобројне друштвене изазове уз најбољу искоришћеност расположивих ресурса (Cornali, 2012). Према извештају Организације за економску сарадњу и развој (OECD, 2014), притисак за ставарање једнакости у образовању свих ученика и побољшања образовних резултата расте широм света (Vieluf et al, 2012). То је условило све чешће реформске и дидактичке напоре да се без нужног напуштања разредно-часовног система побољша организација наставе. Значај метода за квалитет образовања и целокупне наставе препознат је и од стране носиоца просветне политике, што се огледа у документима којима се настоје регулисати стандарди у образовању, као и у великом броју програма стручног усавршавања наставника који се у основи баве наставним методама и потребом промене доминанте парадигме која се обично назива традиционалном или трансмисивном, а у којој доминира метода предавања и фронтални облик организације наставе (Радуловић и Митровић, 2014). Ако се пође од чињенице да методе представљају начине постизања унапред постављеног циља (Meyer, 2002; Kumaravadivelu, 1994), постаје јасна веза између наставних метода и концепције образовања, односно целовитог приступа настави. Међутим, иновирање наставног рада применом разноврсности метода условљено је многобројним факторима: општим циљем васпитања и образовања, дидактичким циљевима наставних часова, природом садржаја и специфичностима наставном материјом, узрастом и индивидуалним карактеристикама ученика, величином и обимом

разреда/одељења, али и превасходно компетенцијама наставника и личношћу наставника (Ковачевић, 2000). Говорећи о компетенцијама наставника при одабиру метода, Хелмке (2003) је указивао да је неопходно знати-када (Који наставни циљеви и садржаји наставног програма одговарају којој методи?), знати-за кога (Која група ученика има користи или штете од одређене методе?) а за то је неопходно познавање унутрашње логике метода и њихових циљева, али и њихових недостатака и граница.

Савремена схватања метода истичу да ниједна метода не може бити сама по себи добра или лоша, те да наизглед иста метода добија функцију и значење тек у одређеном контексту, унутар одређених професионалних уверења и одређеног приступа настави (Kumaravadivelu, 2001; Митровић, 2011; Станчић и сар., 2013). Сходно томе, мењање или проширивање листе метода не значи нужно промену наставе, уколико оно није праћено променом полазишта (Радуловић и Митровић, 2014). Потреба за применом разноврсних метода у настави доводи се у везу са сазнањима о учењу и настави: да постоје различити когнитивни стилови и различити приступи учењу – односно да различити ученици уче различито, да се различити садржаји уче на различите начине и да се различити циљеви образовања постижу различитим начинима учења (Johnson & Johnson, 1989; Terhart, 2001).

ЛИТЕРАТУРА

1. Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures?* Exeter: Intellect Books.
2. Bruce, C., & Ross, J. (2007). Professional development effect on teacher efficacy: Results of randomized field trial, *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50–60.
3. Cornali, F. (2012). Effectiveness and efficiency of educational measures, *Evaluation Practices, Indicators and Rhetoric*, 2(3), 255–260
4. Ђорђевић, Ј. (2009). Предвиђања и претпоставке о школи будућности, *Педагошка стварност*, бр.1-2, 5–18.
5. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
6. Helmke, A. (2003). "Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente", *Schulmanagement, (Vrednovanje nastave: Metodi i sredstva, Školski menadžment)* 1, 8–11.
7. Ивић, И., Пешић, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

8. Јешић, Д. (2010). Стицање компетенција за нове улоге наставника у савременој школи и школи будућности, *Часопис за друштвене и природне науке*, 1, 195–199.
9. Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition*. Edina, MN: Interaction
10. Ковачевић, Ј. (2000). *Облици наставног рада у школовању глуве деце*. Београд: ДДЦГ, стр. 119.
11. Ковачевић, Ј. (2005), Аспекти интерактивне наставе, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 27–36
12. Ковачевић, Ј. (2006). Модели кооперативног учења, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 235–249
13. Ковачевић, Ј. (2007). Значај таксономије васпитно-образовних циљева за ефикаснију индивидуализацију наставе, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 163–172
14. Ковачевић, Ј. (2000). *Учесталост примене метода у васпитно-образовном раду глувих*. Београд: ДДЈ, стр.148,
15. Ковачевић, Ј. (2008). Аспекти пројектне наставе, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 177–186
16. Ковачевић, Ј. и Милосављевић А. (2003). Метода лабораторијских и практичних радова у настави деце оштећеног слуха, *Београдска дефектолошка школа*, 1-2, 60–66
17. Kumaravadivelu, V. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
18. Kumaravadivelu, V. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560.
19. Маћешкић-Петровић, Д. (2006). *Настава и сазнајне специфичности деце с лаком менталном ретардацијом*. Београд: ФАСПЕР и ЦИД.
20. Максимовић, А. и Станчић, М. (2012). Наставне методе из перспективе наставника, *Методички обзори*, (7)1, 69–82
21. Mayer H.(2002). *Didaktika razredne kvake*.Zagreb: Educa
22. Мијановић, Н. (2008). Субјекатска позиција ученика у васпитно-образовном процесу између декларативног и стварног, *Иновације у настави*, XXI, 1, 13–22
23. Митровић, М. (2011). О новим концептима метода у настави. *Педагогија*, 66(1), 168–172

24. OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, OECD Publishing, Paris
25. Радловић, Л. и Митровић, М. (2014). Разноврстност наставних метода у нашим школама, *Настава и васпитање*, (63), 3, 451–464
26. Savić, Lj. i Ivanović, P. (1994). *Surdopedagogika*. Beograd: Defektološki fakultet
27. Stančić, M., Mitrović, M., & Radulović, L. (2013). From glorifying method toward post-method stance: Searching for quality of teaching/learning; In M. Despotović, E. Hebib & N. Balázs (Eds.), *Contemporary issues of education quality* (pp. 41–55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute
28. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja – uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa
29. Tinzmann, M. B., Jones, B. F. (1990). *What Is the Collaborative Classroom?* NCREL: Oak Brook.
30. Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing, Paris
31. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика III*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет

THE INVOLVEMENT OF METHODS IN THE TEACHING OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

Jasmina Kovačević¹, Vesna Radovanović¹, Zora Jačova²,
Dragana Maćešić-Petrović¹

¹*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation,
Belgrade, Serbia*

²*University “St. Cyril and Methodius”, Faculty of Philosophy,
Institute of Special Education and Rehabilitation, Skopje, Macedonia*

SUMMARY

Teaching methods are the regulators of the entire course of the teaching process and therefore often arouse research attention. The aim of this paper was to examine the representation of typical teaching methods and methods of teaching of deaf and hard of hearing students (special education methods). The paper also point up the most common combinations of methods, and determine the guidelines for the teachers in selecting the methods of work. The survey sample consisted of 140 respondents working in schools for deaf and hard-of-hearing children from the Republic of Serbia. For the research needs, a specially designed questionnaire containing 24 questions was used. The results of the research show that, in relation to the generalization of typical teaching methods in the education of deaf and hard- hearing students at the scalar value, the highest-ranked verbal method is the dialect method 3.71 and the monolingual method 3.58. Compared to the presence of special education methods (methods for hearing impaired) the highest ranking was achieved by the method of total communication 3.48. The most common combinations of methods are: from the group of general teaching methods the verbal methods, text and indications (scale value 3.29), while oral methods and gestures (scaling value 3.15) are from the group of special education methods. The most common way in selecting the type of method is that the respondents report of achieving better results (scaling value 3.96). Based on empirical results, it can be concluded that they are not much the variety of teaching methods. The central method of the teaching, still present in schools, and therefore in the dominant use are verbal methods and they are still in dominant use in our schools.

Key words: education, teaching, traditional school, methods, deaf and hard of hearing children