

Раде Р. Лаловић*
Републички педагошки завод
ПЈ Фоча

811.111'371.3(497.6 Бијељина)
Стручни рад
10.7251/NSK1401016L

НЕДОСТАЦИ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРОГРАМА ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ НА КАТЕДРАМА ЗА НАСТАВНИЧКА ЗАНИМАЊА

Апстракт: Имајући у виду да је основна улога наставничких факултета у свим земљама образовање наставног кадра за рад у основним и средњим школама, потпуно је логично што се у документу Министарства просвете Републике Србије „Стандарди и компетенције за професију наставника и њиховог професионалног развоја“, Београд, 2011. године као основне наставничке компетенције које треба да осигурају професионалне стандарде наводе четири групе компетенција и то за: 1. Наставну област, предмет и методiku наставе, 2. Поучавање и учење, 3. Подрику развоју личности ученика, 4. Комуникацију и сарадњу

Полазећи од наведеног а у складу с основном темом научног скупа одлучили смо да у свом саопштењу говоримо о методици наставе у данас важећим универзитетским програмима на наставничким факултетима са становишта осигурања професионалних стандарда и компетенција неопходних за ефикасан и квалитетан рад наставника у учионици.

У саопштењу се указује на конкретне недостатке у овим програмима до којих смо дошли њиховом компаративном анализом. Такође се износе јасни приједлози за доградњу ових програма како би млади наставници након положеног испита из методике наставе на било ком наставничком факултету били потпуно спремни за конкретан наставни процес, односно за посао наставника датог предмета у учионици, што данас није случај.

Кључне ријечи: методика наставе, наставнички факултети, стандарди и компетенције.

Пратећи рад наставника и квалитет наставе у основним и средњим школама пуне двије деценије у прилици смо да са сигурношћу констатујемо да се у посљедњих десетак година млади наставници веома тешко уклапају у наставни процес и да имају озбиљних недостатака у знањима из методике наставе без обзира о коме је наставном предмету ријеч. Ови млади и високообразовани наставници имају релативно солидна теоријска знања из струке, али када се сусретну са практичним проблемима у школи онда дјелују веома збуњено, прилично изгубљено и већина њих скоро да није у стању да изведе наставни час ни на минимално задовољавајућем нивоу.

* r.lalovic@rpz-rs.org

Овдје се поставља логично питање, ако је то већ тако, а сигурно на основу егзактних података тврдимо да јесте, због чега је то тако и шта то млади наставник не зна, а морао би да зна како би његов наставни час био коректно припремљен и изведен.

Одговор је у потпуности јасан, они не владају практичним знањима из методике наставе предмета који изводе.

Али да би са сигурношћу потврдили нашу хипотезу прво морамо навести шта то млади наставници не знају а да без тога не могу квалитетно изводити наставу из било ког предмета па да онда утврдимо да ли се ти садржаји уопште изучавају у оквиру студијског програма из методике наставе било кога предмета.

Ево неких веома важних садржаја које наставник мора знати да би своја теоријска знања која су свакако неспорна пренио на своје ученике и да би наставне садржаје које тумачи учинио лако разумљивим било да наставу изводи у основној, било у средњој школи, сасвим је свеједно.

Први проблем је планирање и програмирање наставног рада, и глобално, односно годишње, и етапно, односно мјесечно било да је то планирање везано за традиционални НПП, било да је везано за модуларни НПП с том разликом да у овом другом случају имамо планирање у обрнутом дизајну. И није главни проблем у овом случају што млади професори не знају или врло слабо знају традиционално планирање не разликујући са сигурношћу шта је наставна област, шта наставна тема, а шта наставна јединица, него уопште не знају шта је то модуларни НПП, шта је модул, шта су исходи учења и шта је и када се примјењује планирање у обрнутом дизајну.

А да би било какво планирање наставе и за њено извођење одговарајуће припремање било ваљано наставник мора познавати циљеве и задатке властитог предмета, мора увијек и поуздано разликовати циљеве од задатака, знати врсте циљева и врсте задатака и мора бити веома опрезан да не помијеша наставне циљеве са исходима учења.

Када је ријеч о наставним облицима и методама рада несигурност је очигледна чак и у класичним класификацијама облика и метода рада, а када јер ријеч о методама активног учења онда је у тој области апсолутна празнина, јер велики број младих наставника буквално не зна ни шта је активно учење, нити било коју методу карактеристичну за то учење (нпр. олуја идеја – brain storming, концептуалне мапе, мапе ума, гроздови, KWL табеле, табеле сличности и разлика, дебата и сл.)

Посебан и озбиљан проблем је што наставници не знају шта су стандарди знања, не знају поуздано разликовати тест знања од низа задатака објективног типа, не знају како сачинити ваљан низ задатака објективног типа, а онда се јављају непремостиви проблеми када је ријеч о исправљању писаних

задатака, задатака објективног типа, разних врста контролних радова, оцјењивање портофолија, есеј теста, па и усмених провјера знања.

Једноставно, наставници имају проблем вредносне класификације знања ученика од недовољан (1) до одличан (5), а да не говоримо о појму шта је оцјењивачка решетка¹⁵ и слично.

Да бисмо утврдили праве узроке наведених недостатака и потврдили или оспорили напријед наведену хипотезу неопходно је прво утврдити природу дефицита наставничких знања који могу бити двојаки. Први узрок може бити површно припремање и заиста минимално усвојена знања из студијског програма методика наставе, а други узрок може бити дефицит у самом студијском програму методике наставе на универзитету.

За дефиците у наставниковом знању произишле из ниског нивоа усвојених садржаја предвиђених студијским програмом одговоран је, прије свега, професор методике наставе који је дозволио да студент положи испит са минималним знањем, а за дефиците у самом студијском програму одговорност дијеле и професор методике наставе, и факултет на коме се изучава одговарајући студијски програм нпр. српски језик, математика, информатика и сл.

А какви су нам студијски програми за предмет методика наставе?

Одговор на ово питање смо потражили на званичним сајтовима неколико наставничких факултета у Републици Српској, Србији и Црној Гори. Посебно нас је интересовао програм предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* те програми методика наставе *математике* и *информатике*.

Осим програмских садржаја из области *Методике наставе српског језика и књижевности* као сигурно најразвијеније методике наставе у традиционалном смислу, а доступни су нам били студијски програми на *катедрама за српски језик и књижевност* на Филозофском факултету у Источном Сарајеву, Филолошком факултету у Бањалуци, Филолошком факултету у Београду, Филозофском факултету у Новом Саду и Филозофском факултету у Никшићу, те у Нишу и Крагујевцу, а обратили смо пажњу и на предмет *Методика наставе српског језика и књижевности* и на студију *разредне наставе* на Филозофском факултету у Источном Сарајеву и на Учитељском факултету у Јагодини¹⁶, пажњу смо посветили и већ поменутиој

¹⁵ Види: Сандра Кадум Бошњак, Праћење, провјеравање и оцјењивање ученика у настави, у *Методички обзори* бр. 2/2007.

¹⁶ Накнадно је извршен увид и у студијске програме *Методике наставе српског језика* на Филозофском факултету у Нишу, на ФИЛУМ-у Крагујевцу, на Учитељском факултету у Врању и Учитељском факултету у Ужицу. Иако ове програме нисмо уврстили у текст овога рада, можемо констатовати да су посматрани програми и на

методици наставе **математике** и методици наставе **информатике** и извршили увид у ове студијске програме са *катедри за математику и информатику* у Београду те студијске програме за *Методику наставе информатике* и предмет *Методичка пракса* на **Техничком факултету „М. Пупин“ у Зрењанину**.

На **Математичком факултету у Београду** има више курсева методике наставе математике као што су *Методика наставе математике А*, *Методика наставе математике Б*, *Методика наставе математике Ц*, а то су методички курсеви који се, у ствари, односе на теме из *алгебре и математичке логике (А)*, *на математичку анализу (Б)* и *на геометрију (Ц)*.

На овом факултету су сходно томе дефинисани и исходи учења који немају никакве везе са методиком наставе него се односе на познавање саме струке из различитих математичких области, а не на методе и облике рада погодне за наставу математике. Тако имамо: (А) **„Исход предмета:** Студент добро познаје наставне теме из алгебре и математичке логике; (Б) **Исход предмета:** Студент треба да овлада знањима и вештинама потребним за квалитетно обављање наставе у школи у вези са темама као што су реални бројеви и елементарне функције; (Ц) **Исход предмета:** По завршетку курса, студент је савладао основе методике наставе геометрије. Студенти су оспособљени за дубље разумевање основних геометријских концепата и идеја из других области примењене у геометрији, као и преношење стечених знања на слушаоце. “

Када је ријеч о студију информатике на овом факултету исходи учења су на сличан начин дефинисани па имамо: **„Исход предмета:** По завршетку курса студент има стручна знања из разних области рачунарства које се предају у школама као и вештину да та знања ефикасно пренесе на ученике“. За разлику од наведених и доста нејасних одредница и исхода за предмет методика наставе информатике на београдском факултету, на **Техничком факултету „М. Пупин“ у Зрењанину** наставни програм из предмета *Методика наставе информатике* и *Методичка пракса* **дефинисан на веома прихватљив начин.**

Из оvdје наведених примјера *слиједи и одговарајући закључци* који нам могу помоћи за утврђивање узрока лошег сналажења младих наставника у наставној пракси.

Тако се нпр. види да су циљеви студијског програма, односно курса *Методика наставе српског језика и књижевности* слично постављени, углавном традиционално и врло широко дефинисани и да **формално, на први**

овим факултетима у суштини веома слични осталим оvdје наведеним програмима иако су **нишки и врањански** доста комплетнији, али би и њих требало редефинисати.

поглед, омогућавају довољан квалитет пројектованих знања неопходних за практичан рад у учионици. Али, када се пажљивије погледају планирани садржаји предмета који су у пратећим програмима наведени ту су разлике очигледно велике од садржаја исувише кратко дефинисаних и веома поопштених на Филолошком факултету у Београду, преко прилично детаљних захтјева који су програмски дефинисани на новосадском Филозофском факултету, до доста уопштених, дјелимично упитних и исувише академских захтјева на Филозофском факултету у Источном Сарајеву и прилично редукованих садржаја на никшићком Филозофском факултету. Студијски програм на бањалучком Филолошком факултету је у цијелости традиционалан, као такав је у принципу релативно коректан, *али је далеко од савремене наставне праксе и њених захтјева*.

Циљеви изучавања предмета на Филозофском Факултету у Источном Сарајеву и за *Методику наставе српског језика и књижевности 1* и *Методику наставе српског језика и књижевности 2* потпуно су идентични и, сасвим је сигурно, нису срећно дефинисани, јер циљ предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* мора бити, прије свега, **оспособљавање будућих професора српског језика да на успјешан и прихватљив начин организују наставу српског језика** како би НПП-ом за ОШ и СШ предвиђене садржаје ученици на што прихватљивији начин разумјели и у што већој мјери усвојили, односно како то стоји у циљевима за овај предмет на бањалучком Филолошком факултету гдје се каже да је циљ „оспособљавање студената, будућих професора, да успјешно изводе наставу српског језика у основним и средњим школама, тј. да применију (*стечена, прим. Р.Л.*) знања“ у реализовању одговарајућег НПП-а, а циљ овог предмета **сигурно није**, нити може бити како на Филозофском факултету у Источном Сарајеву пише „*усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава*“. Послови које смо овдје цитирали су послови Министарства просвјете и Републичког педагошког завода, *односно одговарајућих стручних комисија*, а не методике наставе било кога предмета.

А када је ријеч о конкретном **садржају предмета** *Методика наставе српског језика и књижевности 1 и 2* на Филозофском факултету у Источном Сарајеву па и на већини других наставничких факултета, убијеђени смо да је доминантан академски, научно-теоријски, односно методолошки, а не методички приступ који је свакако потребан, али не у толикој мјери¹⁷, а

¹⁷ Исувише наглашен академски приступ предмету *Методика наставе српског језика и књижевности* се види и у тексту Стане Смиљковић *Методика наставе српског језика и књижевности и њена аутономност, Педагогија 2002*, вол. 40, бр. 1-2, стр. 100 – 104, али је нејасно да универзитетски наставник са таквим дугогодишњим искуством

апсолутно су дефицитни садржаји који наставника чине наставником у оном правом методичком, односно практичном смислу. И баш ти дефицити чине проблем да млади новодипломирани професори, *без обзира са кога факултета и универзитета долазе*, скоро никако не знају да организују конкретан час, поуздано не разликују шта је наставни циљ, а шта је наставни задатак¹⁸ у конкретној наставној ситуацији, нити могу да у раду са ученицима артикулишу ваљане практичне прилазе ни књижевноумјетничком тексту, нити његовој граматичкој анализи.

Осврнућемо и на програме овог предмета на истом факултету, али на **катедри за разредну наставу**. Разлог је једноставан. Иако се предмети *на катедри за разредну наставу* на овом факултету званично зову *Методика наставе српског језика и књижевности I* и *Методика наставе књижевности*, већ у летимичном прегледу наставних садржаја је јасно да се скоро и не разликују од програма *на катедри за српски језик и књижевност*. Чак су и циљеви предмета идентично дефинисани¹⁹, што је у најмању руку

професора методике наставе жртвује истинску наставну праксу зарад у пракси непримјенивих академских доктрина које су постале саме себи сврха. Јер **једно је методика наставе** као научна дисциплина сама за себе која све више поприма елементе методологије са наглашеним научноистраживачким поступцима, а **сасвим је друго методика наставе** као практична дисциплина која од студента који добро познаје струку **чини реалног наставника** који може да се носи са конкретном наставном праксом. Убијеђени смо да је текст Смиљковићеве исувише идеализован, а изнесени ставови апсолутно неоствариви у учионици која је главно радно мјесто дипломираних наставника било ког предмета. Чини се да универзитетски наставници све више посвећују пажњу својим научним истраживањима, да су се апсолутно удаљили од учионице, да, у ствари, и нису сигурни шта се то тачно изучава из Српског језика или било кога другог предмета у основној или у средњој школи **па све мање воде рачуна да су запослени на наставничком факултету који и буквално треба да произведе наставника чији је основни задатак да реализује готов НПП у учионици, а не да се бави науком**. У овом случају *са искључиво академском предимензионираношћу и са тобоже модерним приступима методици наставе са предоминантно методолошким карактеристикама немамо и сигурно нећемо имати ни наставника, ни научног радника*.

¹⁸ Види у књизи: Раде Р. Лаловић, Из биљежнице стручног савјеника, Фоча, 2012. и у радовима овог аутора у часописима *Образовна технологија* бр. 2/2013, *Директор школе*, бр. 4/2012.

¹⁹ **КАТЕДРА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ**

Методика наставе српског језика и књижевности I

Циљеви изучавања предмета: *Богаћење и унапређивање наставе српског језика и књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе језика и*

недопустиво, односно немогуће, јер циљеви овог предмета, као и саме наставе српског језика у нижим разредима основне школе **се драстично разликују** од циљева у вишим разредима основне школе, а поготову од циљева у средњој школи у којој доминира **модуларна настава**²⁰.

Циљеви методике наставе морају бити директно условљени самим НПП-ом за одређени узраст и, наравно, циљевима наставног предмета на томе узрасном нивоу. Додуше, овдје се кратко обрађују и садржаји из наставе почетног читања и писања, али је нејасно због чега су за будуће учитеље, односно професоре разредне наставе неопходни тако наглашени поједини академски садржаји са којима се они не сусрећу ни у оквиру било ког стручног предмета у току студија, нити касније у пракси па је тешко и замислити да ли један професор разредне наставе има поуздана знања нпр. о семиотици или о неким сегментима теорије и методологије књижевности (*Обрада књижевног дјела анализом литерарних мотива, Методологија наставе књижевности, Знаковни (семиотски) приступ умјетничком тексту, Методички приступ драмском тексту* и сл.) уз напомену да се у нижим разредима основне школе у НПП-у само на апсолутно појмовном нивоу помињу мотив, ликови, дијалог и сцена па је дискутабилно да ли нпр. методици обраде драмског текста у

књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.

Методика наставе српског језика и књижевности 2

Циљеви изучавања предмета: *Богаћење и унапређивање наставе српског језика и књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе језика и књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.*

КАТЕДРА ЗА РАЗРЕДНУ НАСТАВУ

Методика наставе српског језика и књижевности 1

Циљеви изучавања предмета: *Богаћење и унапређивање наставе српског језика и књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе језика и књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.*

МЕТОДИКА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Циљеви изучавања предмета: *Богаћење и унапређивање наставе књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.*

²⁰ Види: **Раде Р. Лаловић**, О модуларној настави, *Директор школе бр. 3/2011.* и Модуларно планирање у настави српског језика, *Радови Филозофског факултета Источно Сарајево бр. 13 – том 1. / 2011.*

оквиру овог студија треба посветити оволико простора. За разлику од тога потпуно су изостављени садржаји о специфичностима наставе српског језика у првој тријади (о специфичностима методике наставе у првој тријади постоји и приручник за учитеље у основној школи Емила Каменова и Пера Спасојевића, *Методика наставног рада*), затим о приступима и аналитичким моделима у области књижевности за дјецу²¹, те о говорним и писаним вјежбама и њиховим специфичностима у млађим разредима основне школе (нпр. причање, препричавање, описивање) и слично²².

Овдје се мора напоменути да у наведеном програму и на катедри за српски језик и књижевност, и на катедри за разредну наставу постоје и недопустиво погрешно дефинисани *појмови* (нпр. *тестови објективног типа*²³)

²¹ Види, нпр. **Зорица Турјачанин**, *Методички приступ роману за дјецу*, Сарајево 1974, и **Зорица Турјачанин**, *Роман за дјецу, теоријски и дидактички приступ*, Сарајево 1978; **Стана Смиљковић**, *Предшколска и школска лектура*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2006; **Владимир Миларић**, *Интерпретација дјечје пјесме*, Сарајево 1975; **Габријела Шабић**, *Лирска поезија у разредној настави*, Загреб 1983; **Звонимир Диклић**, **Драгутин Росандић**, **Габријела Шабић**, **Маријан Јакубин**, **Звјездана Ладика**, *Дозиви и одзиви лирске пјесме (методички приручник за разредну наставу)*, Загреб 1990; **Нада Тодоров**, *Методолошко-методички приступи у школској интерпретацији бајки*, Сомбор 2006.

²² Занимљиво је да ни у стручној литератури која прати програмске садржаје из **Методике наставе српског језика и књижевности** *намијењене студентима разредне наставе* нема литературе из културе изражавања, нпр. још увијек референтне књиге др **Илије Мамузића** *Настава усменог и писменог изражавања у основној школи*, Београд 1967. године, или **Љ. Радуловић**, *Неки аспекти причања у настави културе изражавања (за разредну наставу)*. Часопис за педагошка питања "Наша школа", број 7-8/1978. , Сарајево, **Стјепко Тежак**, *Говорне вјежбе у настави хрватског и српског језика*, Загреб, 1974. године, **Блажо Миличевић**, *Култура изражавања*, Сарајево, 1976. године и **Исак Калпачина**, *Говорне вјежбе у настави српскохрватског језика*, Подгорица, 1982. Године, али нити једне методике разредне наставе, нпр. **Ђорђе Лекић**: *Методика разредне наставе*, Просветни преглед, Београд 2000. и сл.

²³ **Тестови објективног типа** *не постоје*, постоје **тестови знања** и они су баждарени. Баждарење се ради на репрезентативном узорку, тај процес не могу водити школе, него одговарајуће стручне институције (нпр. РПЗ), а у провјери ученичких постигнућа у школи се користе ЗОТ (**задачи објективног типа**, односно **низови задатака објективног типа** и они нису баждарени на било ком узорку). Дакле, тестови не могу бити објективног типа, него то могу бити само нивои задатака објективног типа – ЗОТ)

Само због поређења са овим програмом претходно смо навели и предмете са њиховим садржајима за учитеље из *Методике наставе српскога језика и књижевности* на **Учитељском факултету у Јагодини**²⁴. На јагодинском факултету садржаји из методичких предмета усмјерених ка настави српског језика су далеко боље дефинисани, мада би и њих у складу са савременим потребама нових приступа настави и учењу и новим школским наставним програма требало дорадити и дјелимично редефинисати.

Када је ријеч о *методикама наставе математике и информатике* онда је јасно да су програм, а поготово исходи учења на *Математичком факултету у Београду* недопустиво лоше дефинисани, као и чињеницу да су програмски садржаји из *Методике наставе и Методичке праксе информатике* на *Техничком факултету „М. Пупин“* у Зрењанину веома солидно дефинисани.

Из свега наведеног се може закључити да су узроци лоше наставне праксе код наставника почетника врло сложени, али и да су за такво стање идентификована два кључна узрока од којих је **први** да су у значајној мјери недопустиво лоше, односно неодређено дефинисани наставни програми из методике наставе већине предмета на факултетима, а **други** је да се и тамо гдје програми методике наставе нису лоши иста сигурно не изводи на задовољавајућем нивоу или се у најмању руку од студената не тражи да ту много шта науче, јер то традиционално и није претјерано тежак испит па је његово полагање углавном и на већини наставничких факултета обична формалност.

Било како било, слагао се ко или не слагао са нашим ставовима једно је сасвим сигурно, а то је чињеница да је веома мали број младих наставника који знају организовати час бар на просјечном нивоу, а већина се никако или веома тешко сналази у настави. А за то сnose одговорност само и искључиво факултети на којим су ови млади људи дипломирали, односно њихови професори методике наставе одговарајућег предмета.

За превазилажење наведених недостатака ми предлагемо сљедеће:

1. Наставни програми из методике наставе свих предмета на наставничким факултетима се морају у цијелости редефинисати на сличан начин као што је то учињено на Техничком факултету „М. Пупин“ у Зрењанину уз напомену да се и тај програм мора допунити и дијелом редефинисати, а на *катедрама за српски језик* као основно полазиште се треба узети програм са новосадског Филозофског факултете у сва три његова сегмента.

²⁴ Види и овдје наведену фусноту бр. 3.

2. Изучавање методике наставе на катедрама за поједине предмете мора трајати најмање три семестра (Ево неких за праксу битних садржаја који могу заједно са осталим садржајима бити распоређени и на овај начин: **први семестар**: теоријске основе методике наставе уз уважавање специфичности датог предмета /српски језик, математика, хемија, информатика и сл./; **други семестар**: циљеви, задаци, исходи учења /сличности и разлике у дефинисању и одређивању ових појмова на примјерима из конкретне наставне праксе датог предмета/, традиционалне методе и методе активног учења у настави конкретног предмета, облици рада и наставна средства, врсте наставе, разредно часовни и модулари НПП, планирање наставног рада – годишње и мјесечно планирање, планирање у обрнутом дизајну и модуларно планирање, стандарди знања и нивои постигнућа и слични садржаји; **трећи семестар**: Практичне активности на планирању и програмирању наставе, припремање за наставу, провјеравање и оцјењивање ученичких постигнућа, принципи и садржаји писаних провјера знања – писани задаци и начин њиховог исправљања и вредновања, провјеравање ученичких постигнућа, задаци различитог нивоа сложености, есеј тест и правила његовог вредновања, ЗОТ и правила израде ЗОТ-а, вредновање и начини исправљања ЗОТ-а, баждарени тестови знања и њихова употреба, портфолио и оцјењивање портофолија као и конкретно извођење наставе – најмање десет часова за сваког студента појединачно уз присуство факултетског професора методике наставе. Ови часови се изводе са студентима одговарајућег студијског програма као слушаоцима на одговарајућој катедри, а посебно се организују и часови хоспитовања у основним и средњим школама, такође уз присуство предметног професора методике наставе.).
3. Наставни програм из *Методике наставе српског језика*²⁵, али и из свих других предмета који се изучавају у **млађим разредима основне школе на катедрама за разредну наставу** треба дефинисати у складу са захтјевима и потребама праксе у разредној настави, *а никако у складу са било којим искључиво академским погледима*. Тако нпр. у оквиру **Методике наставе српског језика на катедрама за разредну**

²⁵ **Методика наставе српског језика и књижевности на катедрама за разредну наставу, односно на учитељским факултетима** би требало да се изучава пуна четири семестра с тим да настава почетног читања и писања и настава културе изражавања (говорне и писмене вјежбе у нижим разредима – врсте, припремање, реализација, начини исправљања и оцјењивање) трају по један семестар.

наставу обавезно и неопходно је осим наставе почетног читања и писања темељито обрадити: читање и обраду штива (врсте читања, елементи доброг читања, уводно читање приликом обраде штива или пјесме, учитељево припремање за обраду штива и методе обраде штива у нижим разредима), а затим и говорне и писане вјежбе (садржај и облици говорних вјежби, разне врсте причања и препричавања / по сјећању, обрнутим редом, у неком другом лицу, наставак приче са другачијим исходом, причање по сликама, илустрација приче/, а затим и описивање и врсте описивања, као и однос између усменог и писменог изражавања, облици писмених вјежби и правила њиховог исправљања и сл.)²⁶. Овдје је неопходан и специфичан приступ настави граматике уз напомену да се тзв. дозвољене методичке грешке, односно поједностављивања појмовних одређења морају свести на најмању могућу мјеру.

4. На катедрама за разредну наставу у оквиру методике сваког посебног предмета неопходно је обрадити и тематско подручје *Рад у комбинованим одјељењима* чега сада уопште нема.
5. Наставни предмет ОПШТА ПЕДАГОГИЈА свести на један семестар и промијенити му назив у УВОД У ОПШТУ ПЕДАГОГИЈУ.
6. Обавезно увести двосеместрални предмет ОПШТА ДИДАКТИКА СА ЕЛЕМЕНТИМА ГЛОТО ДИДАКТИКЕ.
7. Такође је неопходно на све наставничке факултете у посљедњој години студија увести и једносеместрални предмет ДОКИМОЛОГИЈА чији програм је лако извести нпр. из истоименог приручника др Гроздане Гојков – друго измијењено издање, Вршац, 2003. г.²⁷
8. Испит из методике наставе треба да буде посљедњи испит осим дипломског рада **и треба да буде веома захтјеван**, јер стављањем потписа на позитивну оцјену из методике наставе надлежни професор и својим знањем, и статусом, и угледом гарантује да је студент оспособљен за самосталан и квалитетан рад у учионици.

Овдје је веома важно ријешити још један проблем, а то је *стручни профил наставног кадра који изводи наставу методике било ког наставног предмета на универзитету*, јер је занемариво мали број универзитетских наставника који се баве методиком наставе као основном струком. Дакле, неопходно је на сваком наставничком факултету организовати и мастер, и докторске студије из методике наставе. Ове студије би похађали кандидати за наставнике методике са свих катедри и то би био у извјесном смислу

²⁶ М. Јањић, *Савремена настава говорне културе*, Нови Сад, 2008.

²⁷ Истоимени рад је доступан и у електронском издању на сајту Педагошког факултета у Јагодини: www.pefja.kg.ac.rs

мултидисциплинарни студиј који би имао заједнички и посебни дио. Заједнички дио би обухватао општа начела методике наставе, општи увод у методiku, а посебни дио би се односио на методiku конкретног предмета²⁸. Наравно, за израду студијског програма за мастер и докторске студије методике наставе би било неопходно консултовати и стручне савјетнике из Републичког педагошког завода.

На овај начин би факултети добили квалитетно оспособљен наставни кадар за предмет методика наставе за сваки наставни предмет на наставничким катедрама на универзитету **уз напомену да би се у звање доцента могао изабрати само онај наставник који је у току или након завршених мастер и докторских студија на групи за методiku наставе најмање пет година радио као наставник одговарајућег предмета у основној или средњој школи. *Исти принцип радног искуства у школи би важио и код избора асистената за предмет методика наставе***²⁹. Без тог практичног искуства спојеног са специфичним теоријским знањима нема квалитетног универзитетског наставника методике наставе било кога предмета јер, како може неко студенте подучавати квалитетним моделима наставе ако и сам није стекао солидну наставничку праксу у школама за које се ти млади људи образују.

КОРИШТЕНИ МАТЕРИЈАЛИ

Наставни планови и програми - књиге предмета са званичних сајтова:

1. **Филозофски факултет Источно Сарајево**
2. **Филолошки факултет Бањалука**
3. **Филолошки факултет Београд**
4. **Филозофски факултет Нови Сад**
5. **Филозофски Факултет Никшић**

²⁸ Веома важно би било детаљно прегледати, односно детаљно проучити као добар примјер **акредитовани студијски програм за ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ – МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ** на Учитељском факултету у Врању и то не само због организовања неких нових мастер или докторских студија, него и због увида у садржај и референтну стручну литературу па и због редефинисања програмских садржаја и на већини основних студија. Материјал је доступан на званичном сајту овог факултета.

http://www.ucfak.ni.ac.rs/dokumenti/akreditacija/24_Studijski_program.pdf.

²⁹ Овдје би било корисно консултовати и стручно мишљење надлежног инспектора – просвјетног савјетника, односно стручног савјетника или школског надзорника а у вези с квалитетом досадашњег наставног рада кандидата при првом избору у звање наставника или асистента на факултету.

6. Учитељски факултет Јагодина
7. Учитељски факултет Врање
8. Математички факултет Београд
9. Технички факултет „Михајло Пупин“ Зрењанин
10. Педагошки факултет Бијељина

Литература

- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад.
- Диклић, З. и Шипка, М. (1967). *Планирање у настави српскохрватског језика*. Сарајево.
- Тежак, С. (1964). *Говорне вјежбе у настави хрватског и српског језика*. Загреб.
- Калпачина, И. (1982). *Говорне вјежбе у настави српскохрватског језика*. Подгорица.
- Миличевић, Б. (1976). *Култура изражавања*. Сарајево.
- Радуловић, Љ. (1978). Неки аспекти причања у настави културе изражавања, часопис за педагошка питања *Наша школа* бр. 7 – 8. Сарајево, 441 – 449.
- Стевановић, М. (1970/71). Причање о садржају једне и више слика. *ПРИЛОЗИ настави српскохрватског језика број 4*. Бања Лука: Друштво наставника српскохрватског језика и књижевности СР БиХ, 92 – 96.
- Ахметбеговић, М. (1970/71). Повезаност говорних и писаних вјежби, *ПРИЛОЗИ настави српскохрватског језика, број 4*. Бања Лука: Друштво наставника српскохрватског језика и књижевности СР БиХ, 79-84.
- Аничич, Ж. *Говорно изражавање у разредној настави (причање)*. www.udruzenjeucitelja.rs.sr - прочитано 3. јула 2012. г.
- Шимлеша, П. и др. (1959). *Методика елементарне наставе 2*. Загреб.
- Мамузић, И. (1967). *Настава усменог и писменог изражавања у основној школи*. Београд.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе*. Нови Сад.
- ОСП (2011). *Општи стандарди постигнућа – Образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања у Србији*. Београд.
- НПП (2002). *Наставни план и програм за основну школу*. Српско Сарајево.
- Диклић, З. и Шипка, М. (1967). *Планирање у настави српскохрватског језика*. Сарајево.
- Лаловић, Р. (2010). Неколико напомена о задацима за истраживачко читање, у књизи Раде Р. Лаловић, *Размишљања у предвечерје и још по нешто*. Фоча.

Лаловић, Р. (2011). О модуларној настави, *Радови Филозофског факултета Источно Сарајево* 13/2011.

Лаловић, Р. (2012). Стручно-педагошки увид у рад наставника српског језика као подстицај за унапређење квалитета. *Директор школе* 4/2012. Београд.

Лаловић, Р. (2012а). О говорним вјежбама у настави српског језика, *Радови Филозофског факултета Источно Сарајево* 14/2012.

Лаловић, Р. (2013). *О говорним вјежбама у науци и у настави српског језика* (књига у штампи)

Лаловић, Р. (2013а). О припремању наставника српскога језика за извођење наставе, *Образовна технологија, бр. 2/2013*. Београд.

Мркаљ, З. (2008). *НАСТАВНА ТЕОРИЈА И ПРАКСА 1 – српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе*. Београд.

www.ffmo.ba/DIDAKTIKA

www.os-orebic.skole.hr

www.os-popovac.skole.hr

Rade Lalović

DISADVANTAGES OF UNIVERSITY CURRICULA CONSIDERING TEACHING METHODOLOGY AT DEPARTMENTS FOR TEACHING PROFESSIONS

Summary

Bearing in mind that the main role of the faculties for teachers all around the world is education of teachers who are going to work in primary or secondary school, it is logical that the document called Standards and competences for the teacher's profession and their professional development issued by Ministry of Education of Republic of Serbia in Belgrade 2011, named four groups of competences as follows: 1. Teaching area, subject and teaching methodology, 2. Teaching and learning, 3. Support to development of student's personality, 4. Communication and cooperation

On the basis of the above, and in accordance with the main topic, we have decided to talk about teaching methodology in contemporary university programs at teaching faculties from the point of view based on professional standards and competences which are necessary for the efficient and quality teaching practice in the classroom.

This report indicates concrete disadvantages of these programs we have encountered by their comparative analyzes. It also presents clear proposals for improvement of these programs in order to help young teachers to be ready for teaching practice after they pass their teaching methodology exam at their faculty, or we can say, to be ready for teaching practice on their subject in the classroom, which is not the case today.

Key words: teaching methods, teaching faculties,