

Рад примљен: 6. 3. 2020.  
Рад прихваћен: 15. 5. 2020.

Оригинални  
научни рад

Марина С. Јањић<sup>1</sup>, Александар М. Новаковић  
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,  
Департман за српски језик, Република Србија



## Категоризација и анализа студентских грешака на исписним часовима српског језика<sup>2</sup>

**Резиме:** Предмет овога рада јесте указивање на најчешће студентске грешке у приликом држања исписних часова у оквиру реализације предметна Сврхна методичка пракса наставе српског језика на Филозофском факултету у Нишу. Анализом евиденционог материјала са оисервираних исписних часова студената Српске Филозофске факултета у Нишу током четири академске године (од 2015/16. до 2018/19), аутори проналазе и анализирају карактеристичне грешке, класификујући их у шест категорија: грешке у методичком вођењу часа, неопштовање наставних принципа, неизграђена сврхна пракса часа, неопштовање облика и метода наставног рада, неопштовање наставних средстава (и техничких помагала) и неодмерено понашање и опхођење према ученицима.

Како до сада не постоји рад о овој проблематици, ово исцртавање може бити драгоцен материјал који пружа инструкције студентима о чему би требало да воде рачуна у приликом организације и полања исписних или државних сврхних часова за рад у школи. Добијени резултати указују на комплексност наставне теорије (развојне и педагошке психологије и дидактике), коју треба повезати са предметним дисциплинама (лингвистиком, науком о књижевности и са самом књижевном уметношћу) у приликом методичког обликовања часова српског језика и књижевности.

**Кључне речи:** наставна теорија, методичка пракса, најчешће грешке, настава српског језика, рефлексивна пракса.

1 marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

2 Рад је написан у оквиру научног пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС „Динамика структура српског језика“, бр. 178014, руководилац проф. др Милош Ковачевић, и интерног пројекта Филозофског факултета у Нишу „Српски језик некад и сад: лингвистичка истраживања“, бр. 360/1-16-10-01, руководилац проф. др Марина Јањић.

Copyright © 2020 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Увод

Стручна методичка пракса један је од обавезних предмета на свим наставничким факултетима, чији је исход стицање наставничких компетенција, тј. знања, вештина и навика неопходних за обављање наставничке професије. У начелу, методичка пракса има за циљ повезивање комплексне теорије образовних наука (педагошке и развојне психологије, дидактике и методике наставе одређеног предмета) са реализацијом практичне наставе, тј. под методичком праксом се подразумева имплементирање стечених теоретских (апстрахованих) знања о организацији свеколиких наставних чинилаца (као што су: наставне стратегије, методе, средства, облици рада, типологија часова, структура школског часа, модерни облици наставе, методичке радње, методичка апаратура) у токове конкретне реализације школске наставе.

Према *Закону о основама система образовања и васпитања* прописује се да образовање наставника, васпитача и стручних сарадника подразумева стицање, у току студија или након дипломирања, најмање тридесет шест бодова из психолошких, педагошких и методичких дисциплина и шест ЕСПБ у установи, у складу са европским системом преноса бодова (ZOSOV 2017: 81).<sup>3</sup> Стручна (методичка) пракса реализује се путем хоспитовања у тзв. школама-вежбаоницама ради претварања теоријског знања у практичне вештине, односно подстицања, развијања и усавршавања наставничких компетенција. На студијском програму Србистике на Филозофском факултету у Нишу примењује се рефлексивни модел стручне праксе (Janjić i sar. 2014). Један од кључних елемената овог начина организовања стручне праксе јесте практиковање захваљујући коме студенти откривају

проблеме који ће бити предмет рефлексивне акције, развијају рефлексивност у акцији (стичу искуствена знања, доживљаје, интуитивне теорије), проверавају искуствене и теоријске претпоставке и трагају за новим начинима разумевања – у ствари, граде знање (Radulović, 2011: 210). Према овом моделу, од студената се очекује континуирани рад током курса: пре свега групно хоспитовање и у основној и у средњој школи (подједнако на часовима српског језика и књижевности). Током хоспитовања (похађања часова, опсервација и интроспекција), група студената се консултује са ментором, тј. наставником-практичарем чији се часови прате, али и обавља разговоре са предметним професором о посећеној настави, при чему су ти разговори засновани на обрасцу за посматрање часа. Ове рефлексивне праксе подразумевају анализу часова на којима су присуствовали, а које је држао наставник-практичар, па потом и анализу часова које су сами држали. Студенти овим активностима (практичним и рефлексивним) понаособ попуњавају студентски портфолио за реализацију наставне праксе (дневник праксе). Своје утиске о активностима студената током хоспитовања ментори уписују у евалуациони део студентског портфолија за реализацију праксе – индекс праксе. На крају тих активности студент стиче право да одржи испитне часове, и то један из српског језика, а један из књижевности, од тога један у основној, други у средњој школи (Novaković, 2018).

Држање испитних часова захтева посебну припрему, која се састоји из ишчитавања релевантне литературе, писања сценарија за час и реализацију часа. Иако су претходно били у обавези да положи све педагошке, психолошке и методичке предмете, услед велике одговорности коју носи наставнички позив и појаве реалних наставних ситуација, студенти приликом полагања испитних часова праве карактеристичне грешке, заборављајући на претходно стечена теоријска знања, а организација и извођење часова

3 Другим речима, студент који у току студирања (на основним и мастер студијама) не испуни тражену квоту од тридесет шест бодова (из ППМ групе предмета) нема законско право да ради у васпитно-образовној установи.

представљају прави изазов за њих, јер „наставни часови на којима ученици упознају нове језичке појаве и појмове имају своје методичке посебности“ (Cvetanović, Kelemen 2011: 17). Милатовић (Milatović, 2007: 97) истиче да методичар језика мора, пре свега, бити и добар лингвиста, односно добар познавалац језика, па онда добар методичар. Стога аутори овим радом покушавају да одговоре на питања: у чему студенти најчешће греше приликом реализације испитних часова и како доћи до њихове успешне реализације у оквиру овог предметног курса. Другим речима, аутори се баве потешкоћама унутар саме теорије које спречавају студенте да остваре максималне резултате у току извођења практичне наставе и полагања самих испитних часова.

Рад је подељен на пет целина. Након уводних напомена представљена је методологија истраживања са формулисаним предметом, циљевима, задацима и хипотезама истраживања. У трећем поглављу дата је анализа података, док се у четвртном поглављу изводе закључци. У петом поглављу дат је попис коришћених извора и литературе.

### Методологија истраживања

Чињеница је да се упркос стеченом теоретском знању о основама методике наставе српског језика и књижевности код студената редовно ствара недоумица о томе како треба организовати и одржати час. То је посебно видљиво на часовима предмета Српски језик и књижевност, где постојање три наставна подручја захтева додатну умешност. Пракса је показала да, и онда када студенти добро савладају градиво из педагошких, психолошких и методичких пред-

мета, сложеност<sup>4</sup> и природа самог предмета утичу на појаву грешака у реализацији наставе језика и књижевности у основној или средњој школи. Предмет истраживања у овом реферату јесте имплементација теоретског знања у токове практичне реализације наставне праксе српског језика, док је проблем истраживања фокусиран на дијагностиковање најчешћих грешака студената у оквиру реализације предмета Стручна (методичка) пракса наставе српског језика и књижевности.

У складу са предметом и проблемом истраживања у раду су постављени следећи циљеви:

- *Теоријски циљ истраживања* – Полазећи од чињенице да Стручна методичка пракса представља важан сегмент студија српског језика и књижевности, од које зависи успешност у будућем раду студента, у овом раду анализирају се теоријска (методичка) сазнања потребна за извођење наставе српског језика.
- *Сазнајни циљ истраживања* – Спроведено истраживање омогућиће стварање јасније слике о разлозима за појаву специфичних (почетничких) грешака у организацији и држању часова приликом извођења наставе предмета Стручна методичка пракса.
- *Айликаџивни циљ истраживања* – Аутори настоје да на основу добијених резултата формулишу теоретске претпоставке методичких упутстава, које би предметним професорима били путо-

4 Предмет Српски језик и књижевност подразумева дво-предметну наставу. Познато је да у већини европских земаља школски систем разликује посебан предмет за матерњи језик и посебан предмет за књижевност, будући да се ради о сродним, али ипак различитим научним областима (лингвистике, с једне стране, и књижевности и науке о књижевности, с друге стране). Код нас су ова два предмета обједињена у годинама после Другог светског рата.

кази ка успешној реализацији наставне праксе, а тиме од користи и самим студентима српског језика и књижевности приликом организације и држања успешних часова српског језика.

У складу са описаним предметом и циљевима, издвојени су следећи задаци истраживања:

1. Дијагностиковати најчешће грешке које студенти праве приликом организације и извођења наставе.
2. Дати конкретне савете о томе како је могуће предупредити појаву грешака, односно понудити најбоље (и најлакше) решење за њихово искорењивање.

Хипотеза истраживања:

- Претпоставља се да студенти српског језика праве истоветне грешке приликом извођења и држања часова српског језика, односно да се из генерације у генерацију понављају исте „почетничке“ грешке.

С обзиром на то да писање овог рада подразумева спровођење теоријског и дескриптивног истраживања, узорак је чинио евиденциони материјал са опсервираних испитних часова из области српског језика у периоду од четири академске године, и то од 2015/16. до 2018/19. године. Евиденциона документација је заснована на анализи, конкретним запажањима и дискусији о сто деведесет и осам испитних часова српског језика, одржаних у школама вежбаоницама Филозофског факултета у Нишу, које су положили четири генерације студената четврте године Србистике Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

Приликом истраживања коришћена је метода теоријске анализе, односно дескриптивна метода коју прати квалитативна и квантитативна обрада добијених резултата, као и метода опсервације. Технике којима су се аутори служили приликом реализације истраживања јесу анализа садржаја и интервју.



Графички приказ 1. Појис најчешћих грешака студената на практичним часовима српског језика.

## Интерпретација добијених резултата са дискусијом

### *Најчешће грешке студената приликом држања испитних часова српског језика*

Већина почетничких грешака настаје на граници између теорије и праксе, при чему студент представља последњу карику тог међуодноса. Заправо, ниједна грешка не постоји сама за себе, јер води ка појави нових. Анализом евиденције о одржаним часовима из језика може се приметити да се све почетничке грешке могу класификовати на: *грешке у методичком вођењу часа, невошевање наставних принципа, неизрађену структуру часа, невошеу примену облика и метода наставног рада, невошеу примену наставних средстава (и техничких помагала) и неодмерено понашање и одхођење према ученицима.*

### *Грешке у методичком вођењу часа*

Како држање испитног часа подразумева читав низ активности (од ишчитавања литературе до писања припреме за час), свако одступање од замишљеног тока часа код студената изазива *осећај нелагодности и нервозе, односно методичку анксиозност*. Квантитативно изражено, методичка анксиозност уочена је код деведесеторо студената Србијске, односно на 45% опсервираних испитних часова. У пракси се ово манифестује на два начина: први, када студент потпуно губи концепцију рада на часу и жели да се час што пре заврши и, други, када студент исказује огорченост и жели да „непослушне“ ученике удаљи са часа. Према *Правилнику о начину реулисања изостанака ученика* изричито се (речима и визуелно) наглашава да наставник не сме удаљити ученика са часа (PORIU 2017: 1), што практично значи да студент мора прилагодити свој рад захтевима (и одговорима) ученика,

као и да је неопходно да покаже дозу сналажљивости. Учили смо и другу крајност, која је веома честа у поступању студената на практичном часу. Наиме, студент често пада у замку неформалности, тј. труди се да буде друг са ученицима, прилагођавајући своје понашање понашању ученика, што доводи до појаве неконтролисаног радног окружења и несарадљивости. Јавља се недостатак дисциплине, губе се време и енергија, али се и помера фокус са битних наставних садржаја. У таквим ситуацијама важно место имају савети добијени од стране ментора, професора и асистената са факултета, који познају моделе дисциплине усмерене на контролу понашања ученика (Tadić, 2014: 142): „Поједини савети које су студенти добили од универзитетских професора били су корисни и менторима, као и општа филозофија подучавања коју универзитетски професори настоје да пренесу студентима“ (Petrović, 2009: 64). Међутим, дешава се да студент не прихвати савете. Као последица оваквог вида понашања јавља се више нових грешака: непоштовање принципа примерености, односно деструктуисање мисаоног тока ученика.

У вези са претходно реченим, студент настоји да комисији покаже да вешто влада часом. Међутим, поједини поступци говоре супротно. Као једна од најчешћих грешака у настави јавља се *држање сценарија<sup>5</sup> за час у руци*, што је забележено на 15% опсервираних часова, односно двадесет и деветоро студената је начинило идентичну грешку. Грешка се јавља као последица тога што је студент користио подсетник на редослед питања која треба поставити ученицима. Опсервације часова показују да се као грешка, условно, појављује признање студента ученицима да је заборавао шта треба да ради.

Као честа „почетничка“ грешка јавља се *невошејање визуелног контакта (очима) са ученицима*, које је уочено код четрдесеторо сту-

5 Тј. практичне припреме за час, која студенту служи као подсетник.

дената, односно на 20% опсервираних часова. Наиме, од наставника се очекује да одржава визуелни контакт са свим ученицима, пратећи њихове реакције и понашање ради успешне реализације часа (Barati, 2015: 222). Међутим, присуство комисије, постојање треме<sup>6</sup>, учење сценарија за час напамет – доводе до тога да студент, док држи час, свој поглед усмери само ка једном реду, занемарујући остале редове (и ученике). У блиској вези са овом грешком стоји и фокусирање на мањи број (или само једног) ученика *шочком комуникације на часу*, обично концентрисање на оне који се јављају. Тежећи ка томе да добије што вишу оцену и одржи, према свом поимању, добар час, студент је склон да пита само оног ученика који се редовно јавља, стварајући привидни осећај активности ученика. Студент заборавља да треба да активира и оне ученике који се не јављају (Abdullah et al., 2012: 520), не би ли успео да их тргне из летаргије и мисаоно ангажује. Визуелни контакт је, такође, веома важан и приликом преношења битних информација. Нажалост, анализа евиденције са испитних часова показује да се у сам врх, по квантитету, сврстава и *причање са џлавом окренуишом од ученика*; ова грешка забележена је код тридесет и петоро студената, тј. на 18% опсервираних испитних часова. На тридесет и пет часова грешка се манифестовала приликом писања по табли, односно приликом улажења у редове. Како би се ове грешке предупредиле, студент мора знати да не сме причати окренут лицем ка табли нити улазити у редове, јер у том случају део ученика неће разумети о чему наставник говори (тзв. „причање у браду“). Осим тога, на 2% опсервираних часова (или код троје студента) као несвесна реакција појављује се *седење за кайшедром*, због чега се онемогућава поменути визуелни

6 Трема представља веома битну околност која утиче на успешност студената на конкретном часу. Колики је њен утицај на постигнућа студената, показује чињеница да се 75% часова може поделити на два дела, при чему је други део часа увек успешнији. Наиме, како студенти обично кажу, трема је најприсутнија у првих пет минута часа.

контакт са свим ученицима. Приликом наставне интерпретације градива наставник је дужан да стоји испред ученика у предњем делу учионице – испред табле (изузев приликом групног облика рада када их обилази и проверава резултате до којих су дошли).

Како би створио позитивну и радну атмосферу у учионици, студент приликом полагања испитног часа мора својом енергијом и својим залагањем бити ученицима мотивација за рад. Но, понекад се дешава да студенти, због великог броја обавеза на факултету, испитне часове схвате као обавезу и *приситиује им без енерџије*; ова ситуација забележена је код петоро студената, односно на свега 3% испитних часова. Овакав приступ на самим испитним часовима манифестује се незаинтересованошћу студената да градиво приближе и боље објасне ученицима, настојећи да што пре окончају час. Такав став повлачи за собом и *појаву „неусиелог часа“*, на коме се нису остварили очекивани исходи. Са друге стране, пракса показује да је на таквим и сличним часовима наставник готово невидљив и нечујан, с обзиром на то да, у већини случајева, *шихо џовори*<sup>7</sup>, беживотно, сувопарно, остављајући простора ученицима да га надвладају, до чега је долазило на 13% опсервираних часова, тј. код двадесет и петоро студената Србијске. Зато се очекује да наставник буде вођа на часу, да покрене радну и креативну енергију у правом смислу те речи.

7 Гласом неприлагођеним условима у којима се налази.



Графички приказ 2. Процентуални удео грешака у методичком вођењу часа.

### Нейошћовање наставних принципа

Друга група карактеристичних грешака јесте она која се односи на непоштовање наставних принципа, и то, пре свих, *принципа свесне активности* у настави, који чини основу савремене конструктивистичке наставе, где се „знање о свету не усваја пасивно, већ активним ангажовањем субјекта“ (Јанјић, 2015: 92). Анализа евиденције показује да се тридесеторо студената огрешило о овај принцип; другим речима, на 15% опсервираних часова уочено је непоштовање поменутог принципа. У жељи да ученике упознају са свим карактеристикама наставне јединице коју на часу изучавају, студенти често прибегавају нефункционалној употреби монолошке методе, што за собом повлачи пасивност ученика у настави. Сличне ефекте изазива и употреба презентација које немају неопходно дидактичко-методичко обликовање, због чега ученици бивају стављени у позицију слушалаца, а не равноправних учесника наставног процеса.

Неретко се дешава (на 20% опсервираних часова, тј. код четрдесеторо студената) да се не поштује ни *принцип примерености градива*. „Суштински захтев принципа примерености јесте да ученичке могућности не треба ни прецењивати ни потцењивати, већ да градиво и њихов узраст треба у што већој мери усклади-

ти“ (Пић, 2006: 39). *Нейошћовање овој принцип* ја јавља се у два вида: 1) као непоштовање узрасних способности ученика и њихових интересовања и 2) кроз неприлагођеност обима садржаја когнитивном апарату ученика. Непоштовање узрасних способности ученика јавља се приликом постављања превише лаких или превише тешких радних налога и задатака: *Колико има надежа у српском језику?* приликом обнављања знања о падежима, односно *Прошумачи следећу формулу: Айозиција = реименовање именице*, у петом разреду основне школе. Такође, студенти покатакд бирају неадекватне језичке примере за граматичку анализу на часу руководећи се начелом властитог избора, а не начелом интересовања ученика одређеног узраста, како би требало. Други вид, неприлагођеност обима садржаја, последица је факултетске наставе и ишчитавања шире литературе, која се јавља када студенти изађу изван оквира и захтева прописаних наставним програмом: објашњавање треће палатализације са становишта дијахроније приликом обраде палатализације или сибиларизације. Овај вид грешке за собом повлачи смањење разумљивости и *нейошћовање принципа економичности*. Непоштовање принципа економичности од стране двадесет студента последица је невеште реализације часа (10% опсервираних часова). Најчешће се јавља у виду пренаглашавања (тзв.

„-изирања“), односно услед неприлагођености обима градива узрасту и способностима ученика, као и услед *писања штампаним словима по табли*<sup>8</sup>, које захтева више времена.

Специфична карактеристика језика, његова егзактност, захтева коришћење релевантне литературе из области науке о језику. Иако студенти пре држања часова напишу припрему, а провере је наставници на факултету, реалне околности часа (наставне ситуације, питања ученика итд.), услед појаве треме или других разлога, утичу на појаву материјалних грешака. Под материјалном грешком подразумева се она грешка која нарушава научну заснованост рада студента (*непоштовање принципа научности*), што је ретка грешка на опсервираним часовима студената Филозофског факултета; забележена је у три случаја, тј. на 2% опсервираних часова. Примера ради, на часу из области граматике студенткиња је у реченици: *Не јоји се йрасе уочи Божића* тврдила да подвучена реч јесте прилог. Неретко, студенти пермутују присвојни придев и присвојну заменицу, а дешавају се и падежне грешке током комуникације на испитном часу. Такве грешке воде ка погрешном усвајању градива и, касније, нарушавању правилности српског стандардног језика у свакодневnoj употреби.

Систематичност и поступност у настави имају кључну улогу у остваривању њених циљева, односно у постизању успеха при усвајању градива. Од начина на који студенти организују час, односно од степена придржавања правила „од ближег ка даљем“, „од познатог ка непознатом“ (Плић, 2006) зависи и квалитет наставе српског језика. Непоштовање овог принципа ретко долази до изражаја, јер је у питању принцип са којим се студенти упознају на самом почетку изучавања методичке теорије и немају посебних недоумица у вези са законитостима ње-

гове примене у пракси. Логично је да се, на пример, приликом обраде гласовних промена прво обради класификација гласова у српском језику, па онда свака гласовна појава појединачно, или да се приликом објашњавања типова творбе у српском језику најпре објасни термин *йородица речи* и њена функција, па тек да се онда разговара о различитим моделима.



Графички приказ 3. Процентуални удео грешака йроузрокованих непоштовањем наставних принципа.

### Неизираћена структура часа

Воема честа грешка у раду студената је *непоштовање йојредне структуре часа*, због чега се као последица јавља деструктурисање мисаоног тока. Према речима ауторки Цветановић и Келемен (Cvetanović, Kelemen, 2011: 18), „структура часа наставе језика мора да представља јасно дефинисане етапе методичког рада, логички редослед одређених активности које треба поштовати, али и мењати у зависности од самог садржаја језичке појаве“. Ова грешка уочена је на 10% опсервираних испитних часова (код двадесеторо студената). Јањић и Новаковић (Janjić, Novaković, 2015) издвајају обавезне фазе кроз које час језика мора проћи, где свака подразумева већи број корака: мотивисање ученика, најаву наставне јединице и истицање циља часа (уводни део); коришћење лингвометодичког пред-

8 Писање штампаним словима по табли препоручено је само у случајевима када треба нагласити важност одређеног дела градива које се изучава.





Графички приказ 4. Процентуални удео грешака насталих услед неизграђене структуре часа.

лошка, анализа примера, извођење особина изучаване појаве, постојање фазе осигурања знања и синтезе, тј. генерализације (оперативни део часа); стваралачка примена знања и давање домаћег задатка у оквиру евалутивног дела (завршни део часа). Међутим, пракса показује да студенти (у мањем броју) греше у свим етапама часа. Тако, на 10% опсервираних часова или на часовима двадесет студената долази до појаве *нефункционалног уводног или завршног дела часа*. На пример, коришћење асоцијације, као вида игрлике наставе, никако не значи да ће, према подразумеваном, уводни део часа бити функционалан: биће уколико се приликом обраде палатализације асоцијација искористи за понављање градива о подели сугласника, а неће бити ако се асоцијација користи само за (обичну) игру. Такође, честа је појава да студент након мотивације и најаве нове наставне јединице обнавља део градива који је потребан за усвајање новог. На тај начин се ремети мисаони ток ученика, јер све што је потребно поновити треба обновити у уводном делу часа. Дакле, након најаве наставне јединице не би требало понављати претходно савладано градиво, осим у изузетним случајевима. Уз то, као неизоставна фаза приликом најаве нове наставне јединице јавља се истицање циља

часа, које подразумева давање одговора на питање: *Зашто је ученицима битна данашња наставна јединица?* Ипак, најчешћа грешка овога типа, забележена код двадесет и петоро студената, односно на 13% часова, јесте *изостављање синтезе*, која подразумева дефинисање изучаване наставне јединице.

У блиској вези са непоштовањем структуре часа јесте и *непоштовање временске структуре часа*, која је уочена на 15% часова (или код тридесеторо студената). Неискуство у раду у настави проузрокује појаву две ситуације: *превremени завршетак часа* или *изостављање завршног дела часа* (услед недостатка времена). До првог случаја долази уколико се студент (са ученицима) креће пребрзо кроз садржаје или не прилагоди обим садржаја расположивом времену, а други случај јавља се услед продужетка уводног или оперативног дела часа (непоштовање принципа економичности). Да до таквог сценарија не би дошло, студент би требало да добро ишчита упутства за остваривање наставног програма, односно да користи уџбенике као оквире (у избору садржаја и дубини њиховог тумачења) у којима би требало да се креће.

### Невешта љримена облика и мейода настљавној рада

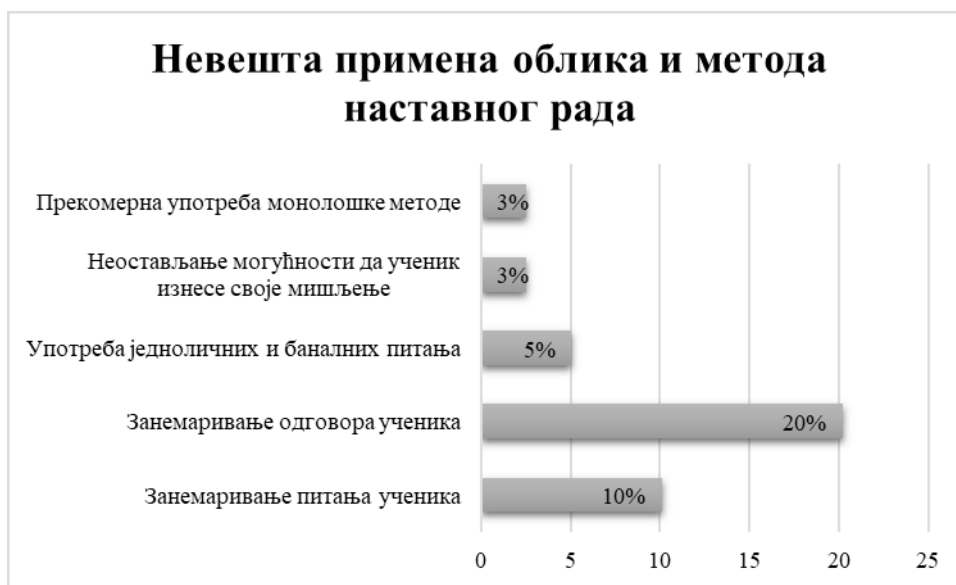
Рад у настави подразумева интеракцију између наставника и ученика, при чему је комуникација двосмерна. Занимљиво је да се као очекивани ток разговора на часу српског језика појављује модел *љиштљање настљавника – одљовор ученика*. Међутим, садржајност ове материје, али и начин рада наставника, често може проузроковати велики број питања ученика, што је и пожељно у савременој настави. Но, природа испитног часа и специфичне околности његове реализације доводе до тога да *стиудентии занемаре љиштљања ученика*, сматрајући их мање битним (и нефункционалним) за наставак часа (забележено код двадесеторо студената, тј. на 10% опсервираних часова), иако Вилотијевић (Vilotijević, 2008) наводи да суштину хеуристичке наставе чине управо питања ученика. Тако се, на пример, може десити да приликом коришћења лингвометодичког предлошка ученик постави питање наставнику из ког књижевног дела је преузет текст, а да наставник на такво питање не да одговор, настојећи да свој час усмери ка циљу који је претходно зацртао. Десило се да четрдесеторо студената (20% часова), такође, *не љраиши одљоворе ученика са довољно љажње*, те да, на пример, занемари постојање разлике између *речице* (мале реке) и *речице* (као врсте речи), што касније води до погрешне употребе термина од стране ученика. Осим тога, у вези са постизањем интеракције, десеторо студената (5% опсервираних часова) је, несвесно, прибегло *љољиреди једноличних и баналних љиштљања*, под којима се подразумевају репродуктивна питања (више у: Milatović, 2011).

Када је реч о употреби термина, најчешћа грешка коју студент чини на испитном часу јесте *коришћење љтермина нейрилатљођених узрасљу ученика* (на пример, *реименовање именице* приликом означавања апозиције), односно термина којима се означавају методички поступци у настави (*А сада ћемо корисљишии мнемотљехнику*). Интересантно

је да студенти често употребљавају термин „дежурни пример“ за означавање најфреквентнијег облика одређене појаве у језику. Међутим, употреба *дежурних љримера* повлачи са собом појаву мисаоне инертности ученика, зато што је ученицима лакше да науче напамет један пример уместо да трагају за новим примерима.

Како пред собом имају припрему са детаљно описаним током разговора, студенти настоје да добију одговоре какве су у припреми претпоставили да ће им ученици дати. Због тога неретко (петоро студената, односно на 3% испитних часова) *не дозвољавају ученицима да изнесу своје мишљење у вези са љрадљвом о коме се разљовара*, тражећи баш оно мишљење које им се подудара за замишљеним (у припреми). Као последица таквог начина поступања јавља се демотивисање ученика за даљи рад на часу, али и *љрекомерна љољољреба монолошке мейоде*, што је такође забележено код петоро студената или на 3% одржаних часова. Но, иако се монолошка метода често разуме као традиционална, овде ваља истаћи да јој студенти прибегавају ради постизања економичности на часу и поштовања планиране временске структуре часа. До тога долази посебно у синтетичкој фази рада, када треба дефинисати изучавану језичку појаву. Уместо да ученици буду ти који ће дефинисати језичку појаву, студенти, како би уштедели време, *дају своју дефиницију*, непознату ученицима.

У савременим методичким приручницима групни облик рада истиче се као најфункционалнији и најделотворнији (Janjić, Novaković, 2015: 27). Међутим, да би се искористиле предности групног облика рада, неопходно је одређено искуство, које се не може очекивати од студената, те долази до појаве грешака. Грешке се јављају из најмање два разлога: први се јавља у ситуацијама када ученици раније нису били организовани по групама, те овај вид рада сматрају игром, а други, готово редовни, јесте тај да студенти не могу активирати подједнако све чланове група, због недостатка ауторитета.



Графички приказ 5. Процентуални удео грешака насталих услед невеште примене облика и метода наставног рада.

#### Невешта примена наставних средстава и техничких помагала

Невешта примена наставних средстава и техничких помагала подразумева њихово нефункционално коришћење у настави. Примена информационо-комуникационих технологија може имати позитиван или негативан утицај на постигнућа у настави. Када се говори о негативним утицајима, ваља истаћи два случаја: пренаглашена употреба рачунара и погрешна употреба рачунара. Под пренаглашеном употребом рачунара подразумева се честа употреба рачунара као замене за таблу, што је забележено на 8% опсервираних часова (тачније, десеторо студената је тако поступило). Њихова имплементација, обично путем пауперпоинт презентације, директно утиче на смањену употребу табле, коју ученици виде као важан извор информација у настави српског језика. Коришћење презентације смањује број информација које ученици записују, те у својим свескама немају примере, правила и дефиниције изучаване језичке појаве. Са

друге стране, како би рачунари (са пројектором) требало да буду средство у остваривању очигледности, недостатак пројектора у школама приморава студенте да рачунаре (лаптопове) ставе на клупу (или подигнуту столицу). Међутим, такав поступак не само да није користан, већ је и штетан: не могу сви ученици у разреду видети монитор и разумети шта се на њему репродукује. Такве ситуације нам показује да рачунари нису свемоћни и да то што се користе у настави никако не значи да ће час бити успешан. Другим речима, рачунари су добре слуге, али веома зли господари. Милутиновић пише да постоји потреба да наставници уче о новим технологијама, али и да морају прилагодити „своје тренутне употребе информациононих технологија настави (нпр. знање о томе како да користите пројектор, електронску таблу или текст књиге), да интегришу ове нове праксе у постојеће познавање садржаја, педагошка знања и педагошко познавање садржаја у пракси“ (Milutinović, 2009: 177–178).

Коришћење рачунара и пројектора у настави за последицу има смањену улогу табле,

што је такође карактеристична грешка тридесет и петоро студената; прецизније, грешка је уочена на 18% опсервираних испитних часова. Тако би требало да се, на пример, док се обрађује наставна јединица о грађењу речи, на табли осим наслова испише и већи број примера (преузетих из лингво-методичког предлошка). Међутим, низ примера у вези са грађењем речи ништа не значи уколико се на табли не испише структура дате речи по моделу: *префикс + корен + инфикс + суфикс*, што студент обично заборави да уради или уради „усмено“. Такође, коришћење скраћеница које су стране ученицима, као и претерана шароликост услед употребе разнобојних маркера, имају за последицу несналажење ученика услед постојања великог броја података. Наиме, правилна употреба табле подразумева проналажење мере између потребних и довољних података које ће ученик преписати, не би ли имао материјал за рад (и учење) код куће, те и поштовање начела доследности. Ово је посебно важно у основној школи.

#### *Неомерно йонашање и ойхођење према ученицима*

Позив наставника важи за један од најцењенијих, а са собом носи одговорност и поштовање етичких и моралних норми (Župljanin,

2013: 163). Уз то, наставник мора водити рачуна и о пристојном облачењу и опхођењу како би био узор ученицима не само у школи већ и ван ње. Иако се дешава ретко, важно је студенте посаветовати да воде рачуна о поштовању кодекса пристојног облачења примереног професији.

Са друге стране, од наставника српског језика очекује се да поштује ортографске и ортоепске норме, али „више од тога, свест о томе да они, као будући учитељи (наставници), улазе у ред посебних корисника језика“ (Čutura i sar., 2009: 339). Међутим, анксиозност коју студенти проживљавају на својим првим часовима у улози наставника утиче на *йојаву йошиџајалица и хийеркоријованих форми*, које су забележене код двадесеторо студената, што чини 10% опсервираних часова:

„Често ова анксиозност потиче из веровања да његова употреба није у складу са стандардом језика или стила који се очекује од говорника. Стандардна форма језика је кодификована форма која се користи у јавном дискурсу, при чему она представља престижну форму језичког варијетета. Варијабле које стандардну форму разликују од нестандардне форме односе се пре свега на фонетску реализацију, вокабулар, синтаксу и многе друге чиниоце језика“ (Novaković, 2016: 338).



Графички приказ 6. Процентуални удео грешака насталих услед невеште примене наставних средстава и техничких помагала.

## Дискусија о резултатима истраживања

Анализа евиденционе документације о испитним часовима студената Србистике Филозофског факултета у Нишу, опсервације испитних часова, као и спроведени интервјуи са студентима и менторима у школама вежбаоницама потврдили су почетну хипотезу. Показало се да се све грешке могу класификовати на следећи начин: *грешке у методичком вођењу часа, неизграђена наставних принципа, неизграђена структура часа, невелика примена облика и метода наставног рада, невелика примена наставних средстава (и техничких помагала) и неодмерено понашање и опхођење према ученицима.*

Посматрајући грешке појединачно, не може се добити права слика о успешности студената на испитним часовима из области језика. Ради остварења тог циља неопходно је грешке сагледати у њиховом збиру (Графички приказ 7), јер се само на тај начин долази до статистички занимљивих података.

Наиме, највећи удео грешака на испитним часовима представљају грешке у методичком вођењу часа, што значи да овај сегмент наставног рада студентима задаје и највише мука. Дати графички приказ показује да су се грешке из ове категорије појавиле на чак 40% опсервираних часова. Грешке у методичком вођењу часа подразумевају постојање анксиозности, недостатка дисциплине и енергије, односно непостојање визуелног контакта са ученицима услед причања са главом окренуто од ученика и седења у наставничкој фотељи.

Одмах за овим типом грешака појављују се грешке настале као последица неизграђене структуре часа, што је забележено на 17% испитних часова. Иако познају савремену теорију из области Методике наставе српског језика, студентима је у пракси тешко да научено, услед недостатка искуства, примене у конкретној ситуацији.

Такође, студенти нису поштовали наставне принципе у 16% испитних часова. Непоштовање

наставних принципа примерености, научности и економичности сврстава се у најчешће грешке студената на испитним часовима, што је често последица непостојања потребне (временске) структуре часа.

На 14% опсервираних часова студенти су чинили грешке услед невеште примене облика и метода наставног рада, што је најевидентније у коришћењу монолошке и дијалогске методе (које доминирају на испитним часовима). Наиме, студенти често занемарују питања и одговоре ученика, постављају једнолична и банална питања и тиме ограничавају активност ученика.

На 10% часова јавиле су се грешке настале као последица невеште примене наставних средстава (и техничких помагала), што се манифестовало кроз пренаглашену и погрешну употребу рачунара, односно некоришћење табле. Последњи поменути тип грешке је често резултат недовољне техничке опремљености школа вежбаоница, у којима студенти проналазе решења како би користили савремене информационо-комуникационе технологије. То говори у прилог тези да је често боље не користити ИКТ у настави, него га погрешно имплементирати.

Последњи тип грешке, који се тиче неодмереног понашања и опхођења према ученицима, забележен је на свега 3% опсервираних часова и често је у директној вези са личношћу појединца који држи час. Као карактеристична грешка у опхођењу појављује се употреба поштапалица и хиперкоригованих језичких форми, што се лоше одражава на квалитет језичке комуникације на часу.

Све наведене типичне студентске грешке, које постају стереотипи неуспеха из генерације у генерацију, морају бити претходно сагледане, како на часовима теорије, тако и на часовима праксе, како би студенти били успешнији на испитним часовима и како би у пуној мери овладали неопходним наставничким компетенцијама на иницијалном нивоу образовања наставника српског језика и књижевности.



Графички приказ 7. Процентуални удео грешака студената направљених на опсервираним испитним часовима.

## Закључак

Анализа евиденционе документације показала је да студенти на испитним часовима из области језика показују склоност ка чињењу разноврсних грешака – од грешака у методичком вођењу часа, преко непоштовања наставних принципа и препоручене структуре часа, до невеште примене облика, метода и наставних средстава. Са једне стране, грешке настају као последица сложености предметне дисциплине, која са собом повлачи и захтева специфичне приступе у настави. Са друге стране, грешке се јављају као последица недостатка искуства или недовољне припремљености студената за реализацију овог важног професионалног изазова. Методичка литература износи предлоге за организацију часа наставе граматике и језика уопште, али не може понудити свеобухватна решења која је могуће применити на сваком часу, а која ће гарантовати успешну реализацију наставе. Зато се с правом поставља питање начина на који се грешке могу предупредити или свести на најмању могућу меру.

Наиме, у том настојању успеће они студенти који се посвете поступном осмишљавању испитног часа. Пажљиво планирање активности које ће бити предузете на конкретном испитном часу и креативан приступ проблему важни су предуслови за редуковање броја грешака. Из таквог приступа проистећи ће модел методичке организације часа који ће бити својствен изучаваној језичкој појави, што ће се манифестовати кроз стварање пријатног и мотивишућег окружења за учење и подучавање. У таквим условима студенти ће неутралисати постојање методичке анксиозности, успоставити конструктивистички вербални и визуелни контакт са ученицима, те настојати да градиво што више приближе ученицима, који ће труд ценити и наградити активним учествовањем у настави. Важан сегмент припреме студената за испитни час представља разговор са предметним професором и асистентом у вези са планирањем потребне структуре часа и етапа у његовој реализацији. Такође, промишљање о функционалним облицима, методама и наставним средствима допринеће ефикасности и остваривању постављених циљева. Уз

то, држање пробног часа у другом одељењу истог разреда (уколико има могућности за такво поступање) или симулација испитних часова на факултету (пред колегама из групе) требало би да резултирају успешним испитним часовима језика. Рефлексивни приступ одржаним (проб-

ним) часовима, који се темељи на размени искустава са колегама из тима, предметним професорима и менторима, требало би да омогући боље разумевање теоријских знања и њихову успешнију примену у конкретним наставним ситуацијама на самом испитном часу.

## Литература

- Abdullah, Y. M., Bakar, A. R. N. &, Mahbob, H. M. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up? *Social and Behavioral Sciences Sciences*, 51 (2012), 516–522.
- Barati, L. (2015). The Impact of Eye-contact between Teacher and Student on L2 Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (7), (2015), 222–227.
- Cvetanović, Z., Kelemen, Lj. (2011). Metodičko modelovanje časa nastave gramatike i pravopisa. *Inovacije u nastavi*, 24 (1), 17–26.
- Čutura, I., Maksimović, J. i Janjić, M. (2009). Test osnovne pismenosti u selekciji studenata – budućih učitelja. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*, 8 (1), 337–348.
- Ilić, P. (2006). *Srpski jezik u teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.
- Janjić, M. (2015). *Metodičke refleksije o savremenim aspektima nastave fonetike i fonologije srpskog jezika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Janjić, M. (2017). *Metodički horizonti – odabrana poglavlja metodike nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: NM libris.
- Janjić, M., Maksimović, J., Đigić, G. i, Božić S. (2014). *Praktikum za realizaciju profesionalne nastavne prakse sa studentskim portfoliom*. Niš: Filozofski fakultet.
- Janjić, M., Novaković, A. (2015). *Nastavno dizajniranje časova srpskog jezika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Milatović, V. (2007). *Nastava srpskog jezika i književnosti u trećem razredu osnovne škole – priručnik za učitelje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Milutinović, V. (2009). Faktori upotrebe IKT u obrazovanju: mentori i budući učitelji. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*, 8 (1), 175–188.
- Novaković, A. (2016). Hiperkorekcija u govoru učenika i studenata na području prizrensko-timočkog dijalekta. *Književnost i jezik*, 63 (3–4), 333–350.
- Novaković, A. (2018). Refleksivni model metodičke prakse na Filozofskom fakultetu u Nišu. *Metodički vidici*, 8, 11–30.
- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*, 8 (1), 57–68.
- PONRIU (2017). *Pravilnik o načinu regulisanja izostanaka učenika*. Beograd: OŠ „Zmaj Jova Jovanović“.

- POSP (2016). *Pravilnik o stručnoj praksi koju studenti Filozofskog fakulteta u Nišu obavljaju u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Niš: Filozofski fakultet.
- Požar, H. (2016). Kompetencije nastavnika u savremenom školstvu. *Sinteze*, 10, 23–34.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Schön, D. (1987). *Education the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Tadić, A. (2014). *Savremeni modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline* (doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Beogradu pod mentorstvom doc. dr Biljane Bodroški Spariosu). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). *Heuristička nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- ZOSOV (2017). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS, br. 88.
- Župljanin, M. (2013). „Nastavnik kao uzor u vaspitanju učenika“. *Univerzitetska misao*, 12 (2), 162–174.

### Summary

*The subject of this paper is identifying the most common students' mistakes in teaching lessons of the Serbian Language which are a part of the exam for the academic course Professional Methodological Practice of Teaching Serbian Language at the Faculty of Philosophy in Niš. By analyzing the data obtained by observing the lessons taught by the students of the Serbian Language at the Faculty of Philosophy in Niš during the four-year period (2015/16 to 2018/19), the authors found and analyzed typical errors, classifying them into six categories: errors in methodological lesson management, ignoring teaching principles, a lack of the required class structure, an incorrect application of teaching methods, incorrect application of teaching and technical aids, and an unbalanced behaviour towards students. As there has been no paper dealing with a similar topic so far, this research should be instructive for students, in terms of offering them guidelines for organizing and taking these exams and state teaching license exams.*

*The obtained results are indicative of the complexity of teaching theory (developmental and pedagogical psychology and didactics) that should be linked to academic disciplines (linguistics, theory of literature, and the art of literature) in the process of methodological design of the lessons of Serbian language and Literature.*

**Keywords:** *methodological practice, successful class, Serbian Language, common mistakes, reflective practice.*