

ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ МЕТОДИКА НАСТАВЕ

Миле Илић¹

Резиме

Циљ рада био је идентификовање кључних изазова и антиципација могућих перспектива развоја методика савремене наставе. Метатеоријско-компаративном анализом и синтезом установљени су и егземпларно илустровани доминантни епистемолошко-конститутивни, есенцијално-проблемски, парадигматско-концепцијски изазови и потенцијалне могућности њиховог превазилажења у оквирима развоја методика ефикасне наставе.

Идентификовани су следећи изазови: појмовно-терминолошка и научно-предметна неразграниченост методика наставе општеобразовних предмета са осталим тангентним педагошким и другим наукама, неконституисаност методика стручне теоријске и практичне средњошколске наставе, ограничења и супротности сцијентизације и педагогизације методика наставе, њихова преовлађујућа утемељеност на конзервативној (и дјелимично на рационалистичкој) дидактичкој парадигми, те доминација система и модела традиционалне предавачке и предавачко-приказивачке наставе. Могуће развојне перспективе методика наставе су: терминолошко и предметно-проблемско разграничавање методика општеобразовних предмета са тангентним научним дисциплинама, интердисциплинарно и мултидисциплинарно превазилажење њихове сцијентизације и педагогизације, компетентна тимска реализација истраживачких пројеката и на њиховим резултатима конституисање егземпларних модела првих методика стручно-теоријске и стручно-практичне средњошколске наставе, заснивање методичких концепција претежно на конструктивној и холистичкој дидактичкој парадигми, те експериментално развијање, валоризација и дисеминација система иновативне наставе и њихова тематски и исходишно педагошки дјелотворна имплементација.

Кључне ријечи: *епистемолошко-конститутивна питања, методике наставе, предмети, програмске области и подручја, сцијентизација, педагогизација, дидактичке парадигме, стручна настава, системи иновативне наставе.*

¹ Миле Илић је члан Српске Академије образовања у Београду и пензионисани редовни професор Филозофског факултета у Бањој Луци. Електронска адреса: ilic50yahoo.com

Увод

Методике савремене наставе много се разликују по развојним токовима, дoметима, научним и академским позицијама, отвореним питањима, кључним изазовима, могућим перспективама и другим темељним епистемолошко-теоријским димензијама. Према броју публикованих научноистраживачких и стручних радова и њиховој практичној примјени истичу се одавно афирмисане методике наставе матерњег језика и књижевности, математике, страног језика и нове конституисане методике наставе (почетног читања и писања, грађанског образовања, информатике и математике), а за бројне стручне теоријске и практичне предмете средњошколске наставе методике још нису основане.

Доминирајуће изазове и перспективе њиховог превазилажења можемо налазити у њиховим епистемолошко-антрополошким утемељењима, дидактичко-парадигматским и другим интердисциплинарним и мултидисциплинарним научним полазиштима и трансферабилно апликативним дејствима.

Методолошки концепт проучавања

Предмет овог проучавања су кључни изазови и перспективе развоја методика савремене наставе. Задаци проучавања су идентификовање и расвјетљавање изазова и развојних перспектива методика наставе предмета (програмских области и подручја) у оквирима њихових:

1. епистемолошко-конститутивних и теоријско-методолошких утемељења,
2. сцијентизацијских и педагогизацијских становишта,
3. парадигматско-дидактичких полазишта и
4. научних и академских позиција.

Студиозније проучавање развојних токова, успона, ограничења, проблема, изазова и могућих праваца продубљивања и проширивање научних сазнања ради осавремењивања методике наставе у функцији унапређивања квалитета учења, поучавања, васпитања и образовања у оквиру одређеног предмета или програмског подручја подразумијева квалитетну примјену теоријске и метатеоријске анализе, компарације и синтезе тематски релевантних резултата фундаментално-епистемолош-

ких, прегледно-историјских, експериментално-научних, системско-емпиријских (интердисциплинарно и мултидисциплинарно заснованих) научноистраживачких радова. Полазећи од таквих сазнања, као што је покушај у овом раду, „мисаоно-логичким путем, уз одабране примјере и илустрације долази се до нових рјешења“ (Filipović, 1977: 13).

Темељна епистемолошко-теоријска проучавања, као што је ово, захтијевају метод који ће:

- „неговати смисао за историју без губљења у детаљима историјске дескрипције, и без прихватања историјског релативизма;
- омогућавати оперисање недовољно прецизним појмовима, а ипак при том спречавати вербализам, злоупотребу апстракције, празну произвољну фразеологију;
- захтевати синтетичко прилажење проблемима, мисаоно обухватање свих димензија једне ситуације, али ће бити и довољно реалистичан да сугерише претходну анализу и уопштавања;
- полазити од чињеница, али ће нас при том сачувати култа чињеница упозоравајући унапред да њихова селекција и интерпретација зависе од теоријских претпоставки које смо претходно усвојили; порећи индетерминизам, јер у историји очигледно не влада хаос, и извесни догађаји се могу предвидети са знатном вероватноћом, али који ће такође порећи стриктни детерминизам и фатализам, јер људи очигледно утичу на ток историјских догађаја и управо зато их можемо сматрати одговорним за њихове поступке“ (Marković, 1981: 222-223).

Овим проучавањем нису обухваћена сва доступна научна дјела из методике наставе различитих наставних предмета и подручја, јер то у ауторском прилогу не би било могуће због обиља извора. Изабрана у узорак су само најрепрезентативнија научна методичка и комплементарна остварења (монографије, студије, универзитетски уџбеници, чланци) који су задовољавали слjedeће критерије:

- теоријско-идејна утемељеност истраживања, критичност у односу на супротне теорије и предмет истраживања, оригиналност и кохерентност развијених теоријских основа и оквира;
- адекватност одабране и изграђене методологије истраживачком проблему, ниво превазиђености ограничења ранијих методолошких приступа сличним проблемима, усавршавање методологије

- у току њене примјене, ток процеса истраживања: анализа научних чињеница – генерализација поновно (након осмишљавања и уопштавања), враћање чињеницама, истраживање појава у процесуалној развојности (прошлост – садашњост – будућност);
- „новост“ утврђених резултата истраживања: да ли су утврђени резултати у суштини нова интерпретација и стваралачка примјена већ познатог или су нова открића; шта је у вријеме објављивања значио рад с обзиром на стање методике и наставе и какав је утицај вршио на методичку мисао и праксу; како је научна и стручна критика оцијенила рад, да ли су исказани ставови објективно истинити, тј. да ли су друштвено комуникабилни, теоретски доказани и практично провјерени, али не у буквалном већ у теоријско-дијалектичком смислу; да ли је појмовни апарат развијен давањем новог значења постојећим језичким изразима или стварањем нових термина (Илић, 1994).

Служећи се компаративном методом и методом теоријске и метатеоријске анализе и синтезе (генерализације) настојали смо да методичко дјело или други извор не анализирамо изоловано већ да га сагледамо у контексту кретања методичке теорије и праксе у ширим научно-идејним, културним и друштвено-историјским токовима. Било је потребно установити да ли је остварена равнотежа између фундаменталног и примијењеног, теоријског и емпиријског, затим оцијенити која су основна филозофско-теоријска и идејна полазишта и исходи, као и то која су подручја наставне праксе најчешће проучавана, а која су запостављена, те који су главни методички изазови, развојне тенденције и системске друштвене активности у оквиру којих би они могли бити превазилажени.

Епистемолошко-конститутивни и теоријско-методолошки изазови и перспективе развоја методика наставе

Методичке идеје и мисли размјењиване су од када постоји поучавање дјеце, младих и одраслих у раду, учењу и понашању у породичној, друштвеној и природној стварности. За разлику од дуге преднаучне фазе, међу најмлађим савременим интердисциплинарно и мултидисциплинарно позиционираним научним педагошким дисциплинама су

методике наставе одређених наставних предмета, подручја и проблемских области. „Достигнут је значајан, али још увијек друштвеним и едукацијским потребама недовољан ниво развоја методичких дисциплина. Различити су развојни путеви и неуједначени домети појединих методика. Неке од њих обогаћиване су модерним методичким концепцијама, системима и моделима заснованим на савременим достигнућима педагогије, психологије, дидактике, науке из које је изведен одговарајући предмет или васпитно-образовно подручје“ (Илић, 1999: 201).

Примјери новооснованих методика савремене наставе су методике за наставу: 1. почетног читања и писања, 2. информатике, 3. грађанског образовања.

Ослањајући се на научне монографије (а нарочито на дјела: Muradbegović, 1968; Mioč, 1996), на тематски релевантне књиге (као што су: Вучковић, 1993; Lekić, 1991; Milatović, 1990; Ribić i Matanović, 1966; Hubić, 1997), на бројне научне чланке (нпр. Илић, 1999) и уџбенике за почетно читање и писање (буквар и почетнице) на почетку нашег вијека завршено је конституисање Методике наставе почетног читања и писања (Илић, 2013 – универзитетски уџбеник са обиљежјима научне монографије под називом ове научне интердисциплинарно утемељене педагошке дисциплине). Тада су систематизована достигнута научна методичка и тангентна сазнања, дата су (до сада неоспоравана) рјешења епистемолошких и теоријско-методолошких питања ове нове методичке научне дисциплине (појам, предмет и подручје, задаци, методолошке специфичности и позиције) и истакнута је дефиниција да је то: „дидактички, психолошки и елементарно лингвистички утемељена научна дисциплина која проучава наставу и учење почетног читања и писања у циљу њиховог унапређивања” (Илић, 2013: 18-19). То појмовно одређење сажето изражава њену интердисциплинарну заснованост и „гранску“ припадност пошто је она „по природи свога предмета, методологије и резултата педагошка дисциплина“ (Илић, 2013: 19).

Примјеном сазнања ове научне методичке дисциплине могу се знатно побољшати квалитети процеса поучавања и учења почетне писмености у породици, у предшколској установи, у слободном времену, зашто је неопходно превазилазити препреке и изазове сталне дисеминације и контекстуално адаптиране имплементације.

Увођење информатике као обавезног предмета у школске и високошколске установе изазвало је почетком нашег вијека активности кон-

ституисања методике наставе информатике (Воскрсенски и Глушац, 2007; Бранковић и Мандић, 2003). Тај процес није окончан, у приручној литератури и у наставним програмима овог предмета на универзитетима преовлађује еклектика кибернетичко-класично-дидактичких садржаја и елементарних класично-дидактичких одредница о традиционалној углавном предавачко-приказивачкој настави.

Крајем прошлог и почетком нашег (XXI) вијека у основне и средње школе и неке наставничке факултете у друштвима у транзицији од тоталитаризма до демократије уведени су под различитим називима обавезни или факултативни предмети грађанског образовања и васпитања (демократије и људских права, грађанског образовања, едукације за демократију, основа демократије, васпитања за демократију...). Проблеми развијања програма тих предмета, кориштења иностраних искустава, сазнања у почетним и одрживим имплементацијама, обезбјеђивање услова за дјелотворно реализовање програма (креирање уџбеника и приручника, обука наставника) и утврђивање исходишних грађанских компетенција ученика и студената (усвојених грађанских знања, развијених когнитивних и партиципативних грађанских вјештина и формирање грађанских ставова) теоријски су проучавани и емпиријски истраживани. Резултати су презентовани у прегледним и оригиналним научним радовима. Респектујући те научне домете о специфичностима интердисциплинарно (филозофски, етички, историјски, социолошки, политички, правно) утемељених психопедагошки и дидактички елаборираних програмских садржаја и исхода, прије двије деценије конституисана је нова научна педагошка дисциплина Методика грађанског образовања (Плић, 2015а). Осим први пут експлицираних конституенти ове научне дисциплине (појам, предмет и подручје, задаци, методолошке специфичности, научна и академска позиција) представљени су систематски и остали методички тематски комплекси, као што су истакли рецензенти. Запазили су да је та књига „...резултат стваралачке синтезе интердисциплинарних (...) сазнања о темељним питањима грађанског образовања (појам, принципи, модели, изазови демократије, политички системи, гране и нивои власти, људска права, цивилно друштво...), савремених дидактичко-методичких спознаја, позитивних искустава из развојно-образовних пројеката, те рефлексije интерактивног стручног усавршавања наставника за наставу грађанског образовања“ (Јовановић, 2015: 275). То је „оригиналан уџбеник са обиљежјима научне моногра-

фије...изузетне научне, али и практичне вриједности. Овим модерним уџбеником започиње период не само даљег научног утемељивања методике грађанског образовања, већ и унапређивања наставе грађанског образовања на различитим нивоима (предшколско, основно, средње, универзитетско)“ (Ресо, 2015: 276).

Наведени примјери указују на друштвену, научно-теоријску и практичну важност конституисања нових методичких научних дисциплина на којима се може заснивати стваралачка примјена педагошки ефикасних иновативних наставних концепција, стратегија, система, модела, метода, техника и вјежби. Ипак, за многе предмете стручно-теоријске и практичне наставе у средњој школи (техничкој, технолошкој, угоститељској, грађевинској...) још не постоје методике наставе. На основу емпиријских истраживања „и непосредног увида реална је претпоставка да се у пракси тих предмета примјењују елементарна, класична самоучки стечена дидактичка (и педагошка) сазнања у најбољим случајевима, а да доминира дилетантизам, импровизација, анархичност и рад по моделу покушаја и погрешака“ (Илић, 1997: 199).

Објављивање информатичко-инструктивног приручника учињен је покушај да се конституише Методика ваннаставних активности ученика (Stevanović i Ajanović, 2004, публикација под таквим називом). Међутим, ваннаставне активности су једно од подручја изучавања школске педагогије. Евидентно је садржајно-проблемско преклапање тако именоване научне дисциплине са већ афирмисаном школском педагогијом и са методикама наставе одређених предмета. Овај примјер показује да се формално-терминолошки не може основати нова научна дисциплина, поготово ако је њено планирано подручје изучавања и систем сазнања у фокусу већ постојеће научне дисциплине.

Сложеност конституисања нове научне дисциплине илуструје примјер настојања да се ријешу епистемолошко-теоријски проблеми утемељења методике васпитног рада. На потребе научног проучавања и унапређивања концепција, токова, проблема, противрјечности механизма и исхода васпитног дјеловања у породици и педагошким институцијама указивано је у педагошкој периодици (Palekčić, 1982), монографијама и књигама (Бркић, 1985; Вујчић, 1981; Vukasović, 1974; Игњатовић, 1973; Илић, 2013; Ракић, 1967, 1974, 1976). Продубљенија расвјетљавања актуелних аспеката заснивања, афирмације и евентуалног позиционирања ове дисциплине у систему педагошких наука

датира с краја прошлог вијека (XX) вијека (Сузић, 1997), када је дато једно од појмовних одређења да је Методика васпитног рада „систем подручно-научних и педагошко-методичких сазнања о путевима и могућностима остваривања циљева и задатака васпитања и образовања“ (Сузић, 1997: 307). Неопходни су даљи напори у рјешавању епистемолошко-теоријских питања утемељивања методике васпитног рада, а нарочито њеног предметно-проблемског разграничавања са постојећим педагошким дисциплинама – општом, предшколском, породичном, школском, домском педагогијом, педагогијом слободног времена и осталим методикама наставе одређених предмета, подручја и програмских области, јер све оне имају у фокусу васпитни рад.

Неразријешени су епистемолошко-теоријски проблеми тзв. методике васпитно-образовног рада. Једно од њених поимања да је то „дидактичка научна дисциплина која се бави практичном страном остваривања циљева и задатака васпитања и образовања, пре свега принципима, методама и средствима васпитања и образовања личности“ (*Лексикон образовних термина*, 2014: 405). Евидентно је потпуно преклапање њеног предмета проучавања са предметом и подручјима дидактике. Познат је методолошко-епистемолошки критериј да без аутентичног предмета проучавања не може бити ријечи о било којој научној дисциплини. Методика васпитно образовног рада I и II у оквиру студијских програма на појединим филозофским факултетима нису научне дисциплине, већ су то наставни предмети који су у суштини збирке извода из методика неколико (основношколских) предмета.

Наслови појединих књига су формално методички (нпр. Simić, 2015; Tehrart, 2001) јер садрже разматрања општих димензија и питања наставе, што су аутентична подручја дидактике. Терминолошка неадекватност и предметно-проблемска неразграниченост са дидактиком још увијек су евидентне, нпр. у публикацији и академском предмету „Увод у дидактику физике“ (Mešić, 2015), те у дефиницији: „Методика је предметом одређена дидактика (или дидактика наставног предмета) која одговара на опћа питања наставног предмета“ (Hrvatska enciklopedija, n.d. para. 1)².

И даље постоје методичке терминолошке неадекватности. Превазиђени су термини „опћа методика“ (јер тада је у суштини ријеч о

² <https://www.enciklopedija.hr/clanak/metodika>

дидактици) и „специјалне дидактике“, јер су конституисане и афирмиране методике одређених општеобразовних предмета, подручја и програмских области. Постоји методологија одређене науке из које је дидактичким трансформацијама изведен програмски садржај предмета за одређени узраст ученика, те су неадекватни називи, нпр. методика хемије, методика историје, итд. Прецизне су синтагме методика наставе хемије, методика наставе физике и слично. Методика разредне наставе је научна област (у којој се стичу академска звања на универзитету) која обухвата методике наставе предмета (матерњег језика и књижевности, математике, природе и друштва, физичког васпитања, музичке културе), специфичних области (почетног читања и писања) и програмских подручја (основи демократије, те нови предмет Дигитални свијет за који тек треба развити методичке основе) за млађи школски узраст ученика.

Актуелни су сљедећи епистемолошко-конститутивни, теоријско-методолошки и развојно-методички изазови:

1. терминолошка и научно-предметна неразграниченост методика општеобразовне наставе у системима педагошких и тангентних наука;
2. неконституисаност методика стручно-теоријске и практичне средњошколске наставе;
3. недовољна примјена методичких истраживања у иновирању и сталном унапређивању и цјелокупне васпитно-образовне дјелатности.

Први изазов могуће је превазилазити компетентним теоријско-компаративним и метатеоријским интердисциплинарним проучавањима, те публикавањем и континуираном дисеминацијом њихових резултата.

Други изазов подразумијева друштвену подршку у систематским емпиријским идентификацијама доминантних потреба, проблема и позитивних искустава, као експерименталних валоризација и популаризација иновативних наставних система и модела стручне теоријске и практичне наставе, те њихову стваралачку (тимску интердисциплинарну) предметно прикладну новометодичку систематизацију, у чему би могла бити дјелотворна сарадња професионално рефлексивној пракси посвећених предметних наставника и инвентивних дидактичара (евентуално педагога и психолога са претходним и искуством у средњошколској или основношколској настави).

Трећи изазов имплицира много фреквентнија експлоративна, акциона, мала, микроистраживања), оперативна, квалитативна и квантитативна методичка самостална, тимска и колективна истраживања наставника и стручних сарадника (педагога, психолога...) у свакој школи (макар током полугодишта), уз адаптацију педагошке методологије специфичностима учења и поучавања садржаја одређеног предмета (области или подручја) и узрасту ученика, те имплементацију резултата истраживања. За унапређивање васпитно-образовне праксе и напредак методике биће подстицајна систематско-развојна и научна експериментална методичка истраживања у којима би поред квалификованих истраживача учествовали и наставници.

Сцијентизација и педагогизација методике наставе

Почетком нашег (XXI) вијека указано је на сцијентизацију и педагогизацију садржаја разредне наставе (Банђур, 2001). Тада се под појмом сцијентизација подразумијевало пренаглашавање научности наставних садржаја и занемаривање законитости васпитно-образовног процеса и психо-физичког узраста ученика приликом избора и усвајања тих садржаја. Педагогизација је поимана као супротан приступ, тј. преферирање васпитно-образовних законитости а запостављање егзактности приликом избора наставних садржаја на млађем школском узрасту. Предложено је уважавање и научног и педагошког критеријума приликом селекције и дидактичко-методичке трансформације егземпларно научно утврђених и узрасту ученика прилагођених сазнања о природи, друштву, човјеку и умјетности.

Опсервацијом наставне праксе и проучавањем методичке литературе можемо установити шире поимање сцијентизације и педагогизације методике наставе и цјелокупне наставне дјелатности, супротстављених, нарочито међу наставницима методика наставе на учитељским и другим наставничким факултетима, па и у школској пракси. Протагонисти сцијентизма сматрају да је довољно компетентно познавање научно утемељених програмских садржаја приликом њихове селекције, припреме и поучавања и да при томе није потребна примјена методике наставе одређеног наставног предмета, подручја или области. Таква увјерења израженија су у предметној основношколској и средњошколској настави, него у разредној настави. Међутим, то може бити један од

узрока самоучког рутинерства, дилетантизма и импровизације у предавачком раду појединих наставника са бројним посљедицама у исходима учења и поучавања. Педагогизацијом се пренаглашавају општа педагошко-психолошка сазнања о законитостима васпитно-образовног процеса и о дидактичко-методичкој апаратури (етапама, принципима, облицима, методама, средствима, системима, моделима) наставе а за поставља се продубљенија научна заснованост наставних садржаја, што такође доводи до површности у знањима и умијећима ученика.

Дакле, изазов је превазилажење супротности и ограничења сцијентизације и педагогизације методичких приступа у основношколској и средњошколској настави.

Могуће перспективе:

1. континуирано преферирање интердисциплинарно и мултидисциплинарно утемељених и оптимално уравнотежених педагогизацијских и сцијентистичких методичких приступа избору, презентацији, продубљењем разумијевању и продуктивној примјени трајније вриједних наставних садржаја и
2. систематско проучавање, дисеминација и стална стваралачка примјена иновативних методичких концепција, система, модела и средстава ефикасне савремене наставе.

Изазови и перспективе методика наставе у оквирима њихових дидактичко-парадигматских утемељења

Кључни изазови у осавремењивању учења и поучавања у настави и могућности њиховог превазилажења могу се идентификовати и у доминирајућим дидактичким парадигмама на којима су макар имплицитно засноване методике наставе одређених наставних предмета, области и подручја.

Генерализујући експериментално емпиријске налазе и резултате теоријских проучавања научници су именovali и приказали основне дидактичке парадигме: 1. конзервативна парадигма, 2. рационалистичка парадигма, 3. феноменолошка парадигма (Рудакова, 2005) и 4. конструктивистичка (Gojko, 2011; Kostović i sar., 2008).

Конзервативна дидактичка парадигма преферира идеју знања (информација) гдје логика науке опредељује логику наставног пред-

мета, а извори знања углавном су ријеч, представа и дјеловање. Дидактичко-методичка усмјереност је интелектуалистичка. Рад наставника је углавном фронтално-предавачки. Ученици најчешће усвајају вербално-репродуктивна знања. У највећој мјери развија се меморија. „Запостављено је подстицање развоја мисаоно-критичких, креативних, комуникацијских, откривачких способности, социјализацијских, афективно-вољних и других потенцијала личности ученика. Евалуацијом и истраживањима дијагностификује се трајност знања“ (Илић, 2017: 68).

Централна идеја рационалистичке парадигме је учење. Подржано је формом и средствима наставе ванразредних и ваншколских активности. Исход је структура сазнајне активности и знање као њен резултат. Представник је Гаљперин (теорија формирања оријентационе основе радње), те остале теорије наставе и образовања. У фокусу су нови квалитети интелектуално-стваралачког ангажовања ученика.

Конструктивистичка дидактичка парадигма „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења“ (Kostović i sar., 2008: 265). Настава заснована на конструктивистичкој дидактичкој парадигми не ограничава се само на когнитивне аспекте учења, већ и на социо-емоционалне и конативне (Terhart, 2001).

У фокусу феноменолошке парадигме је личносно-оријентисано образовање и васпитање, синергијски приступ гдје су знање и активности неопходни за саморазвој, вјеру и убјеђење, „прелазећи од структурне неопредјељености, ка структурној опредјељености, уз дијагностику индивидуалних особености психичких активности, а наставник је стваралачка личност (представник Лав Виготски: идеја личности, човјека, културе, развијајуће наставе, али и схватања осталих научника: Сигмунда Фројда – теорија конфликта; Карла Јунга – теорија поља; Карла Роџерса – понашање личности) (Илић, 2016). У контексту феноменолошке парадигме широке су могућности разноликих проучавања, дидактичко-методичких експерименталних развијања нових система и модела наставе у циљу стимулације процеса персонализованог учења и комплементарног поучавања.

Највећи број методичких истраживања остварен је у контексту конзервативне парадигме, а најмањи број таквих истраживања реализован је у оквирима феноменолошке парадигме, што је обрнуто пропорционално с обзиром на њихову научно-сазнајну релевантност и могућности примјене у побољшавању квалитета наставног процеса.

На тим општим парадигмама најчешће се имплиците заснивају типови (концепције), системи и модели наставе. Рудакова (2005) разликује и расвјетљава четири типа наставе: 1. догматски, 2. објашњавалачко-репродуктивни, 3. развијајући и 4. личносно оријентисани тип. У оквиру тих типова наставе постоје различите могућности одговора на деликатније изазове. Те могућности знатно су условљене дометима доминирајућих дидактичких парадигми, полазишта, методичких концепција или типова или система наставе, као што је видљиво у Табели 1.

Табела 1.

Класификација методичких концепција према доминирајућим дидактичким парадигмама на којима су утемељене

Дидактичка доминирајућа парадигма	Методичке концепције (типови) наставе
Конзервативна	- догматска - објашњавалачко-репродуктивна
Рационалистичка	- објашњавалачко-репродуктивна - развијајућа
Конструктивистичка	- развијајућа - личносно-оријентисана

Системи тзв. традиционалне наставе (предавачка настава догматског типа и предавачко-приказивачка настава објашњавалачко-репродуктивног типа) засновани су на полазиштима конзервативне дидактичке парадигме (Плић, 2015; Рудакова, 2005).

У средишту конзервативне дидактичке парадигме су наставникова фронтално-предавачка активност и ученикова вербално-репродуктивна знања. Најдоминантнији извори знања су ријеч, представа и дјеловање.

У основи одређеног наставног система могуће је идентификовати глобалне структуре и обиљежја препознатљиве методичке концепције

и углавном доминирајуће имплициране дидактичке парадигме (Илић и Јерковић, 2025). Репрезентативни примјери наставних система могу се класификовати у оквирима методичких концепција (типова) наставе, као што је наведено у Табели 2.

Табела 2.

Наставни системи разврстани у оквирима методичких концепција наставе

Методичке концепције наставе	Примјери наставних система
- догматска - објашњавалачко-репродуктивна	- предавачка настава - предавачко-приказивачка
- развијајућа	- настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености - пројектна - контекстна - респонсибилна - мултимедијска - компјутеризована - истраживачка
- личносно-оријентисана	- индивидуално-планирана - инклузивна настава - стваралачка

Илић и Јерковић, 2025

У системима тзв. традиционалне наставе (предавачке и предавачко-приказивачке) „доминирају захтјеви да ученици прихвате унапријед обликоване информације, закључке, правила и друга сазнања, а од наставника да их предавачко-приказивачки презентује“ (Илић, 2015: 655). На тај начин се спутавају мисаоно-критичке активности ученика и њихова слобода, као и методичка инвентивност наставника.

Током развоја друштва дидактичко-методичке теорије и напредне праксе предавачко-приказивачка настава објашњавалачко-репродуктивног типа значила је развијенији ниво наставног процеса у односу

на предавачку наставу догматског типа. Осим друштвено-економског напретка, разлоге за то можемо наћи и у томе што се тај напреднији систем традиционалне наставе није заснивао само на преовлађујућој конзервативној дидактичкој парадигми већ дјелимично и на појединим полазиштима *рационалистичке дидактичке парадигме* (Ilić, 2015; Рудакова, 2005). Кључна идеја рационалистичке дидактичке парадигме је активност учења (Рудакова, 2005). „Логика процеса учења потчињена је законима преласка од репродуктивне ка творачкој активности“ (Ilić, 2015: 655). На рационалистичкој дидактичкој парадигми заснивају се двије методичке концепције (два типа наставе). Доминирајућа је објашњавалачко-репродуктивна концепција или тип наставе, а у основи иновативних наставних система су у све већој мјери и полазишта развијајуће наставе (Vigotski, 1996; Вилотијевић, 1999; Glynn & Winter, 2004; Давидов, 1995; Ilić, 2015). У настави развијајућег типа ученици добијају захтјеве у „зони наредног развоја“ које рјешавају уз лични когнитивно-конативни напор или кроз интеракцију с наставником или вршњацима (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016; Јерковић, 2023).

Највећи број система иновативне наставе остварује се у контексту методичке концепције (типа) развијајуће наставе утемељене на рационалистичкој и конструктивистичкој дидактичкој парадигми (Vigotski, 1996; Вилотијевић, 1999; Давидов, 1995; Ilić, 2015; Topolovčan i sar., 2017; Мијановић, 2023).

Напредак научног изучавања наставног процеса током динамичнијег и прогресивног развоја цивилизације омогућио је откриће конструктивистичке дидактичке парадигме (Beccuti & Robutti, 2022; Guba & Lincoln, 2005; Dagar & Yadav, 2016; Phillips, 1995), на којој је претежно утемељена концепција (тип) развијајуће наставе и у одређеним хуманистички усмјереним новим приступима учењу и комплементарном поучавању постављене су теоријске основе методичке концепције (типа) личносно-оријентисане наставе.

На феноменолошкој дидактичкој парадигми и на њој заснована је методичка концепција (тип) личносно-оријентисане наставе у оквиру које су операционализоване теоријске поставке и експериментално развијени нови индивидуализовани и персонализовани наставни системи, њихови модели и варијанте (Илић и Јерковић, 2025). Настава личносно-оријентисаног типа у највећој мјери проширује могућности слободног испољавања ученика и наставника у наставном процесу (Ilić, 2015).

У основи феноменолошке дидактичке парадигме је холистички приступ личности ученика (Јерковић, 2023; Slatina, 2005). Карл Роџерс је установио да се комплексност понашања може разумјети искључиво у односу на цјелокупну особеност или особу (Fulgosi, 1987). За разлику од конзервативне дидактичке парадигме, у фокусу које је стицање вербално-репродуктивних знања феноменолошка дидактичка парадигма протежира важност наставниковог улажења у феноменално поље ученика (Јерковић, 2023), како би га потпуније разумио и организовао прикладне наставне активности.

Стални су изазови у предупређивању и искорјењивању узрока преовлађујуће традиционалне наставе имплиците засноване на конзервативној дидактичкој парадигми, а могуће перспективе свођења такве наставе на нужни стручно-методички минимум су: модернизација наставе свих предмета на наставничким факултетима, остваривање континуираног стручног усавршавања наставника и стручних сарадника уз њихово лиценцирање и релиценцирање, истраживачко-евалуативно елаборирање, дисеминација и стална примјена иновативних наставних концепција, система и модела утемељених на конструктивистичкој, феноменолошкој и повремено на рационалистичкој дидактичкој парадигми.

Анализом узорка универзитетских уџбеника може се уочити да су у методикама наставе већине општеобразовних предмета, програмских области и подручја обухваћене и тематски приказане основне категорије класичне дидактике (циљеви и задаци наставе, фактори, принципи, етапе, облици и методе наставе у чијим основана су имплицирана већином конзервативно-парадигматска дидактичка полазишта, а експлициране су методичке концепције предавачке и предавачко-приказивачке наставе углавном прилагођене специфичностима садржаја, сазнајних процеса и исхода одређеног наставног предмета са мањим или већим степеном превладавања супротности и ограничења сцијентизације и педагогизације методике и наставе, преферирањем преобимних програмских садржаја, информатичких и других мултимедијских извора учења, модерних образовно-техничких уређаја и помагала, те са преферирањем активности ученика и њихове субјектске позиције, водитељске улоге наставника и међусобне продуктивније, ненасилне и сарадничке комуникације ученика и наставника. Поред тих савремених дидактичких приступа у новим поглављима

приказани су приступи, елементи и илустративне варијанте интерактивне и индивидуализоване наставе математике (Дејић и Егерић, 2007), физике (Krsnik, 2008), хемије (Sikirica, 2003), биологије (Букуров, 2009), природе и друштва (Bezić, 1975; De Zan, 1999; Lekić, 1978;), историје (Hadžić i Kožar, 2006), географије (Dragović, 2017), српског језика и књижевности (Milutinović, 2014; Nikolić, 2012), страних језика (Polić i Hasanica, 2021), физичког васпитања (Gadžić, 2014; Stamatović i Milanović, 2009), ликовне културе (Karlavaris, 1991) и музичког васпитања (Đurković-Pantelić, 2022).

У публикацијама новијих издања чешћи су приступи имплиците засновани на рационалистичкој парадигми, па и конструктивистичкој дидактичкој парадигми (нарочито у методици наставе књижевности, музичког васпитања и ликовне културе). То су значајни доприноси развоју методичких научних дисциплина, али још увијек нису инкорпорирана савремена открића о новим и иновативним наставним системима.

Закључак

Различити су токови, успони, ограничења, изазови и перспективе у развоју методике наставе одређених предмета, области и подручја. Респектујући педагошко-психолошка и тангентна научна сазнања и преферирајући налазе савремених дидактичких поучавања и експеримената, најчешће иновативне концепције и модели учења и поучавања ученика развијени су у методикама осталих општеобразовних предмета, а нарочито су присутни у методикама наставе матерњег језика и страног језика и књижевности и елементарне наставе математике. Уочљиви су такви покушаји и у новоконституисаним методичким научним дисциплинама. Но, методике стручне, теоријске и практичне средњошколске наставе још нису конституисане.

Евидентан је напредак и у методичкој терминологији, али у појединим методичким дисциплинама још нису превазиђене термиолошке непрецизности и појмовне неадекватности. У одређеним покушајима конституисања нових методичких дисциплина још нису јасно разграничени предмет и подручје истраживања са већ афирмисаним педагошким научним дисциплинама, нарочито са дидактиком. Методике су: у

суштини педагошке интердисциплинарно засноване (а на средњошколском и високошколском нивоу су међуграничне) научне дисциплине па је један од изазова адаптација методологије педагошких истраживања специфичностима учења и поучавања дидактички прилагођених и структурираних васпитно-образовних садржаја и очекиваних исхода, као и узрасту испитаника и њиховим социо-културним обиљежјима. Једностраности, супротности и слабости сцијентизације и педагогизације, посебно у методикама на млађем школском узрасту ученика у тзв. разредној настави, још нису превазиђене, што негативно утиче на развој методика, професионално образовање компетентних методичара и будућих наставника, а тиме и на унапређивање наставне праксе.

Стечена су почетна углавном научно-експериментална, али још недовољна искуства и рјешења у заснивању методичких концепција и иновативних система на новим уравнотеженим конструктивистичким, феноменолошким, па и рационалистичким дидактичким парадигмама, савременим педагошко-психолошким и другим тангентним граничним и интердисциплинарним научним сазнањима, што је један од сталних, крупних изазова развоја постојећих и конституисања нових методичких научних дисциплина и њихове стваралачке примјене у континуираном побољшавања квалитета наставе и цјелокупне васпитно-образовне дјелатности.

Изузетно неповољна позиција педагошко-психолошких и дидактичко-методичких дисциплина у структури скоро свих студијских програма (по броју предмета, трансфер кредита и наставних часова) на наставничким факултетима крупан је проблем који је неопходно што прије ријешити.

Епистемолошко-теоријским и метатеоријским проучавањима могуће је потпуније појмовно-терминолошки и предметно-проблемски разграничавати постојеће научне методичке дисциплине од дидактике и тангентних педагошких и других научних дисциплина. Конституисању нових методика стручних предмета средњошколске наставе треба да претходе научна и стручно-развојна дидактичко-методичка истраживања.

Интердисциплинарним и мултидисциплинарним приступима могуће је превазилазити ограничења сцијентизације и педагогизације методика наставе и постизати њихово уравнотежење.

Налази експерименталних дидактичко-методичких истраживања указују на чињеницу да је могуће много чешће нове методичке концепције и иновативне наставне системе и моделе заснивати на конструктивистичкој и феноменолошкој дидактичкој парадигми. Резултати таквих пројеката и сталних развојних и оперативних методичких истраживања плодотворно је дисеминирати и примјењивати у програмима интерног и екстерног стручног усавршавања наставника и у оквиру наставе методике на наставничким факултетима.

Литература

- Beccuti F. & Robutti O. (2022). Teaching mathematics in today's society: Didactic paradigms, narratives and citizenship. *For the Learning of Mathematics*, 42 (2), 29–34. https://www.researchgate.net/publication/378587937_Teaching_mathematics_in_today's_society_Didactic_paradigms_narratives_and_citizenship
- Банђур, В. (2001). *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе*. Учитељски факултет Београд.
- Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003). *Методика информатичког образовања*. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Бркић, М. (1985). *Теорија и пракса моралног одгоја ученика*. Веселин Маслеша.
- Букуров, Н. (2009). *Методички приручник за наставу биологије у шестом разреду основне школе*. БИГЗ.
- Бежић, К. (1975). *Методика наставе природе и друштва*. Школска knjiga.
- Vigotski, L. S. (1996). *Дејча психологија. Сабрана дела IV*. Завод за уџбенике и наставна средства Београд.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Научна књига и Учитељски факултет у Београду.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модел развојајуће наставе I*. Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Воскрсенски, К., Глушац, Д. (2007). *Методика наставе информатике*. ТФ „Михајло Пупин“ у Зрењанину.
- Vujić, V. (1981). *Proturiječnosti u moralnom odgoju*. Школска knjiga.
- Vukasović, A. (1974). *Moralni odgoj*. Liber.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српскохрватског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства Београд.

- Gadžić, A. (2014). *Metodika fizičkog vaspitanja*. Univerzitet Singidunum Fakultet za fizičku kulturu i menadžment u sportu.
- Glynn, S. M. & Winter, L. K. (2004). Contextual Teaching and Learning of Science in Elementary Schools, *Journal of Elementary Science Education*, 16 (2), 51–63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ798807.pdf>
- Gojkov, G. (2011). Didactic limitations of constructivistic learning model in teaching. *Metodički obzori*, 13 (6), 19 – 39. <https://hrcak.srce.hr/file/106621>
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluence. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (192–215). Sage.
- Dagar, V. & Yadav, A. (2016). Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7 (4), 1- 4. <https://10.4172/2151-6200.1000200>
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У С. Крњајић (ур.), *Сазнање и настава*, (9 – 36). Институт за педагошка истраживања у Београду.
- Дејић, М., Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*. Учитељски факултет у Јагодини.
- De Zan, J. (1999). *Metodika nastave Prirode i društva*. Školska knjiga.
- Dragović, R. (2017). *Metodika nastave geografije*. Prirodno-matematički fakultet Niš.
- Đurković Pantelić, M. (2022). *Metodika muzičkog vaspitanja*. Akademija strukovnih studija u Šabcu.
- Игњатовић, Р. (1973). *Васпитно-образовни рад у основној школи*. Свјетлост и Завод за уџбенике и наставна средства Сарајево.
- Илић, М. (1994). *Савремени токови у педагогији*. Нови Глас.
- Илић, М. (1999). Истраживачко-иновациона настава почетног читања и писања. *Наша школа*, 3-4, 64 – 71.
- Илић, М. (2015). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Илић, М. (2015a). *Metodika građanskog obrazovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci i Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava.
- Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Комесграфика.

- Илић, М. (2017). Дидактичко-методички токови, истраживачке оријентације и системи наставе у теорији и стварности. У Д. Мастиловић (ур.), *Наука и стварност*, (57 – 79). Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Илић, М. (2020). *Didaktika*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Илић, М., Јерковић, Љ. (2025). Научно-теоријска утемељеност наставних система. *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, LVI (2), <https://doi.org/10.5937/zrffp55-56707>
- Јерковић, Љ. (2023). *Индивидуално планирана настава*. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Јовановић, В. (2015). Interdisciplinarno utemejenje metodike nastave građanskog obrazovanja. Izvod iz recenzije u knjizi: Илић, М. (2015a). *Metodika građanskog obrazovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci i Образовни центар за демократију и људска права.
- Karlavaris, M. (1991). *Metodika likovnog odgoja*. Hofbauer.
- Kostović, S., Oljača, M., Đermanov, J. (2008). Paradigme u pedagogiji i učenje učenja. U D. Branković (ur.), *Nauka, kultura i ideologija*, (263–277). Filozofski fakultet Banja Luka.
- Krsnik, R. (2008). *Savremene ideje pou metodici nastave fizike*. Školska knjiga.
- Lekić, Đ. (1978). *Metodika nastave poznavanja prirode i društva*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva u Beogradu.
- Lekić, Đ. (1993). *Metodika razredne nastave*. Nova prosveta. *Pedagoški leksikon* (1996). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Marković, M. (1981). *Filozofske osnove nauke*. SANU Beograd.
- Matas, M. (1998). *Metodika nastave geografije*. Hrvatsko geografsko društvo.
- Mešić, V. (2015). *Uvod u didaktiku fizike*. Univerzitet u Sarajevu.
- Мијановић, Н. (2023). Конструктивизам као савремена наставна парадигма. *Иновације у настави*, 36(1), 21–32. <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=0352-23342301021M>
- Milatović, V. (1990). *Nastava početnog čitanja i pisanja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Milutinović, Lj. (2014). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Istočno Novo Sarajevo.

- Mioč, J. (1996). *Nastava početnog čitanja i pisanja po kompleksnom postupku*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Muradbegović, M. (1968). *Kompleksni i monografski postupak u početnom čitanju*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Muradbegović, M. (1968). *Kompleksni i monografski postupak u početnom čitanju*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Sikirica, M. (2013). *Metodika nastave kemije*. Školska knjiga.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Dom štampe.
- Simić, K. (2015). *Osnovi metodike*. Evropski Univerzitet Brško distrikta.
- Sotirović, V. (2000). *Metodika informatike*. TF Mihajlo Pupin.
- Stamatović, M., Milanović, Lj. (2009). *Metodika fizičkog vaspitanja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Сузић, Н. (1997). Методика васпитног рада у савременим условима. *Наша школа*, 3-4, 303 – 319.
- Stevanović, M. Ajanović, Dž. (2004). *Metodika vannastavnih aktivnosti učenika*. Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Peco, A. (2015). Konstituisanje savremene metodike građanskog obrazovanja. Izvod iz recenzije u knjizi Ilić, M. (2015a). *Metodika građanskog obrazovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci i Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava.
- Polić, B., Hasanica, M. (2021). *Metodika nastave stranih jezika*. Filozofski fakultet Zenica.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X0240070050>
- Rakić, B. (1974). *Vasпитно djelovanje u malim grupama*. Svjetlost.
- Rakić, B. (1967). *Intervju u malim grupama*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Sarajevo.
- Rakić, B. (1976). *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*. Svjetlost.
- Ribić, K., Matanović, M. (1966). *Teškoće čitanja i pisanja u školi*. Školska knjiga.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Феникс Ростов на Дону.

- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja. Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Educa.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Sveučilište u Zagrebu - Učiteljski studij.
- Filipović, N. (1977). *Didaktika*. IGKRO Svejtlost.
- Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Školska knjiga.
- Hadžić, S., Kožar, A. (2006). *Metodika nastave historije*. Filozofski fakultet Tuzla.
- Hrvatska enciklopedija. (n.d.). *Metodika*. *Hrvatska enciklopedija*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/40439>
- Hubijar, Z. (1997). *Usvajanje simbolike i strukturalnih elemenata usmenog i pisanog govora (Metodički aspekti nastave početnog čitanja i pisanja)*. Savez Društava prosvjetnih radnika Sarajevo.
- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. Питер.

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF TEACHING METHODOLOGIES

Mile Ilic

Abstract

The paper aims at identifying key challenges and possible perspectives of the development of contemporary teaching methodologies. By means of a metatheoretical-comparative analysis and a synthesis dominant epistemological-constitutive, paradigmatic-conceptual, and core issue challenges have been established and exemplified, as well as possibilities of their overcoming within the framework of efficient teaching methodologies. The following challenges have been identified: inability to define a dividing line between general subjects teaching methodologies and the rest of tangent pedagogical and other disciplines in terms of terminology and scientific/scholarly nature, methodologies of theoretical and practical vocational secondary school subjects not being established, and limitations and contradictions of scientisation and pedagogization of teaching methodologies and their being predominantly founded upon conservative (and partly rationalistic) didactic paradigm, as well as the domination of the system and model of traditional verbal teaching. Possible development perspectives of teaching methodologies are as follows: defining a dividing line between general subjects teaching methodologies and the rest of tangent pedagogical and other disciplines in terms of terminology and scientific/scholarly nature, overcoming of their scientisation and pedagogization by means of interdisciplinary and multidisciplinary research, competent team realisation of research projects and establishment of exemplary models of initial methodologies of theoretical and practical vocational secondary school subjects based on such projects, founding methodological concepts primarily on the constructive and holistic didactic paradigm, as well as experimental development, valorization, and dissemination of innovative teaching systems and their implementation as regards their respective themes and proper pedagogical outcomes.

Keywords: *epistemological-constitutive issues, teaching methodology, teaching subjects, programme areas, scientisation, pedagogization, didactic paradigms, vocational teaching, innovative teaching systems, challenges, development perspectives.*

ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ**Миле Илич****Резюме**

Целью данной работы было выявление ключевых вызовов и прогноз возможных перспектив для развития методик современного преподавания. Метатеоретический сравнительный анализ и синтез установили и наглядно проиллюстрировали доминирующие эпистемолого-конститутивные, эссенциально-проблемные, парадигматически-концептуальные проблемы и потенциальные возможности их преодоления в рамках разработки методик эффективного обучения. Нами были выявлены следующие вызовы: концептуально-тренинологическая и научно-предметная неразграниченность методик преподавания общеобразовательных предметов с другими касательными педагогическими и другими науками, неконституционность методик профессионального теоретического и практического обучения в средней школе, ограничения и противоречия сциентизации и педагогики методик преподавания, их преобладающее обоснование на консервативной (и частично на рационалистической) дидактической парадигме, а также доминирование систем и моделей традиционных педагогических и лекционно-показательных занятий. Возможные перспективы развития методик преподавания – терминологическое и предметно-проблемное разграничение между методиками общеобразовательных предметов и касательными научными дисциплинами; интердисциплинарное и мультидисциплинарное преодоление их сциентизации и педагогизации; компетентная командная реализация исследовательских проектов и итоговое формирование экзemplарных моделей первых методик профессионально-теоретического и профессионально-практического обучения в средней школе; обоснование методических концепций в первую очередь на конструктивной и холистической парадигме; экспериментальная разработка, валоризация и распространение инновационных систем обучения и их тематически и результативно-педагогически эффективное применение.

Ключевые слова: эпистемолого-конститутивные вопросы, методики преподавания, предметы, программные области и сферы, сциентизация, педагогизация, дидактические парадигмы, профессиональное обучение, системы инновативного обучения.