

Снежана АДАМЧЕСКА

АКТИВНАТА НАСТАВА - ОД ПРЕИСПИТУВАЊЕ ДО ПРЕОБРАЗБА

Прашањето околу дефинирањето на активната настава го актуелизира проблемот на утврдување на нејзиниот методичко-дидактички идентитет, теоретски основи и стратегија на реализација. Поради својата сложеност и сеопфатност овој проблем тешко може да се идентификува со било кој сегмент за наставата. Тој ја сочинува суштината на наставниот процес и го засновува врз менување и преобразба на севкупниот педагошки ентитет на училиштето во целина.

Потрагата по откривањето на суштината на активната настава неминовно води кон историјата на наставната практика во светот и кај нас, но и кон современите гледања на нејзината функција. Таа се јавува како антитеза на негативностите што ги манифестира масовното образование. Историски гледано, нејзините корени започнуваат од Бел-Ланкастеркиот систем во Англија со моделите на кооперативно учење во училиштата. Кај нас некои аспекти на кооперативно учење биле присутни во првите световни училишта преку застапеноста на т.н. систем на монитори. Обележје на почетоците на овој вид настава е сеуште недефинираниот третман на училиштето и строгата подреденост на наставата на т.н. функционално воспитание и образование.

Почетокот на овој век ја обележува ерата на преиспитување на функцијата на наставата. Таканареченото движење за Нова школа¹ што започнало на европско тло, а се проширило речиси на сите континенти, добило полна поддршка од сите прогресивни педагози. Движењето за Нова школа нема заедничка теоретска основа, но низ сите нејзини правци провејува тенденцијата за отфрлање на крупниот предметно-часовен одделенски систем, негување и развивање на индивидуалните способности на ученикот, поттикнување на неговата самостојност, надминување на интелектуализмот во наставата и сл. Некои правци во ова движење

1) Трудовата школа (Кершенштајнер, Фишер и др.); Активна школа (Фериер); Функционална школа (Клапаред); Нова школа (Кузине); Проект-метода; Винетка план; Јена план; Единствена работна школа; Комплексна настава; Слад систем и др.

поради своите радикални потфати добиле екстремна форма во практиката. Други и денес се негуваат и развиваат претставувајќи сегмент на педагошки стандарди во образованието.

Кај нас, особено на теоретски план, но и преку емпириски истражувања се правени бројни анализи со цел да се испитаат вредностите и недостатоците на нашата наставна практика. Некои елементи на новите движења во Европа продреа во 50-тите години преку т.н. стварна настава чии принципи на изведба се засновуваат на интегрирање на програмските содржини околу еден фокусиран проблем во природно-научното програмско подрачје.

Друг значаен фактор е проектот за трансформација на наставата по математика во 70-тите години преку воведување и оживотворување на теоријата на множествата. Реализацијата на овој проект претставува значаен пресврт во наставата по математика, приближување на апстрактните поими до ученикот преку методичка трансформација на целокупната стратегија на математичкото образование во одделенската настава.

*

*

*

Истражувањата на нашата наставна практика упатуваат на бројни методички недоследности, стеротипности во моделирањето на наставниот процес, стил на работа во кој доминира наставникот и сл.

Критичарите на нашата наставна практика ги истакнуваат следните моменти:

- строг пристап и линеарно реализирање на програмските содржини;

- планирањето на наставниот процес резултира на придржување и поддржување на учениците кои напредуваат со очекуваното темпо (педагошки просек);

- недоволна грижа за учениците со забрзано темпо на напредување и талентираниите ученици;

- негување на стил на работа во кој доминира наставникот со своите активности (посредничка улога помеѓу ученикот и наставните содржини);

- доминација на слушачко-набљудувачката позиција на ученикот (dont touch настава);

- користење на учебникот како единствен извор на знаења;

- формализам во знаењата на учениците;

- мономорфија на наставата во однос на формите на работа (доминација на фронталното работење);

- монолошка трансмисија на знаењата;

- занемарување на индивидуалните способности на ученикот (отсуство на диференцијација во наставниот процес);
- недоволна грижа за акцелеративните аспекти во процесот на учењето и напредувањето;
- акцентирање на образовните и занемарување на воспитните аспекти на наставата и др.

Како последица од наведените недоследности речиси континуирано се укажува на преобемните наставни програми, оптовареноста на ученикот, недоволната материјално-техничка опременост на училиштата, преполните училници, бројноста на учениците во одделението и сл.

Евидентно е дека најголем дел од недостатоците на нашата досегашна практика имаат методички карактер. Некои од нив се последица на објективните услови на работа во училиштето, но некои резултираат од недоволната посветеност на суштинските елементи врз чија основа се идентификува функцијата на училиштето - како се стекнуваат знаењата; дали условните знаења поттикнуваат развој на одредени способности кај ученикот; зошто наставата наметнува "чекорење во ист строј" на сите иако некои имаат подолги, односно покуси чекори; колку наставата ги користи предзнаењата и личното искуство на ученикот; зошто успешноста на наставата се мери според обемот на активности на наставникот; дали стекнатите знаења се во функција на полесно совладување на содржините во наредниот степен на образование и сл.

Бројните зафати за преобразба на воспитанието како да го насочуваат своето внимание кон т.н. надворешни реформи на системот, со значително помал акцент на основната дејност на училиштето, наставата и нејзината изведба како и третманот на заемниот однос на носителите и учесниците во таа дејност.

Би бил премногу оптимистички, но и нереален ставот дека активната настава ќе ги разреши овие проблеми. Објективно би било да се очекува дека некои од проблемите во овој вид настава можат да најдат решение, да се надминат некои недоследности и контрадикторности во наставниот процес или некои од нив да се манифестираат во поблага форма во наставната практика.

Целосно решавање на сите отворени прашања ниту треба да се очекува, ниту може да се реализира. Историјата на наставната практика покажува дека никогаш еден модел или систем на модели не може да ги разреши сите проблеми. Речиси сите радикални зафати давале придонес и удел во надминувањето на најголем дел од воочените негативности, особено нивните екстерни манифестации. Веќе во наредната фаза на овие зафати наставата добивала во квалитет, што може да се оцени како чекор напред.

*

*

*

Комплексноста и суштината на прашањата што ги зафаќа активната настава не создава услови за втемелување на единствена теоретска рамка во која може да се објасни суштината и опфатот на педагошките категории што овој вид настава ги содржи. За тоа е потребно многу поголемо практично искуство од наставниот процес, подлабока анализа на нејзините манифестации и подлабоки согледувања на специфичностите на секој степен во системот на воспитание и образование.

Реално е засега да се направи анализа на суштинските параметри врз кои се гради наставната практика на овој вид настава. Тие се бројни, сложени и тешко можат да се идентификуваат како параметри само на активната настава. Некои од нив се посочени како проблеми во досегашните модели на работа во нашата наставна практика и сл.

Во анализата на суштинските параметри на активната настава не смее да се испушти од вид фактот дека нејзиното (засега пилотско) заживување во нашата наставна практика не означува негирање на досегашните модели на работа. Напротив, преку неа се истакнуваат позитивните искуства од досегашниот стил на работа, некои сегменти се нагласуваат и динамизираат и се остава повеќе простор за преиспитување.

Оваа претпазливост е неопходна уште повеќе што во нашата средина многу често сите обиди на поинакво работење се идентификуваат меѓу две крајности - се негираат или критикуваат или на нив се гледа крајно афирмативно.

За наставната практика и едниот и другиот однос е неповолен. Во првиот случај не се остава простор за поинакво гледање на работите и се негува старата добра традиција на вербално покажувачки активности на наставникот и мирниот и дисциплиниран ученик кој слуша и гледа што се случува пред училишната табла.

Вториот однос е исто така неприфатлив, затоа што ги негира позитивните искуства на нашата наставна практика, критички гледа на нејзините резултати и настојува некритички да внесе "иновации" во работата на наставникот.

Умешност е работите да се постават на вистинското место и да се објективизираат. Засега треба да се искористи флексибилноста на нашиот воспитно-образовен систем и да се создадат услови во наставната практика да заживеат модели на работа кои ќе се усовршуваат во правец за кој се смета дека е најцелисходен и ефикасен.

Дали тоа може да го направи активната настава, дали само активната настава со своите модели на работа се движи во тој правец, што уште треба да се направи наставната практика да добие во квалитет - тоа се прашања чиј одговор пред сè бара време, трпеливост и објективност.

Едно од основните прашања што во овој момент го актуелизира активната настава е дали можат да се утврдат нејзините носечки дидактичко-методички параметри. Одговорот на ова прашање ги допира речиси сите компоненти на наставниот процес:

- *ученик*: слободен, активен, љубопитен, самостоен;
- *наставник*: креативен, творечки;
- *содржини*: интегрирани, податливи за самостојно истражување;
- *атмосфера*: релаксирачка, отворена, соработничка;
- *училиште*: отворено кон средината;
- *родител*: значаен фактор во решавањето на проблемите.

Според својата дидактичка суштина активната настава е проблемска. Во неа преовладуваат полистратегиските модели на работа како синтеза во алгоритмички и хеуристички приоди во процесот на учењето.

Според методичките обележја активната настава е полиморфна како во однос на формите, така и во однос на методите на работа. Се афирмира самоучењето како процес и се востановува дух на соработка и творештво во процесите на осознавање.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abrami, P.C.: Classroom connections, Understanding and using cooperative learning, Harcourt - Brace Company, 1995
2. Bognar. L. - Matijevic. M.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1993
3. Knez A.: Jesen. Učiteljev priručnik za prvi razred, Mapet, Ljubljana, 1993
4. Mialaret, G.: Uvod u edukaciske znanosti, Školske novine, Zagreb, 1989
5. Odgoj i obrazovanje na pragu 21 stoljeca, PKZ, Zagreb, 1988
6. Perspektive obrazovanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989
7. Charney, S.R.: Teaching children to care - Menagment in the responsive classroom, Northeast Foundation for children, 1992

Snežana ADAMČESKA

**ACTIVE TEACHING - FROM REVISION TO
TRANSFORMATION**

(Summary)

The article elaborates the problem of active teaching. This problem was studied in eleven primary schools, the aim being to find answers to two questions: the response to the new strategic solutions of the model and its reference to our established teaching practice, and the problems involved in its introduction in our pedagogic theory and practice.