

Трајче Стамески
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Скопје
tstameski@gmail.com

ОСНОВНИ ПРОБЛЕМИ СО КОИ СЕ СООЧУВААТ СТУДЕНТИТЕ НА ПРАКТИЧНИОТ ИСПИТ ПО МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО КНИЖЕВНОСТ

Трајче Стамески
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Скопје
tstameski@gmail.com

Апстракт: Текстот претставува синтеза на резултатите од практичниот испит по предметот Методика на наставата по книжевност 2, за студентите од групите Македонска книжевност и култура и Македонски јазик, за студентите од трета и четврта година на групите Македонски јазик и Македонска книжевност и култура на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Текстот укажува на проблемите со кои се соочуваат студентите на практичниот испит по Методика на наставата по книжевност и ги открива клучните предизвици во наставниот процес, како неопходната потребата за подобра подготовка преку темелно познавање на наставната содржина, детално планирање на часот и вклучување на алтернативни интерпретативни стратегии, особено во ситуации кога е неопходно прилагодување на пристапот според потребите на учениците. Исто така, текстот го истакнува значењето на флексибилноста и поголемата отвореност на студентите кон различни толкувања, креативни пристапи во презентацијата на содржината и балансирање на различните типови активности на часот.

Клучни зборови: практичен испит, методика, настава по книжевност, мотивација, интерпретација

1. Вовед

Методиката на наставата по книжевност, која се изучува на Филолошкиот факултет во Скопје, како задолжителен предмет на групите Македонска книжевност и култура и Македонски јазик, има богата историја на развој и континуирано се прилагодува на современите образовни потреби. Како дисциплина која се занимава со принципите, методите, формите и специфичните проблеми во наставата по книжевност, таа дава значителен придонес во развојот на современи наставни стратегии преку континуирана иновација и адаптација, формирање на книжевните компетенции и подигнување на естетските критериуми, развој на критичкото мислење, љубовта кон читањето, збогатување на речникот и јазичниот израз на студентите, со што продолжува да игра клучна улога во образованието на идните наставници по македонски јазик и книжевност.

Овој текст е еден вид синтеза на резултатите од практичниот испит по предметот Методика на наставата по книжевност 2, кој во текот на две недели во месец април се реализираше во основното училиште ООУ „Страшо Пинџур“ во Скопје. Практичниот испит го полагаа вкупно 20 студенти (16 редовни и 4 вонредни) од трета и четврта година на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, од групите Македонска книжевност и култура и Македонски јазик. Треба да се нагласи дека станува збор за студенти кои беа редовни на предавањата и на вежбите по предметот и кои во текот на целиот семестар покажуваа извонредна заинтересираност за полагањето на испитот во форма на консултации за методичките аспекти и техники за тоа како конкретно да се работи со книжевниот текст и др.

Содржините на наставните часови беа одредени во консултации со наставниците од училиштето, според наставната програма и програмското подрачје Литература. За наставните часови беа одредени следните наставни единици: Особености на комедија („Чорбаци Теодос“ од Васил Иљоски), Елементи на трагедија („Печалбари“ – Антон Панов), Опишување на лик и личност, Опис на предмет и пејзаж, Исказ на лик, Жанровски особености на патопис и Собирачката дејност на Марко Цепенков.

Со оглед на претходните знаења за наставата како институционално организиран воспитно-образовен процес на наставниците и учениците кој се одвива според однапред утврден наставен план и програма, за реализација на наставниот час по (литература) студентите имаа подготвен план на активностите на часот, кој во принцип се состоеше од следниве елементи:

1. Мотивација на учениците
2. Најава на целите на часот
3. Изразно читање
4. Психолошка пауза
5. Изнесување естетски и други впечатоци од страна на учениците
6. Интерпретација
7. Синтеза на резултатите од толкувањето.

И покрај тоа што студентите имаа солидна теориско-методичка подготовка за одржување на практичниот испит по книжевност, сепак, резултатите од практичниот испит покажаа дека тоа воопшто не беше едноставен предизвик, а самата изведба на часот по книжевност им создаваше одредени потешкотии и проблеми. Во понатамошното излагање ќе посочиме на неколку основни проблеми со кои се соочуваа студентите при реализацијата на часот по книжевност, а со конструктивни намери и во насока на подобрување на пристапите кон часовите по книжевност за сите студенти што студираат македонистика.

2. Мотивација

Реномираните истражувачи во образовната психологија, особено во областите на мотивацијата и ангажманот во читањето, Џон Гатри и Алан Вигфилд укажуваат на важноста на создавање училишна средина што ги поттикнува и ангажманот и мотивацијата на учениците. Тие укажуваат на практичните импликации од стратегиите на наставниците за зголемување на мотивацијата на учениците, како што се обезбедувањето избор на материјали за читање и создавање можности за социјална интеракција околу текстовите.

Повикувањето на претходните знаења и искуства и поврзувањето на книжевноста со животот и светот во кој живееме се едни од основните цели на мотивацијата на часот. Во основа, мотивацијата треба да создаде пријатна работна атмосфера и да го поттикне интересот и довербата кон книжевното дело што е предмет на наставна интерпретација на часот. Мотивацијата е клучна етапа на часот што ги подготвува учениците за подлабоко разбирање и ангажман со книжевното дело. Таа ги активира нивните претходни знаења, ги поврзува со новата содржина и создава емоционална и интелектуална подготвеност за интерпретација на делото.

Во однос на оваа етапа на часот, може да констатираме дека поголемиот број студенти покажаа солидна подготвеност и креативност во спроведувањето на мотивацијата. Особено ефективни беа студентите кои поставуваа инспиративни прашања и успеаја да укажат на поврзаноста помеѓу книжевната содржина и реалниот живот. Според тоа, креативните пристапи на студентите при спроведување на мотивацијата можат да се систематизираат во три главни групи:

Мотивација со трансфер на претходните знаења од лингвистиката и книжевноста:

Принцип на последователност на општи и конкретни прашања

Примери:

Прашања за придавки и видови придавки, поврзани со опис на лик, личност, пејзаж или предмет;

За драмски текст: иницијални прашања за особености на драмски текст од претходни одделенија;

Општи прашања за препознавање на литературните родови и видови.

Мотивација како дел од часот преку поврзување на темата со контекстуални знаења и искуства од животот:

Поставување инспиративни прашања поврзани со реалниот живот

Примери:

Опис на лично патување како антиципација за книжевниот жанр – патопис

Фокусирање на хумористични настани или трагични случки од секојдневието пред најава на комедија или трагедија

Мотивација со користење наставни средства:

Употреба на разновидни визуелни и тактилни материјали

Примери:

Топка од хартија

Фотографии од пејзаж, личност и предмет

Инсerti од филм

Илустрации на познати личности

Разновидноста на овие мотивациски стратегии покажа дека постојат многу креативни начини за активирање на интересот на учениците и нивно подготвување за длабинска анализа на книжевните дела. А, комбинирањето на различни пристапи може да помогне во адресирањето на различните стилови на учење и интереси на учениците во класот. Затоа, студентите што имаа сериозно и креативно осмислена мотивација, многу побрзо остваруваа соработка со учениците и лесно се надоврзуваа на другите етапи на часот, дури и во ситуации кога не добиваа соодветни одговори од страна на учениците. Во неколку ситуации студентите имаа проблеми со почетниот дел од часот заради несоодветно одбрани примери за мотивација или заради тоа што поставуваа прашања кои не беа во согласност со принципот на сообразување со возраста на учениците. Се случуваше да не биде остварена вербална активност со нив, па напати се доведуваа во ситуација сами да одговараат на прашањата што ги поставуваа. Со ваквиот пристап часот се реализираше преку усната презентација на студентот, без повратна информација од учениците што во голема мера негативно се рефлектираше на очекуваните резултати од практичниот испит по Методика на наставата по книжевност.

3. Анализа на книжевниот текст

Современите методички пристапи покажаа дека анализата на книжевниот текст треба да вклучува постапки на истражувачко и внимателно читање; анализа на композицијата, темата, елементите на книжевниот текст, ликовите, јазикот и стилот; драматизации на одредени сцени во драмските текстови; писмени вежби за одредени аспекти на книжевните дела и др. Само мал дел од студентите имаа тешкотии во совладување на предизвикот за обединувањето на последователните активности, односно поврзувањето на мотивацијата со главниот дел на часот.

Првичниот проблем со кој се соочија дел од студентите во делот на анализата на книжевното дело, произлезе поради несоодветната стратегија за анализа. Тие пристапија кон самостојно читање и толкување на сегменти од текстот без вклучување на учениците во процесот на анализата. Ваквиот пристап, видливо влијаеше на намалениот интерес кај учениците, поради нивната пасивна улога на часот. Поставувањето прашања со непознати информации за учениците (препознавање и образложение на куси фолклорни жанрови: народни верувања, пословици, поговорки, клетви и др.), исто така, ја намали можноста тие да допринесат за подлабинска анализа на книжевното дело. Сепак, ефектот од овие часови значително придонесе за согледување на аномалиите во наставниот процес кои настануваат како резултат на недоволната и дискутабилна подготвеност на студентите за практичниот час по книжевност и пошироко, за работа како наставници по литература, како и небалансирањето помеѓу теориската анализа и практичната примена.

Вториот проблем во анализата се појави како резултат на: нефункционалната теориската стратегија при толкувањето на избраните сегменти од книжевниот текст и неефективноста на поставените прашања за учениците, кои водеа кон површна интерпретација на аспектите на текстот. Недоволно осмислените прашања, недоволно ја поттикнуваа когнитивната активност на учениците и го организираа нивното критичко-аналитичко мислење. Во овој контекст, ја изделуваме наставната единица за народна поезија, во која, за слабата реализација на главниот дел од часот придонесе невнимателниот избор на апликативниот материјал (пр. народна поезија со неприлагодени идеолошки матрици), кој несоодветствуваше на возраста на учениците

и за негово разбирање тие имаа потреба од дополнителни вонтекстуални објаснувања. Преоптоварувањето со непотребни информации влијаеше на: временската распределба на часот, отстапувањето од замислените наставни цели, намалената можност за пренесување на очекуваните знаења и потешкотиите на студентите во мотивирањето на учениците за совладување на материјалот.

Набљудувањето на практичниот испит по методика покажа дека клучниот проблем на часот настанува во моментот кога студентот дознава дека учениците не го прочитале книжевниот текст. Со оваа ситуација се соочија студентите за наставната единица за драмски текст (комедија и трагедија). Со оглед на жанровските специфики на драмата, во која се присутни неколку карактеристични ликови – носители на драмските дејства и ситуации, некои од студентите пронајдоа олеснителен начин за претставување на содржината, на тој начин што ги запишуваа имињата на ликовите на табла, пред да пристапат кон анализа на чиновите и етапите на драмското дејство. Меѓутоа, оние студенти што го започнаа главниот дел од часот со директно прераскажување на содржината на драмата, за кусо време се соочија со последиците на погрешниот пристап и нивните часови се претворија во импровизација и само делумно ги постигнаа очекуваните резултати.

Проблем од поинаква природа се појави при интерпретација на драмата „Чорбаџи Теодос“ од Васил Иљоски, во која Ромите како ликови - носители на драмското дејство, со оглед на времето кога е пишувана драмата, се именувани со називот „Цигани“. Треба да напоменеме дека на часовите по Методика на наставата по книжевност, со студентите беше дискутирано за проблемот на стереотипните употреби на поимите за етничките заедници во некои книжевни дела (со кои и самите ќе се соочуваат во наставниот процес) и им беа посочени повеќе решенија за успешно надминување на негативните ефекти на стереотипизацијата. Меѓутоа, еден од студентите постојано го користеше називот „Цигани“ што влијаеше на создавање непријатна атмосфера на часот, особено нелагодна за учениците припадници на ромската заедница што беа дел од односната паралелка. Врз основа на опсервацијата на овие часови, би сакале да укажеме на неколку клучни методички принципи за подобрување на ваквите проблеми во наставата:

1. Подготовка на студентите за сценарија кога учениците не го прочитале текстот;
2. Развивање вештини за справување со чувствителни културни и етнички прашања во книжевните дела (стереотипизација и предрасуди за сликата на Другиот);
3. Зајакнување на способноста на студентите за флексибилност и адаптација во наставата.

Во методичката литература значајно место ѝ се посветува на ефективностa на тимската работа на часот. За време од само десетина минути (колку што главно траат овие активности), учениците можат да согледаат што се случува кога добиваат заеднички задачи и како функционираат самите кога се дел од тимот. Само мал број студенти применија тимска работа во делот на анализата на книжевното дело: поделба на учениците во групи, соопштување на основните целите и задачите на групата и сл. Меѓутоа и во овој дел беше индикативна некреативноста во осмислувањето на активностите на учениците за остварување на подобра функционалност на заедничката работа. Тука ќе посочиме на неколку слабости во пристапот на студентите кон овој дел од часот, кои придонесоа за негова нецелосна реализација:

Несоодветна дистрибуција на материјали - Студентот подели само еден примерок од текстот на целата група. Ваквата стратегија создаде дилема меѓу членовите на групата, затоа што не беше јасно дали тие треба да изберат претставник кој ќе го прочита текстот или треба самостојно да го прочитаат, откако ќе дојдат на ред во предвидените 10 минути?! Сосема беше јасно дека сите ученици во групата нема да имаат можност да го прочитаат конкретниот текст.

Нерамноправната распределба на времето и методички несоодветниот пристап кон групата исто така, негативно влијае на ефективноста и реализацијата на целите на часот. На пример, студентот се фокусираше на работата со една група (со примена на метод: прашања и одговори), но истовремено ги исклучуваше останатите две групи од активноста на часот. На тој начин се создаде недостаток од функционалност меѓу групите и неможност да се доловат поентите на книжевното дело преку корелативност на различните перспективи и толкувања на поединечните групи.

Овие проблеми, пред сè, произлегуваат од: непрецизните насоки за работа во групи, нееднаквата посветеност на вниманието кон различните групи на часот, непрецизните насоки до учениците за работа во групи и методички несоодветниот пристап на студентите кон групите.

Идентификувани беа проблеми и при презентирањето на наставната единица за функционални стилови, поради двосмислените и проблематични експликации на книжевно-теориски поими. Ваквите ситуации повлекуваат и други неправилности како: неидентификација на особеностите на книжевниот текст (пр. опис на личност наспрема опис на книжевен лик), мешање на жанровските специфики (пр. народна и авторска песна) и др. Кај овие студенти беше видлива несигурност во излагањето и ограничена комуникација со учениците или во полоштите случаи, студентот си дозволуваше да чита од подготвените белешки без простор за дискусија со учениците. Овие часови се сведуваат на еднонасочна теоретизација без конкретна апликативна примена.

4. Завршни констатации

Резултатите од практичниот испит по предметот Методика на наставата по книжевност ни укажаа на неколку суштински проблеми во наставниот процес, кои главно произлегуваат од недоволната усвоеност на методичките знаења од страна на студентите, која се артикулира преку недостаток на прецизност при поставувањето на целите на часот. Неусогласеноста на методичките знаења и нивната практичка примена ја констатиравме во сите етапи на часот. Оние студенти кои уште во почетниот дел на часот поставуваат директни прашања за дефиниции, од типот: Што е лирика, епика, драма? Наброј неколку трагични елементи и сл., ретко добиваат повратни одговори од учениците и не предизвикуваат нивно активно учество на часот. Затоа, сметаме дека потребно е да се зајакне теоретската подготовка на студентите, особено на планот на формулирање јасни и остварливи цели на часот и усвојување на стратегии за поставување отворени прашања кои поттикнуваат критичко размислување и дискусија кај учениците.

Во некои ситуации студентите непотребно ги прекинуваат одговорите на учениците и авторитативно го преземаат говорот со намера да понудат подобро образложение, меѓутоа нивната експликација не се разликуваше квалитативно од таа на учениците. Од

друга страна, конструктивна динамика на часот се постигнуваше кога учениците добиваа креативна задача за интерпретација. Затоа, сметаме дека студентите треба да практикуваат активно слушање и усвојување на техники за водење дискусија, со кои ќе ги охрабруваат учениците во намерата да ги споделуваат своите размислувања. Тие треба да ги поттикнуваат учениците на поиздржани дискусии за извадокот од текстот што го читаат, за да не се сумира анализата само на еден или два коментари. Практичните часови по книжевност покажаа јасна слика дека учениците се активно вклучени и даваат поголем конструктивен влог во дискусиите кои произлегуваат од текстот, но кои се рефлектираат кон надворешниот контекст, т.е. преку поврзувањето на содржината на делото со реални ситуации и искуства.

Одредени студенти строго се држеа до замислените цели на часот без да се прилагодат на атмосферата и потребите на паралелката. Во принцип, овие часови се сведуваа на монолошка форма (раскажување на содржината) без суштинска комуникација со учениците. Во ситуациите кога студентот се обидува да започне дискусија преку поставување прашања, обично добиваше површни и нецелосни одговори, заради што се разбиваше структурата на излагањето и часот се претвора во импровизација и пополнување на времето со неефективен говор на студентот. Ваквиот пристап ни покажува дека примената на монолошката форма и раскажувањето на делови од текстот без јасна стратегија од страна на студентот, драстично влијае на опаѓање на концентрацијата на учениците и во голема мера придонесува за нарушување на дисциплината во класот. Затоа, сметаме дека студентите треба да се мотивираат и да вклучуваат повеќе креативни задачи во нивните планови за час.

Сличен ефект имаа часовите чија што реализација се спроведува преку нејасна структура и проблематично дефинирани цели и типови на часот: дали часот е предвиден за испрашување или за нова наставна содржина?! Овие часови се одвиваа на принципот на поставување прашања без да се дослушуваат одговорите на учениците. Студентите често интервенираа со свои коментари, кои, практично, не само што не ја доловуваа суштината на книжевното дело, туку напротив го ограничуваа спектарот на можни интерпретации на истото. Во неколку ситуации, несоодветниот методичкиот пристап ја артикулираше честата употреба на конструкциите: „Дали разбра?“, „Што разбра?“ Користење на одречните форми: „Не!“ и „Не е точно!“ кон учениците кои не одговориле според замисленото на студентот, како и употребата на императивни обраќања од типот: „Ајде, сега читајте!“, „Земете, читајте!“, „Како не знаете?!“ и сл. Со ваквата квази-авторитативна стратегија дел од студентите ги наметнуваа сопствените размислувања, наместо поттикнување критичко мислење и креативна интеракција кај учениците, со тоа во голема мера влијае на намалувањето на демократичноста на часот.

Студентите кои имаа проблем со неприлагодената дикција, заради тивкиот говор нецелосно ги пренесуваа информациите до учениците од последните редови. Негативен ефект постигнуваа и студентите кои брзо зборуваа и кои употребуваа терминологија која не беше адекватна на возраста на учениците. Само мал број на студенти ги поправаа учениците кои грешеа во изговорот на акцентските целисти при вежбите со изразно читање, при употребата на сленгот или непридржувањето до нормите на стандардниот јазик. Сепак, оние студенти кои практикуваа умереност, смиреност и систематичност во говорот, аргументираност во излагањето и правилната употреба на стандардниот јазик, имаа позитивен ефект во активното следење на часот од страна на учениците.

Отсуството на прашања за разјаснување на книжевно-теориските поими беше евидентирано кај поголемиот број на студенти. Недостатокот на проверка на разбирањето најчесто се рефлектираше на можното неразбирање на клучните концепти на анализата, акумулација на празнини во знаењето кои влијаат на понатамошното учење и намалена ефективност на анализата на текстот. Исто така, само во ретки случаи, студентите ги наградуваа солидните одговори на учениците со пофални зборови.

Селективната интеракција, заради фокусираноста на работа само со подобрите ученици, е генерален проблем кај повеќето студенти. Оваа проблематична практика редовно иницираше исклученост (или невклученост) на дел од учениците во активностите на часот и беше методолошки неиздржана и неоправдана.

Успешни практики имаа студентите кои применуваа квалитетен методички пристап на книжевното дело. Тие поставуваа прецизни прашања, активно ги слушаа одговорите на учениците, предлагаа конструктивни корекции и внимаваа на инклузивноста на учениците. Тие применуваа креативни наставни стратегии преку задачи-вежби кои беа иновативни, како на пример часот за одредување дистинкција меѓу лик и личност, на кој студентот имаше подготвено илустрации на познати ликови од сказните и со популарни личности од секојдневието, а секој ученик требаше по случаен избор да да извлече една од мноштвото илустрации и да ја залепи во соодветната колона на табелата на таблата. Со оваа вежба, која обединуваше визуелни материјали, интерактивни активности и практични примери, студентот постигна одлични резултати во синтезата на часот и влијаеше на создавањето позитивна и стимулативна средина за учење.

5. Заклучок

Според тоа, врз основа на реализираните часови од страна на студентите од трета и четврта година на групите Македонски јазик и Македонска книжевност и култура на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, може да заклучиме дека е неопходна потребата за подобра подготовка преку темелно познавање на наставната содржина, детално планирање на часот и вклучување на алтернативни интерпретативни стратегии, особено во ситуации кога е неопходно прилагодување на пристапот според потребите на учениците. Исто така, значењето на флексибилноста подразбира отвореност на студентите кон различни толкувања, креативни пристапи во презентацијата на содржината и балансирање на различните типови активности. Студентите треба особено да внимаваат и на стратешкиот пристап кон наставата по книжевност, внимателниот избор на наставните методи и соодветната примена на книжевно-теориските алатки, со кои активно ќе придонесат за подобар: емоционален развој (поттикнување емпатија, развој на емоционалната интелигенција, создавање позитивен однос кон книжевноста), когнитивен развој (критичко мислење, унапредување на аналитичките вештини, поттикнување креативно размислување), интелектуален развој (продлабочување на литературното разбирање, усвојување на книжевно-теоретски знаења) кај учениците.

Користена литература:

Аристотел. 2003. *Никомахова етика*. Скопје: Три.

- Димова, Виолета. 2007. *Литературното дело и рецепиентот*. Македонска реч: Скопје.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. 2000. *Engagement and motivation in reading*. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Котеска, Јасна. 2016. *Книжевност како наставен предмет*. Литературен збор 1-3: Скопје.
- Котеска, Јасна. 2018. *Методички забелешки за практичните испити по предметот Методика на наставата по книжевност*. Литературен збор 1-6: Скопје.
- Котеска, Јасна. 2017. *Внимание, читање, помнење и учење*. Литературен збор 1-6: Скопје.
- Middleton, Michael and Perks Kevin. 2014. *Motivation to Learn*. Corwin.
- Николовски, Атанас. 1988. *Наставна интерпретација – часот по литература*. Бас-трејд: Скопје.
- Rosandić, Dragutin. 1989. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga: Zagreb.
- Ќупева, Тамара. 2014. *Педагошка комуникација*. Скопје.