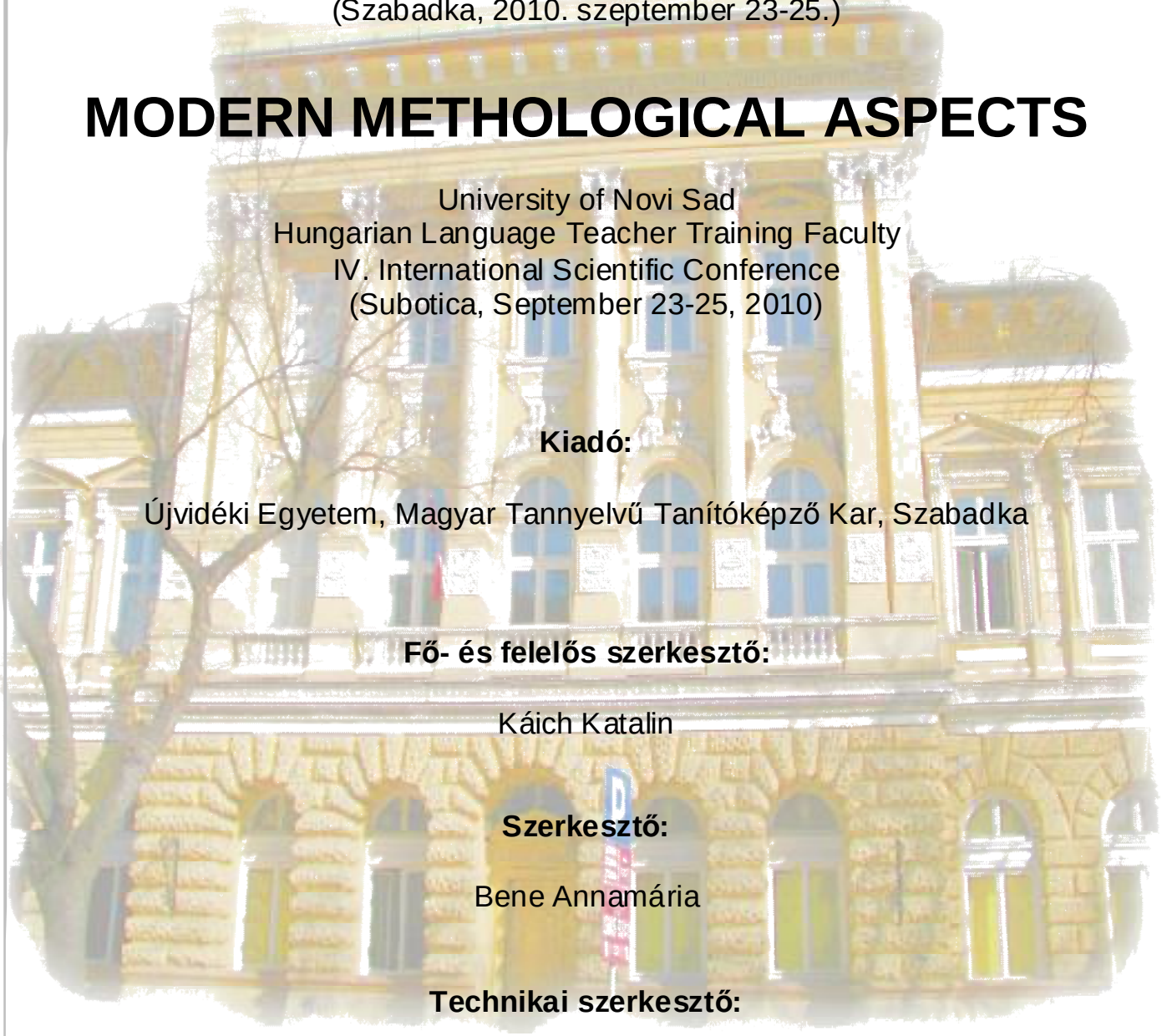
KORSZERŰ MÓDSZERTANI KIHÍVÁSOK

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara
IV. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai
(Szabadka, 2010. szeptember 23-25.)

MODERN METHOLOGICAL ASPECTS

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty
IV. International Scientific Conference
(Subotica, September 23-25, 2010)



Kiadó:

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Fő- és felelős szerkesztő:

Káich Katalin

Szerkesztő:

Bene Annamária

Technikai szerkesztő:

Námesztovszki Zsolt
Vinkler Zsolt

Tudományos programbizottság:

- Gábrity Molnár Irén, ÚE, Közgazdasági Kar, Szabadka
- Gajić, Olivera, ÚE, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék
- H. Molnár Emese, SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, Magyarország
- Ivanović, Josip, ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Jeges Zoltán, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Szabadka
- Káich Katalin, ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Kolláth Anna, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Szlovénia
- Lepeš, Josip, ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Mlinarević, Vesnica, Sveučilište J. J. Strossmayer, Učiteljski fakultet, Eszék, Horvátország
- Nemesné Kis Szilvia, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Kaposvár, Magyarország
- Papp Gabriella, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, Magyarország
- Pavlović, Slavica, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti,
- Sveučilište u Mostaru, Mostar, Bosznia-Hercegovina
- Peko, Anđelka, Sveučilište J. J. Strossmayer, Učiteljski fakultet, Eszék, Horvátország
- Soós Anna, Babeş-Bolyai Tudományegyetem,
- Matematika és Informatika Kar, Kolozsvár, Románia
- Takács Márta, ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

DÉKÁNI KÖSZÖNTŐ **8.**

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Kolláth Anna: **A SZLOVÉNIAI MURAVIDÉK KÉTNYELVŰ OKTATÁSA** **10.**

Fűzné Kószó Mária**: A TANÍTÁS MÓDSZERTANI SOKSZÍNŰSÉGE** **25.**

Sam Betts**: PERCEPTION AND IMAGINATION: THE ROLE OF THE ARTISTIC IN TEACHING AND LEARNING** **41.**

ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK

Gelencsérné Bakó Márta**: A MINŐSÉGI OKTATÁS JELENTŐSÉGE A XXI. SZÁZAD ISKOLÁJÁBAN** **42.**

Nanszákné Cserfalvi Ilona**: AZ ISKOLA A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS SZOLGÁLATÁBAN** **57.**

Ivan Markić**: KURIKULUM I ODREĐENJE DVODIMENZIONALNOSTI CILJEVA U NASTAVI** **65.**

Anđelka Peko–Željko Rački–Rahaela Varga**: ANALIZA PRVOGA CIKLUSA PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKE IZOBRAZBE BUDUĆIH SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA NA SVEUČILIŠTU J. J. STROSSMAYERA U OSIJEKU** **76.**

NYELV- IRODALOM- ÉS TÖRTÉNELEMOKTATÁS

Nemesné Kis Szilvia**: ALAPKOMPETENCIÁK MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN** **89.**

H. Molnár Emese: **TÉMA ÉS VARIÁCIÓK** **99.**

Gasparics Gyula**: LEHET-E HATÉKONY MÓDSZER A TÁVOKTATÁS A HELYESÍRÁS-TANÍTÁSBAN?** **116.**

Takács Izabella**: NAPJAINK NYELVI VÁLTOZÁSAI – AMI KIMARAD A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁBÓL** **126.**

Nagyházi Bernadette**: SZÓRENDTANÍTÁS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRÁN** **135.**

Vukov Raffai Éva: **A NYELVI TERVEZÉS FOLYAMATAI AZ OKTATÁSBAN** **147.**

Grabovac, Beáta**: HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK – EGYNYELVŰ ÉS KÉTNYELVŰ NYELVI FEJLŐDÉS ÉS MŰKÖDÉS** **154.**

Мирјана Бајрамовић**: МЕТОДИЧКО МОДЕЛИРАЊЕ САДРЖАЈА МОРФОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У СИСТЕМУ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ** **168.**

Stanić, Miljenko**: UNIVERZALNA GRAMATIKA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA** **183.**

Kolenić, Ljiljana-Emina Berbić Kolar-Nina Mance: **TERENSKI RAD U CILJU NJEGOVANJA HRVATSKOGA JEZIKA** **191.**

Ружица Петровић**: МЕТОДОЛОГИЈА НАСТАВЕ РЕТОРИКЕ** **199.**

Биљана Вукмановић**: ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – ПРИОРИТЕТНИЧИНИЛАЦ ПОБОЉШАЊА КВАЛИТЕТА ИНТЕРАКТИВНОГ ОДНОСА НАСТАВНИК – УЧЕНИК** **206.**

Dragana Franciškov**ić: IVO ANDRIĆ U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI-MOGUĆI METODIČKI MODEL ZA OBRADU PRIPOVETKE PRIČA O KMETU SIMANU** **222.**

Кнежевић Ружа: ПОЕТИКА ПОСТМОДЕРНИЗМА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ **238.**

Edita Slunjski - Maja Ljubetić: **KNJIŽEVNI TEKSTOVI U RADU S DJECOM RANE DOBI** **245.**

Szabó Andrea: **IRODALOMTANÍTÁS AZ INFORMATIKA TEREMBEN ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS MÓDSZEREK A KÖZÉPISKOLAI IRODALOMTANÍTÁSBAN** **257.**

Samu János Vilmos: A DIGITÁLIS TÜKRÖK FELÉ (AZ INTERAKTIVITÁS PARADIGMÁJA) **272.**

Pethő Ildikó: **HOW TO ENHANCE AND FACILITATE CREATIVITY: CREATIVE WRITING INSPIRED BY THE VISUAL ARTS** **279.**

Törteli Telek Márta: **OLVASÁS: KREATÍV ÖSSZJÁTÉK** **292.**

Gasparicsné Kovács Erzsébet: **ÚJ STRATÉGIÁK A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS FEJLESZTÉSÉBEN** **305.**

Sajtosné Csendes Gyöngyi: A FUNKCIONÁLIS ILLITERÁCIÓ MINT VILÁGJELENSÉG **315.**

Gasparicsné Kovács Erzsébet: **ÚJ STRATÉGIÁK A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS FEJLESZTÉSÉBEN** **330.**

Bertalan Péter: **A MODERN TÖRTÉNELEM OKTATÁSÁNAK JELENTŐSÉGE A 21. SZÁZAD ELEJÉN – A GLOBALIZÁCIÓ JELLEMZŐI (SZINTÉZIS ÉS ABSZTRAKCIÓ)** **340.**

Szabó Csaba: **A TÖRTÉNELEM OKTATÁS PROBLEMATIKÁJÁNAK MEGÍTÉLÉSE EGY LEHETSÉGES FILOZÓFIAI NÉZŐPONT ALAPJÁN** **345.**

Aleksandra Trbojević: **INOVATIVNI MODELI OBRADE ISTORIJSKIH SADRŽAJA** **353.**

Slobodan Balać: **OSVRT NA IZUČAVANJE NASTAVNOG PREDMETA NARODNA TRADICIJA U OSNOVNOJ ŠKOLI** **368.**

MŰVÉSZETEK

Vesna Svalina: **DJEČJE STVARALAŠTVO U NASTAVI GLAZBE** **378.**

Кристијан Ђуђа: **ПРИМЕНА МЕТОДА ДАЛКРОЗА, КОДАЉА, ОРФА И СУЗУКИЈА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ** **394.**

Ивана Милић: **ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ** **407.**

Nataša Vukićević: **ZNAČAJ PRIMENE LOGIČKIH METODA U NASTAVI MUZIČKE KULTURE U MLAĐIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE** **421.**

Jasna Šulentić Begić: **SLUŠANJE GLAZBE U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI** **429.**

Balaževi ć Éva: **ZENEHALLGATÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 3. ÉS 4. OSZTÁLYÁBAN** **442.**

Deszpot Gabiella: **A VIZUÁLIS MŰVÉSZETPEDAGÓGIA SZEREPE ÉS MÓDSZEREI AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS FŐBB PARADIGMÁINAK ÖSSZEFÜGGÉSÉBEN** **454.**

Slavoljub Hilčenko: **TEMATSKA CELINA: IZAZOVI SAVREMENE NASTAVE LIKOVNE KULTURE LIKOVNA KULTURA = UČENIK + PC, KAKO NASTAJU ANIMACIJE?** **463.**

TESTNEVELÉS ÉS SZABADIDŐ TERVEZÉS

Konczos Csaba–Josip Lepeš –Szakály Zsolt–Bognár Zsolt–Dancs Henrietta: A POZITÍV GONDOLKODÁS ÉS A FIZIKAI AKTIVITÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI **474.**

Nevenka Zrnzević–Slađana Vidosavljević: **BODY MASS INDEX UČENIKA PRVOG, DRUGOG I TREĆEG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE** **483.**

***Nevenka Zrnzević*: EFEKAT EKSPERIMENTALNOG PROGRAMA NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA NA MORFOLOŠKE KARAKTERISTIKE I MOTORIČKE SPOSOBNOSTI UČENICA** **500.**

***Vesna Repić - Zoran Gortnar - Josip Lepeš:* OBRAZOVNI STANDARDI ZA UČENIKE ZAVRŠNIH RAZREDA OSNOVNI ŠKOLA I NJIHOVA PRIMENA U PRAKSI – PRIMER ODBOJKA** **515.**

***Lepeš Josip:* ÉRTÉKELÉS A TESTNEVELÉSBEN** **520.**

***Walter Imola-Sáriné Csajka Edina*: FRONTÁLIS VERSUS TRÉNINGMÓDSZER A TÉRSÉGFEJLESZTŐ FAKULTÁCIÓS PROGRAMBAN** **533.**

***Vesnica Mlinarević - Maja Brust Nemet:* ULOGE UČITELJA U OBLIKOVANJU I PROVEDBI IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI** **550.**

IKT ÉS MATEMATIKA

***Гордана Рацков–Снежана Ладичобрић:* ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ ПРИМЕНОМ РАЧУНАРА** **562.**

***Námesztovszki Zsolt*: A SZÁMÍTÓGÉP ÉS AZ INTERAKTÍV TÁBLA ALKALMAZÁSÁNAK MÓDSZERTANI ALAPELVEI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN** **577.**

***Hajdicsné Varga Katalin:* A WEB 2.0-ÁS ESZKÖZÖK SZEREPE AZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRA VALÓ FELKÉSZÍTÉSBEN** **587.**

***Mirela Mrđa-Nenad Petrović:* FLEKSIBILNA DIFERENCIJACIJA U INTERAKTIVNOJ NASTAVI MATEMATIKE** **601.**

Takács Márta: MÉRTÉKEGYSÉGEK A MAI KISISKOLÁSOK VILÁGÁBAN **616.**

***Pintér Krekity Valéria:* PROJEKTMODELLEK ÉS PROBLÉMAMODELLEZŐ REPREZENTÁCIÓK A MATEMATIKAOKTATÁSBAN** **623.**

***Éder Ottó–Soós Anna:* ÚT A RUGÓ MEGNYÚLÁSÁTÓL AZ ELSŐFOKÚ FÜGGVÉNYIG** **634.**

***Vlado Halušek-Marijana Špoljarić-Vesna Bedeković:* DJELOTVORNOST METODIKE NASTAVE MATEMATIKE KOD BUDUĆIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE** **640.**

Pintér Krekity Valéria-Törteli Ágnes*:* A KEZDŐ MATEMATIKAOKTATÁSBAN JELENTKEZŐ NEHÉZSÉGEK A VAJDASÁGI MAGYAR TANÍTÓK SZEMSZÖGÉBŐL **648.**

MEGÚJULÓ OKTATÁS

***Irena Golubović-Ilić–Olivera Cekić-Jovanović:* MOGUĆNOSTI OSAVREMENJAVANJA UVODNOG DELA ČASA U FUNKCIJI INTENZIVIRANJA MOTIVACIJE I SVESNE AKTIVNOSTI UČENIKA NA ČASOVIMA SVETA OKO NAS / PRIRODE I DRUŠTVA** **665.**

***Slađana Vidosavljević*: SAVREMENI PRISTUPI NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA** **687.**

***Olivera C. Jovanović–Slađana Tošić–Irena G.-Ilić*: KORELACIJA NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA SA FIZIČKIM VASPITANJEM KAO IZAZOV SAVREMENE NASTAVE** **695.**

***Irena G. Ilić–Ivana Ć. Miladinović–Olivera C. Jovanović:* Korelacija nastave Sveta oko nas i Engleskog jezika kao mogućnost inoviranja nastave** **711.**

***Renata Jukić–Snežana Kragulj*: POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA** **726.**

***Czékus Géza:* NÉHÁNY ELÉGGÉ KI NEM HASZNÁLT LEHETŐSÉG A KÖRNYEZETÜNK ÉS A TERMÉSZET ÉS TÁRSADALOM TANÍTÁSÁBAN** **742.**

MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI KÉRDÉSEK

Lukaš Mirko: **METODIKA NASTAVE JUČER I DANAS** **759.**

Aleksandar Stojanović: **METODOLOŠKA USLOVLJENOST SAVREMENE METODIKE NASTAVNOG RADA** **772.**

Živka Krnjaja: **METODIČKA NAČELA IZ PERSPEKTIVE KRITIČKO-KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE** **785.**

Marija Sakač: **KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI NASTAVNIKA I UČENIKA KAO ELEMENTI METODIČKE KOMPETENTNOSTI** **793.**

Marko Jurčić: **JEZGROVNO-KURIKULARNA METODIKA KAO ORIJENTACIJSKI OKVIR ZA METODIKE NASTAVNIH PREDMETA** **803.**

Slavica Pavlović: **METODIČKA IZOBRAZBA UČITELJA – CONDITIO SINE QUA NON INTEGRACIJSKOG/INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA** **813.**

Bisera Jevtić: **METODIKA VASPITNOG RADA U RAZVIJANJU MORALNIH VREDNOSTI** **830.**

Magocsa László: **ISSUES OF MANAGEMENT OF L2 LEARNING IN KINDERGARTENS** **843.**

Irena Vodopija-Valentina Majdenić: **METODIČKI PRISTUP JEDNOSTAVNIM OBLICIMA U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI KNJIŽEVNOSTI** **854.**

Olivera Gajić-Milica Andevski-Biljana Lungulov: **METODIČKI ASPEKTI (META)KOGNITIVNIH STRATEGIJA U RAZUMEVANJU PROČITANOG TEKSTA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI** **868.**

Tóth Istvánné: **A SZÖVEGBŐL TANULÁS SEGÍTÉSE KÜLÖNBÖZŐ, KORSZERŰ SZÖVEGSZERVEZÉSI, MÓDSZERTANI TECHNIKÁK SEGÍTSÉGÉVEL (6-12 ÉVES KOROSZTÁLY)** **876.**

Biserka Petrović-Sočo: **HUMANISTIČKO-RAZVOJNI NASPRAM BIHEVIORISTIČKOG KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA** **885.**

Duško Bjelica-Rašid Hadžić: **PRIMJENA I ZASTUPLJENOST DIDAKTIČKIH IGARA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA** **902.**

Ante Kolak: **DINAMIČNOST NASTAVNOG PROCESA – ZAHTJEV SUVREMENE NASTAVE** **916.**

Vladimir Reider: **SUVREMENI IZAZOVI METODIKE PRAKTIČNE NASTAVE U OBRTNIČKIM ŠKOLAMA** **934.**

Marijana Špoljarić-Vlado Halušek-Anita Prelas-Kovačević: **USPOREDBA USPJEŠNOSTI STUDENATA KOJI SU RADILI RAZLIČITIM METODAMA RADA** **945.**

Josip Ivanović - Csapó Mónika: TARTALOM ÉS MÓDSZER A KORSZERŰ DIDAKTIKÁBAN **951.**

Grozdanka Gojkov: **KONSTRUKTIVISTIČKA PERSPEKTIVA U SAVREMENIM DIDAKTIČKIM MODELIMA** **968.**

Vesna Buljubašić Kuzmanović-Ružica Pažin Ilakovac: **DIDAKTIČKI I METODIČKI PLURALIZAM NASTAVE I UČENJA** **979.**

Matijevics Éva: **A HÁLÓTERVEZÉS OKTATÁSÁNAK MEGSZERVEZÉSE KORSZERŰ MÓDSZERTANI ESZKÖZÖKKEL** **992.**

Szűcs Eszter Cecilia: **DIDAKTIKAI KIHÍVÁSOK A KORAI NYELVI NEVELÉSBEN- A KAPOSVÁRI EGYETEM SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMJÁNAK BEMUTATÁSA** **1004.**

Csapó Mónika–Ivanović Josip: **EGY HATÉKONY FEJLŐDÉSVIZSGÁLÓ RENDSZER, A DIFER** **1013.**

KÜLÖNBÖZŐ ZAVAROKAT MUTATÓ FIATALOK OKTATÁSA

Anka Jurčević Lozančić: **DIZAJNIRANJE INKLUZIVNOG KURIKULUMA** **1029.**

Mirjana Šagud: **INTEGRIRANO UČENJE PUTEM IGRE** **1040.**

Kerekes Valéria: **ÓVODÁSKORÚ GYEREKEK INKLUZÍV NEVELÉSÉNEK LÉPÉSEI EGY NEMZETKÖZI PROJEKT BEMUTATÁSA MENTÉN** **1047.**

Otilia Velišek-Braško: **KOMPETENCIJA PEDAGOŠKOG KADRA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE** **1059.**

Smiljana Zrilić–Vesna Bedeković–Violeta Valjan-Vukić: **PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE UČITELJA U RADU S DJECOM SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA** **1074.**

Marton Eszter: **EGY BEFOGADÓ ISKOLA PEDAGÓGUSAINAK SZEMLÉLETVÁLTOZÁSA AZ INTÉZMÉNYBEN FUTÓ ISKOLAFEJLESZTÉSEK HATÁSÁRA AZ INKLUZÍV NEVELÉSSEL ÉS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKKAL KAPCSOLATBAN** **1090.**

Takács István: **A HÁTRÁNYOS HELYZETBEN LEVŐ FIATALOK FEJLESZTÉSE EURÓPÁBAN - EURÓPAI KÖRKÉP** **1108.**

Szekeres Ágota: **A FOGYATÉKOS EMBEREKKEL SZEMBENI ELŐÍTÉLET ALAKULÁSA** **1115.**

Szirányi Margit: **A KISEBB FOKÚ SZEMÉSZETI PROBLÉMÁVAL KÜZDŐ TANULÓK TÖBB SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA ÉS FEJLESZTÉSÜK LEHETŐSÉGEI** **1130.**

Papp Gabriella: **A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT (ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS) TANULÓK OLVASÁSTANULÁSÁNAK FELTÉTELEI** **1144.**

Meggyesné Hosszu Tímea: **A SZEXUÁLIS NEVELÉS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A GYÓGYPEDAGÓGIÁBAN** **1153.**

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ KISEBBSÉGEK ÉS KONFLIKTUSMEGELŐZÉS

Bencéné Fekete Andrea: **MULTICULTURAL PUPILS - MULTICULTURAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS** **1168.**

Goran Lapat: **SPECIFIČNOSTI NASTAVE UČENIKA ROMA** **1179.**

Siniša Opić: **KURIKULUM SUVREMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA – U PRILOG ŠKOLI BEZ NASILJA** **1187.**

Mirsada Džaferović: **KOOPERATIVNI OBLICI ZAJEDNIČKOG PREVLADAVANJA KONFLIKATA U NASTAVI** **1201.**

Ida Somolanji: **KOLEGIJ NENASILNA KOMUNIKACIJA U OSPOSOBLJAVANJU STUDENATA BUDUĆIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE** **1216.**

POSZTER SZEKCIÓ

Bencéné Fekete Andrea: NYELVELSAJÁTÍTÁS AZ ÓVODÁBAN GOUIN-MÓDSZERREL **1230.**

Vesnica Mlinarević: UČITELJ U IZVANNASTAVNOJ AKTIVNOSTI U SKLADU S PROMENJENOM ULOGOM UČENIKA U ODGOJNO OBRAZOVNOM PROCESU **1231.**

Tamara Pavičić-Maja Burst Nemet: **IZRADA KAZALIŠNE LUTKE** **1232.**

DÉKÁNI KÖSZÖNTŐ

Tisztelt konferencia!

Nem vagyok a módszertanok szakértője, viszont középiskolai, majd pedig egyetemi tanárként a hosszú évek során, a visszajelzésekből ítélve, sikerült számos tanítványra szert tennem, s ez azt bizonyítja, hogy tanári munkálkodásom nem volt hiábavaló. Én Önöknek itt ma nem módszerekről fogok beszélni, de kísérletet teszek arra, hogy tanári munkám mibenlétéről elmondjak néhány fontos gondolatot, felhívjam a figyelmet egy alapvető követelmény teljesítésének lényegbevágó jelentőségére, hiszen, miután minden mindennel összefügg, ennek az egyetlen egy feltételnek a valóra váltása számos pozitív következményt eredményez.

Az *őszinteség*ről mondanék néhány szót. Sohasem tetszelegtem *azénmindenttudok* szerepében, inkább arra hívtam fel a figyelmet, hogy lesznek olyan ismeretekre vonatkozó kérdések, amelyekre majd nem tudok a probléma felvetésének pillanatában válaszolni: egyet viszont biztosan tudok, az pedig az, hogy hol kell a válaszoknak utána nézni. A válaszok ma sem csak a világhálón keresendők, sőt egyre kevésbé ott kell búvárkodni. Az ilyen hozzáállás sok mindenre megtanította diákjaimat: pl. arra, hogy a tanár nem mindenttudó, nem is az a dolga, nem adattároló lexikon vagy enciklopédia, de birtokában van a lényeget ismerő gondolkodás, a világ egységben való látásának a képessége, ami a dolgok megértésének egyik kulcsfontosságú feltétele, s lehetővé teszi annak az elengedhetetlen, 21. századi alapkövetelménynek a meglétét, ami a problémák komplex megközelítését feltételezi. A tananyag nem csak ismeretbővítés, de a mindennapok hétköznapi kérdéseire való válaszadás lehetősége is.

Egy másik fontos jellege is volt/van az említetteknek, nevezetesen a *hitelesség,* aminek egyenes, kézzelfogható következményeként a diák és tanár között megteremtődő bizalom kiépítésének nagy lehetősége rejlik. Szkepticizmusba, bizalmatlanságba fulladt valóságunkban nagyon nagy szüksége van a fiataloknak a védelmet, megbizhatóságot nyújtó szavahihetőség akaraterőt, lelkierőt, végső soron életerőt adó segítségére. Sok esetben kiiktathatja a tanácstalanságot, megvédhet az elbizonytalanodástól, részben semlegesítheti azokat a szülői nevelés hiányosságaiból

eredő és kialakuló rendellenességeket, visszáságokat, melyek a gyermek személyiségfejlődését negatív irányba téríthetik el. Ma, az elvárások tekintetében a tanítótól, a tanártól fokozott hatékonyságot kíván meg, nem csak a társadalom, de a szülők többsége is, közöttük azok is, s leginkább azok, akik jómaguk elmulasztottak eleget tenni a csak általuk realizálható nevelési folyamat feladatainak.

Maga a módszer az ismeretátadás és -elsajátítás gyakorlati megoldásaiban segít eligazodni. Az ismeretanyaghoz való hozzáférésnek ma már számtalan módozata van, de az elsajátított ismeretanyag magában még nem elegendő ahhoz, hogy a társadalom és a szülők által ránk bízott diákokból kiegyensúlyozott, kreatív hozzáállású, sorsával elégedett felnőtt váljon, aki, miközben önnön teljesértékű életét igyekszik megvalósítani, a közösségépítés jeles tagjává is válik.

Az elmondottakból egyenesen következik, hogy ma már a módszer fogalmának definiálásakor szerves egységbe kell állítani, s úgy számba venni mind az ismeretanyagra, mind pedig a nevelési kérdésekre vonatkozó összes stratégiát, technológiát, és a kettő ötvözetéből kell megkísérelni kialakítani azokat a célravezető és eredményes metódusokat, eljárásokat, melyek a 21. század eddig még igen nehezen definiálható elvárásainak való megfelelésre készítik fel diákjainkat.

Ilyen jellegű eredmények felmutatásához kívánok gyümölcsöző, áldásos és sikeres konferenciázást.

Prof.dr. Káich Katalin

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Kolláth Anna: A SZLOVÉNIAI MURAVIDÉK KÉTNYELVŰ OKTATÁSA

Maribori Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
anna.kollath@triera.net

Összefoglaló

Az előadás a szlovéniai kétnyelvű oktatás vázlatos bemutatására vállalkozik. A téma kontextusba helyezéséhez feltétlenül szükség van a muravidéki magyar nemzeti közösség rövid bemutatására – elsősorban számarányuk és politikai szervezettségük oldaláról, hiszen az oktatáspolitika alakításában, az anyanyelvi és az anyanyelvű oktatás szervezésében, jogi és törvényi szabályozásában ezek a szervezetek kulcsfontosságúak. Szlovénia két autochton kisebbségének, az olasz és a magyar nemzeti közösségnek saját, bár egymástól alapvetően különböző oktatási rendszere van, az olasz iskolarendszer érintése az összehasonlíthatóság végett szükséges.

A muravidéki szlovén–magyar kétnyelvű közoktatás korrekt alkotmányos, jogi, tárgyi-financiális szabályozottsága, az anyanyelvi dominancia természetesen kétirányú (bilateral), többségi és kisebbségi értelmezésének különbözőségei meghatározzák a magyar anyanyelv iskolai helyzetét. Az előadás a hangsúlyt a napjainkban igen aktuális problémák bemutatására próbálja tenni, illetve azokra a történésekre, amelyek nagymértékben alakították és alakítják ma is az oktatás formai kereteit és tartalmait. A téma aktualitásának különleges ízt ad az ötvenéves évforduló, az „ábrahám”, amelyet 2009-ben ünnepelt a közösség.

Kulcsszavak: Szlovénia, Muravidék, kétnyelvű oktatás, magyar mint második nyelv, egy személy – egy nyelv, magyar nemzeti közösség, olasz nemzeti közösség, kisebbségi különjogok, pozitív diszkrimináció, nyelvvisszaszorulás, tannyelvválasztás, utópisztikus kétnyelvű oktatás, gyenge kétnyelvű oktatás, Fehér könyv, anyanyelvi dominancia, másodnyelvi dominancia, második idegen nyelv, nemzetiségileg vegyesen lakott terület

BILINGUAL EDUCATION IN THE PREKMURJE REGION, SLOVENIA

Abstract

The lecture is aimed at drafting the bilingual education in Slovenia. In order to put the topic into a context, it is vital to briefly introduce the Hungarian national community – mainly from their political organisation and numbers, as it is the organisations which play a key role in shaping educational policies, organising education of the mother tongue and in the mother tongue, and legal and judicial regulation. Both autochthonous minorities in Slovenia, the Italian and Hungarian, have an individual, yet basically deferring educational systems, nevertheless, touching upon the Italian system is of importance because of the comparison.

The fair constitutional, legal, substantial-financial regulation of the Hungarian-Slovenian bilingual education and the dominance of the mother language are of course bilateral, the differences in the majority and minority interpretations define the school situation of the Hungarian mother language. The lecture intends to put the emphasis on presenting the recent highly crucial problems, which have been shaping the forms and contents of education. The actuality of the topic is put in a special light in the wake of the fiftieth anniversary, the “Abraham”, which the community celebrated 2009.

1. Bevezetés

Előadásomban a szlovéniai kétnyelvű oktatás bemutatására vállalkozom. A téma kontextusba helyezéséhez feltétlenül szükség van a muravidéki magyar nemzeti közösség rövid bemutatására – elsősorban számarányuk és politikai szervezettségük oldaláról, hiszen az oktatáspolitika alakításában, az anyanyelvi és az anyanyelvű oktatás szervezésében, jogi és törvényi szabályozásában ezek a szervezetek kulcsfontosságúak. Szlovénia két autochton kisebbségének, az olasz és a magyar nemzeti közösségnek saját, bár egymástól alapvetően különböző oktatási rendszere van, az olasz iskolarendszer vázlatos érintése az összehasonlíthatóság végett szükséges.

A muravidéki szlovén–magyar kétnyelvű közoktatás korrekt alkotmányos, jogi, tárgyi-financiális szabályozottsága, az anyanyelvi dominancia természetesen kétirányú, többségi és kisebbségi értelmezésének különbözőségei meghatározzák a magyar anyanyelv iskolai helyzetét. A hangsúlyt a napjainkban igen aktuális problémák bemutatására próbálom tenni, illetve azokra a történésekre, amelyek nagymértékben alakították és alakítják ma is az oktatás formai kereteit és tartalmait. A téma aktualitásának különleges ízt ad az ötvenéves évforduló, az „ábrahám”, amelyet 2009-ben ünnepelt a közösség.

2. Szlovénia autochton nemzeti közösségei

Szlovénia két őshonos kisebbsége, a magyar és az olasz nemzeti közösség a klasszikus kisebbségi közösségek csoportjába tartozik (autochton nemzeti közösségek). Ez elsősorban azt jelenti, hogy a *pozitív diszkrimináció* elvén alapuló, világviszonylatban is példásnak mondható szlovén kisebbségpolitika, a kisebbségi külön jogok érvényessége ahhoz a konkrét területhez van kötve – a nemzetiségek számaránya jogbiztonságukat nem befolyásolja –, ahol ezek a közösségek élnek: a *nemzetiségileg vegyesen lakott terület* (kétnyelvű terület) fogalmát az alkotmány meghatározza, kiterjedését az egyes érintett közigazgatási egységek (*községek*) statútumai pontosan rögzítik.

2.1 Az olasz nemzeti közösség

Az olasz nemzeti közösség *oktatási rendszere* a fogalom tágabb értelmezése alapján mondható *kétnyelvűnek*. A Tengermellék szlovén vagy olasz tannyelvű óvodáiban, általános és középiskoláiban a másik nemzeti közösség nyelve kötelező tantárgy. Mind a szlovéneknek az olaszt, mind pedig az olaszoknak a szlovént *második nyelvként* tanítják. Az olasz tannyelvű iskolákban az ügyintézés nyelve is minden szinten az olasz.

2.2 A magyar nemzeti közösség

A magyar nemzeti közösség az északkelet-szlovéniai Muravidéken él a Lendvai (Lendava), a Dobronaki (Dobrovnik), a Moravske Toplice-i, a Hodosi (Hodoš) és a Šalovci községekben. A népszámlálás (2002) hivatalos adatai szerint 6243 fő vallotta magát magyar nemzetiségűnek (ez Szlovénia összlakosságának 0,31%-a), 7713 fő pedig magyar anyanyelvűnek. Közülük 5212 személy él a kétnyelvű területen (83,5%), 1031 fő pedig az ország más vidékein.[2] Politikai csúcsszervezete a lendvai székhelyű *Muravidéki Magyar Önkormányzati Nemzeti Közösség* (Pomurska madžarska samoupravna narodna skupnost). Az önkormányzat legfontosabb feladata a muravidéki magyar nemzeti közösség megtartása, nemzeti-nyelvi-kulturális identitásának, tárgyi és szellemi örökségnek megőrzése, valamint az alkotmány által biztosított külön jogok gyakorlása és érvényesítése.

Az olasz közösséggel ellentétben a magyar–szlovén kétnyelvű területen csak kétnyelvű oktatási intézmények működnek, ezekben szlovénul és magyarul folyik az oktatás minden diák számára, nemzetiségi hovatartozástól függetlenül, a kisebbségi nyelv tanulása és a kisebbségi nyelven tanulás tehát a többségi diákoknak is kötelező. A 2009/2010-es tanévben a kétnyelvű óvodákba 281 gyerek, a kétnyelvű általános iskolákba 787 tanuló, az egyetlen kétnyelvű középiskolába pedig 319 diák járt. A kétnyelvű oktatás szakmai kérdéseiben az öttagú Oktatási-Nevelési Bizottság az önkormányzat felelős és illetékes szerve.

3. A muravidéki szlovén–magyar kétnyelvű oktatás rövid története

3.1 A muravidéki kétnyelvű oktatás története az *1959/60*-as tanévvel indul, a Muravidéki magyar nemzeti közösségnek tehát 1959 óta nincsenek anyanyelvű iskolái. Az 1945 után bevezetett magyar tagozatok – ezek nemzetiségi általános iskolák voltak, a szlovén nyelv heti 4 órás kötelező oktatásával, viszont magyar tannyelvű középiskola nem volt – ugyanis elnéptelenedtek, mert a kisebbség másodnyelvi kompetenciája nem volt kielégítő, nem tette lehetővé a többségi nyelven a továbbtanulást, az érvényesülést.[3] Világossá vált, hogy a magyar nemzetiségi iskolák nem elég erősek ahhoz, hogy az anyanyelvi azonosságtudat alapján segítsék elő a társadalmi integrációt. 1959-ben *kétnyelvű általános iskolák* jöttek létre, többség és kisebbség számára egyaránt kötelező jelleggel. A kétnyelvű óvodák két év késéssel keletkeztek. Az átállás nem volt zökkenőmentes. A szlovén szülők egy csoportja az 1960-as évek végén az alkotmánybírósághoz fordult, mert úgy érezték, hogy a kétnyelvű oktatás muravidéki modellje negatívan befolyásolja gyermekeik nyelvi és kognitív fejlődését, hátrányos helyzetet teremtve számukra az iskolai eredményeik, továbbtanulási esélyeik szempontjából az egynyelvű szlovén iskolákhoz viszonyítva. Az alkotmánybíróság – megvizsgálva a helyzetet – jelentésében törvényesnek ítélte a kétnyelvű oktatást, javasolta viszont egy szakbizottság létrehozást, amely értékeli a kétnyelvű iskolák szakmai tevékenységét. A szlovén–magyar kétnyelvű oktatás szakmai felmérése leszögezte, hogy a kétnyelvű iskola főbb vonásaiban megvalósítja pedagógiai célkitűzéseit, és olyan rejtett tartalékokkal is rendelkezik, amelyek alapján kiküszöbölhetők fogyatékosságai, javítható eredményessége (Varga 2002: 15). Mindezek ellenére főleg a szakma kisebbségi képviselői a kétnyelvű iskola csődjéről beszélnek, az annak idején elsősorban „politikai célzattal” megfogalmazott elvárás-oldal látszatjelenségeiről, a szándék és a megvalósulás közti ellentmondások okaként annak módszertani kidolgozatlanságát, a tanárok hiányos didaktikai képzését, s a viszonylagos szakmai magukra maradást említik.

A napjainkban egyre erősebbé váló nyelvvisszaszoruló helyzet kialakulásához nagymértékben hozzájárult az a tény is, hogy 1981-ig nem volt kétnyelvű (magyar–szlovén) középfokú oktatás Szlovéniában.[4] Ezzel összefüggésben a magyar nyelv és irodalom csak 1981-ben kapott tanszéket a Maribori Egyetem Pedagógiai Akadémiáján (a mai Bölcsészettudományi Kar elődje) a már 1966 óta sikeresen működő Magyar Nyelvi Lektorátus mellé, elsősorban azzal a céllal, hogy kétnyelvű tanárokat képezzen a Muravidék kétnyelvű közoktatási intézményei számára. Azóta is ez Szlovénia egyetlen magyar tanszéke, 2008-ig magyarul egyedül magyar szakos pedagógus program volt itt végezhető. A bolognai renszerre való átállással a Magyar nyelv és irodalom alapszakos program mellett először nyílt lehetőség a Nyelvközi tanulmányok – magyar alapszak elvégzésére a Bölcsészettudományi Kar Fordítástudományi Tanszékén (a program megvalósításában a Magyar Nyelv és Irodalom tanszék is közreműködik). A Ljubljanai Egyetemen 1982 óta működik magyar nyelvi lektorátus. Talán a teljes vertikumú kéttannyelvű közoktatás kiépülésében megmutatkozó fáziskésésnek, s nem csupán a

mennyiségi mutatóknak tudható be, hogy a kétnyelvű oktatás gerincét mind a mai napig az általános iskola képezi.

Az *1990/91*-es tanév újra mérföldkőnek számít a kétnyelvű oktatásban. Többségi kezdeményezésre, helyzetfeltáró kutatások eredményeképpen (a magyar és a [szlovén] nyelv heterogén csoportokban való oktatása nem kedvező a többségi diákok számára) *kétszintű magyar- és részlegesen kétszintű szlovénoktatás* indult: *anyanyelvi* és *második nyelvi* (*környezetnyelvi*) csoportok jöttek létre (*magyar1* és*magyar2***,** illetve *szlovén1* és *szlovén2).*[5] Minden reform, változtatás ellenére az *utópisztikus*nak indult oktatási program – amelyben a többség és kisebbség azonos mértékben tanulná egymás nyelvét, s mindkét nyelv tannyelv is és tantárgy is egyben – utópia maradt. *Gyenge kétnyelvű oktatássá* vált, amely nem eredményezett magas fokú balansz kétnyelvűséget, nem segítette az anyanyelv megtartását, hanem*dominanciaváltást* hozott a maga minden nyelvi és nemnyelvi következményével a kisebbségi diákok esetében. A kétnyelvű oktatás azt eredményezte, hogy *a magyar gyerekek többségének nem az anyanyelve az első nyelve,* hanem a szlovén, az anyanyelvi dominancia hangsúlyozása tehát egyoldalú, és csak az elmélet szintjén van meg. Logikus következménye ez a helyzet a kétnyelvűségi modell kialakította gyakorlat aszimmetriájának: míg a magyar nyelv kétszintű oktatása következetesen végigkíséri a közoktatást, tehát a szlovén diákok – tartalmakban és formákban, módszerekben is – második nyelvként tanul(hat)ják a magyart, addig a szlovén nyelvet az általános iskola negyedik osztályától kezdve mindenki – anyanyelvétől függetlenül – anyanyelvi szinten, az anyanyelvoktatás módszereivel tanulja. Természetes velejárója ennek napjaink tapasztalata: a magyar gyerekek esetében az általános iskola felső tagozatától kezdve az ideálisnak indult oktatásforma a szlovén nyelvi dominancia kialakulásával és egyre erősebbé válásával egyre inkább visszájára fordul. S mivel az anyanyelv használatának színterei napjainkban még inkább szűkülnek (a csaknem teljes egyirányúság, azaz a szlovén diákok funkcionális kétnyelvűségének hiánya az óraközi kommunikációt is zömmel másodnyelvivé teszi), szegényednek a regiszterek és a stílusváltozatok, az anyanyelv jobb esetben is csak a családi szférában létezik.

Ennek az átmeneti vagy *átirányító* programnak legfontosabb és talán egyetlen konkrétumként kezelhető módszertani elve *a két nyelv órai használati arányának* meghatározása. A kétnyelvűség ugyanis itt a két nyelv célirányos (kétirányú), párhuzamos használatát jelenti, az általános iskola alsó tagozatában *50-50%*-ban, az ötödik és a hatodik osztályban *60-40%*-ban*,* a hetedikben és a nyolcadikban *70-30%*-ban a szlovén javára*,* s ez az arány a középiskolában sem az anyanyelv javára változik . A számokban megmutatkozik az a speciális, nem a magyar nyelvnek kedvező helyzet, amely mára már szinte le is zárta a *dominanciaváltás* folyamatát. A szándék és a megvalósul(hat)ás között nyíló és egyre táguló szakadék, amelynek „ős oka" elsősorban nem nyelvi, azt eredményezte, hogy a magyar diákok *másodnyelv domináns kétnyelvűek*, a szlovénok zöme pedig a természetes kétnyelvűségében inkább egynyelvű. Napjaink tapasztalatai alapján megfogalmazható az a tény, hogy a muravidéki kétnyelvű oktatás kétnyelvűsége az

általános iskola felső tagozatától kezdve elsősorban *tanárfüggő.* A tanárok nyelvi és szaknyelvi ismeretétől függ elsősorban, milyen arányban szerepel a két nyelv az órákon.[6] S mivel a magyar szakosokon kívül szinte mindenki szlovén egyetemet végzett (s a Magyarországon végzett magyar szakosoknak szinte kivétel nélkül egy szakjuk van), érthető *a magyar szaknyelvi regiszter teljes hiánya*. Így az órák többségén néhány szakszó rögzítése jelenti a magyarnyelvűséget (a táblai vázlatnak kétnyelvűnek kell lennie), minden más többnyire szlovénul folyik. A Muravidéken tehát a nagyrégiók klasszikus változatának „tükörképe" él a két nyelv vonatkozásában, lassan csak a magyar nyelvet és irodalmat tanítják magyarul, a többi tantárgy oktatásában – kivételt talán csak az ún. *nemzeti programokat* tartalmazó történelem és földrajz jelent – a szlovén dominál.

A kétnyelvű oktatás következő állomása a 2002-ben Szlovénia-szerte bevezetett *kilencosztályos általános iskolai program* (devetletna osnovna šola, devetletka). Az új, európai normákon alapuló oktatásforma a fokozatos átállás következményeként a 2007/2008-as iskolai évben Szlovénia összes általános iskolájában felváltotta a nyolcosztályos programmaradványokat is. Ettől az oktatási formától mindenki a kétnyelvű általános iskolai oktatás tartalmi megújulását is várta. Az új, módosított tantervek – amelyekben a szaktárgyi célok mellett fokozottabban vannak jelen mindig a nyelviek is – látszatra nagyon pozitívan fogalmaznak: a tanítási nyelvek aránya, a már eddig is alkalmazott normatívák figyelembevételével a konkrét mikrokörnyezethez igazodik, tehát az egyes osztályok összetételéhez, a diákok nemzetiségi megoszlásához. A megvalósítás elsősorban a tanáron, annak szaktudásán és szaknyelvi tudásán múlik, a program alapja elméletileg a tanár autonómiája.

A legfontosabb újítás az első harmad *egy személy – egy nyelv* elve. Ez azt jelenti, hogy az első három tanévben két tanító van az osztályban minden órán (első osztályban az egyikük óvónő), az egyikük csak szlovénul, a másikuk csak magyarul tanít és beszél, következetesen, tanórán és azon kívül is. A tanítók végigkísérik az osztályt az első harmadban. A nyelvhez kötöttség a kisdiákok nyelvhez kötődését igyekszik biztosítani, célja, hogy a két nyelv a lehető legegyenrangúbb helyzetbe kerüljön az oktatás folyamatában és ezzel a gyerekek nyelvi tudatában, hogy elkerülhető legyen a nyelvi alárendeltség. A viszonylag költséges megoldás a kétnyelvű anyanyelv viszonylatában is jó kezdet, óriási lehetőséget rejt magában. A tanítók összehangolt, komoly tervezést és nagyon sok időt igénylő munkája következtében, s a megfelelő módszerek következetes alkalmazásával lehetővé válik mind az anyanyelv (és az anyanyelvi nyelvváltozatok), mind pedig a második nyelv minél alaposabb elsajátítása. A megvalósítást illetően csupán két kérdés merül fel: segít-e ez a módszer akkor, ha a magyar gyerekek közül többen a magyar2-es programot választják, tehát – a fordított (késleltetett) írás- és olvasástanulás folyamatában – szlovénul tanulnak meg először írni és olvasni, magyarul, azaz az anyanyelvükön csak jócskán fáziskéséssel; kialakulhat-e a harmadik osztály végére a magyar anyanyelvi kognitív kompetencia, hiszen a negyedik osztály második harmadától kezdve mindenki anyanyelvi szintű csoportban tanulja majd a szlovént. Kérdés továbbá, milyen károkat okozhat a

kisebbségi diákok mentális fejlődésében az anyanyelv – első nyelv funkcióváltás (a magyar diákok többségének első nyelve már nem a magyar, hanem a szlovén). Ugyanakkor azt is tudnunk kell, hogynapjainkban már nem biztos, hogy az anyanyelv a nyelvileg homogén családokban is azt a szerepet játssza, amit játszott egykoron, s amit most is elvárunk tőle. Eredmény csak a szülők (tannyelvválasztás) és az iskola (következetes megvalósítás) szoros együttműködésétől, a szándékok egyeztetésétől várható talán.

Kapaszkodni lehetne az ún. *nívócsoportos (differenciált)* oktatási formába is (nivojski pouk: többszintű, különböző tudás- és képességszintek szerinti kiscsoportos oktatás). A többszintű oktatásnak három formája él a kilencosztályos programban. A *belső (didaktikus) differenciáció* már az első harmadban megvan, és végigkíséri az egész oktatási folyamatot azoknak a tantárgyaknak a tanításakor, amelyekben nincs meg a másik két változat. Az ún. *rugalmas differenciáció* (fleksibilna diferenciacija) a második harmadban és a hetedik osztályban valósul meg. Az egyszintű alapoktatás és a nívócsoportos oktatás e szukcesszív kombinációja leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a diákokat csoportokba sorolják képességeik, érdeklődésük intenzitása, tanulmányi eredményük alapján maximum három tantárgy, az*anyanyelv*, a *matematika* és az *idegen nyelv* tanításában, az összóraszám maximum egynegyedében. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az egy évfolyamra járó gyerekek az órák háromnegyed részét saját osztályukban, heterogén tanulócsoportban élik meg, a maradék időben a párhuzamos osztályokból tudásszintek alapján képződött homogén csoportokban folyik az oktatás (maximum három csoport képezhető). A diákok csoportbeosztását a szülő–tanuló–iskola hármas dönti el, a képességszintek szerinti tanulócsoportok nem merevek és nem megváltoztathatatlanok, az egyes félévek után válthat a diák, amennyiben teljesítménye felülmúlja a csoportátlagot, illetve alulteljesítés esetén alsóbb szintre is kerülhet. A váltást a tanárnak és az iskolának a diák szüleivel is meg kell beszélnie.

A 8. és a 9. osztályokban a differenciáció egy módosított változata érvényesül, az ún. *részleges külső differenciáció* (delna zunanja diferenciacija). A kontinuitást a tantárgyak adják, itt is az anyanyelv, az idegen nyelv és a matematika az érintett területek, viszont a diákok egész évben, tehát minden órán három homogén tudásszintű csoportban vesznek részt az oktatásban. Az egyes csoportok között itt is lehet átjárás a 8. osztály végén, a kapott osztályzat függvényében. A többi tantárgyat a diákok saját (heterogén) osztályukban tanulják.

A differenciáció klasszikus formája párhuzamos osztályokat követel meg, erre a kéttannyelvű általános iskolák közül egyedül a lendvai iskolának van meg a lehetősége. A három kisebben az évfolyamonkénti egy-egy kis létszámú osztály a differenciáció sajátos módját teszi lehetővé: a három tudásszintnek megfelelően *kombinált tanulócsoportokat* alakítanak ki: ez két évfolyam összevonásával, a belső és a külső differenciáció kombinációjával érhető el.

Egyértelműen pozitív újítás a harmadik harmad *választható tantárgya*. Az iskola legalább egy, maximum három kötelezően *választható tantárgyat* (*izbirni predmeti*) kínál a diákjainak: ide tartozik pl. a második idegen nyelv hároméves programja (angol,

francia, horvát, olasz, latin, német, spanyol, orosz), illetve a természettudományok területéről felkínált lehetőségek.

A kétnyelvű iskolák többszintű oktatása leghatékonyabban a *nyelvi csoportokban* realizálódik. Ez a módszer vagy három tantárgyat érint heti egy órában, vagy egy tantárgyat heti három órában (az iskolák szabadon dönthetnek, melyik megoldást választják), itt az oktatás*túlnyomórészt* – 80-20%-os arányban – vagy szlovénul, vagy magyarul folyik. Ebbe beletartozhatnak természetesen a magyar nemzeti programmal bővített tantárgyak is (történelem, földrajz és a készségtárgyak). A kilencéves programban a tantervi módosulások, a tartalom szolgálatában álló formai újítások megújulni képes szemléletet követelnek tanártól, diáktól, szülőtől, (oktatás)politikától, kisebbségtől, többségtől egyaránt, csak akkor adaptálódik a rendszer a kéttannyelvű program kisebbségi anyanyelve tényleges biztonságának megteremtésére is.

A kétnyelvű oktatásban maximum heti két órával lehet magasabb az óraszám az egynyelvű iskolák programjához képest. A többletet egy tantárgy – a második nyelv – jelenti, „nyerni" pedig a választható tantárgyak számának és óraszámának csökkentésével tudnak. A szlovén szülők alkotmánybírósági beadványának pontosan gyerekeik többletterhe volt az egyik kézzel fogható érve. A diákok tudásának értékelése és osztályozása minden tantárgyban az első nyelvükön adott válaszaik alapján történik (azon a nyelven, amelyiken könnyebben fejezik ki magukat). Ez a második harmadtól kezdve fokozatosan – az órai nyelvhasználattal egyenes arányban – a szlovén nyelvet jelenti.

3.3 Középfokú oktatás

A 29 éves kétnyelvű középiskolai oktatás egyetlen oktatási intézménye a lendvai Kétnyelvű Középiskola. Két gimnáziumi osztályán kívül négyéves szakközépiskaolai, ún. 3+2-es kiegészítő, valamint hároméves szakiskolai tagozata is van, a diákok összlétszáma 300 és 350 között mozog. Az iskola érettségi tanfolyamot is szervez évente a szakvizsgával záruló programokban végzettek számára, ha erre igény van.

3.4 Magyar nyelvű és/vagy magyar nyelvi felsőoktatás

A szlovén felsőoktatásban ma már a bolognai programok a márvadóak. A három fokozatú képzést az egyetemek fokozatosan vezetik be a programok sikeres akkreditációjának megfelelően.

Szlovéniában nincs magyar nyelvű, csak magyar nyelvi felsőoktatás. Ez utóbbi 2008-ig egyetlen lehetőséget jelentett: a Maribori Egyetem Pedagógiai (2006-tól Bölcsészettudományi) Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén kétszakos tanárképző programot választva lehetett egyetemi diplomát szerezni. A hallgatók bármely más szakkal párosíthatták a magyart, természetesen mind a másik szakot, mind az általános tantárgyakat szlovénul végezték. A tanszékre – a kisebbségi külön jogok értelmében – évfolyamonként öt fő iratkozhatott. Az érvényes program szerint a beiratkozáshoz magyar nyelvtudás szükséges, az évfolyam akár egy hallgatóval is

indulhatott. A 2008/2009-es tanévben indítottuk a Magyar nyelv és irodalom alapszakos (Ba) programunkat, ezen kívül beindult a magyar–szlovén fordító és tolmácsképzés is, az alapszakos program szakgazdája a Fordítástudományi Tanszék. A 2009/2010-es tanévben a kimenő rendszerű régi, valamint az új bolognai programjainkban 21 beiratkozott hallgatónk volt. A huszonkilenc éves tanszéken 36 hallgató szerzett eddig diplomát. A muravidéki magyarság többi értelmiségének képzése Szlovénia egyetemein szlovén nyelvű programokban történik. Ljubljanában és a maribori tanszéken a muravidéki egyetemisták heti két órában lektori szintenis tanulhatják anyanyelvüket és a magyar szaknyelvet. A lektori hallgatók száma egyértelműen növekvő tendenciát mutat, a kurzusokért kreditpont jár, a diplomában is nyoma van.

Magyarországi ösztöndíjjal inkább a felsőoktatásban (egyetemi és doktori képzés) tanulnak a muravidéki diákok.

3.5 Az oktatás tartalmi szabályozása: tantervek, tanmenetek, tankönyvek és taneszközök

A kilencosztályos általános iskolai program megújult, korszerűsített, a tudományok legújabb eredményeit szem előtt tartó, a kor kihívásainak megfelelni akaró *tantervekkel* indult. Ezek a tantervi bizottságok nagyon körültekintő, alapos munkájának köszönhetők. A magyar nyelv tanításában – mindkét szinten – a kommunikáció-központúság került középpontba. Hangsúlyeltolódás történt a nem művészi szövegek elemzése javára (a művészi szövegek elemzése csak 40%-ban van jelen a tantervben). Az irodalom oktatásában maradt a hagyományos kronologikus kánon (irodalomtörténeti és nem irodalomelméleti a megközelítés), de itt is nagyobb szerephez jut a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalom. Természetesen kiegészül a tananyag a muravidéki magyar irodalom több alkotásával is.A középiskolai tantervek tartalmi megújítása az előző tanévben fejeződött be, ennek megfelelően átalakul 2012-re az általános érettségi vizsga köovetelményrendszere is.

Az általános és a középiskolákban használt tankönyveket a minisztérium szaktanácsa hagyja jóvá. Ennek hivatalos folyamatát a miniszter határozza meg. Az általános iskolában az anyanyelvet magyarországi tankönyvekből tanítják (főleg az Apáczai Kiadó tankönyveiből), a magyar mint második nyelv tanításában a budapesti Magyar Nyelvi Intézet (ma: Balassi Intézet) szakemberei által – helyi szaklektorok közreműködésével – külön erre a célra készült munkatankönyveket használják. A többi tantárgy tanítása szlovén tankönyvekből történik, ezek magyar fordítása jórészt elkészült.

A középiskolában ugyanez a helyzet a magyar nyelv mindkét szintű tanításában: magyarországi kiadványok az anyanyelvi oktatásban (a Nemzeti Tankönyvkiadó és a Pedellus Tankönyvkiadó csomagjai), testre szabott munkatankönyvek a magyar2 esetében. A történelem és a füldrajz tankönyvek kétnyelvűsítése megindult, a többi tantárgyat szlovén tankönyvekből tanítják.[7]

Nagyon fontos lenne, hogy kétnyelvű tankönyvek készüljenek. Olyanok, amelyekben nem a nyelvi és kulturális másság és távolság uralkodik a tankönyvi

szöveg alkotója és befogadója között (Bartha 2003). Amelyek megkönnyítenék a tankönyvek interpretátorainak, a tanároknak a munkáját is. A jó minőségű, kiváló szakmai és nyelvi színvonalukban is a muravidéki diákoknak szánt, esztétikus taneszközökkel talán nagyobb lehetőség adódna arra, hogy a magyar gyerek a kötelező tananyagot magyarul is elolvassa (az, hogy csak magyarul olvassa el, már/még elképzelhetetlen), meg is értse, magáévá is tegye produktív módon. Mert ez lenne az egyik legfontosabb cél az anyanyelvi megmaradásban.

4. A muravidéki kisebbségi kétnyelvűség minőségi muatói

4.1 A Fehér könyv

A szlovéniai közoktatást napjainkban az 1995-ben készült »Fehér könyv« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju) megújítása határozza meg. A közoktatási miniszter 22 tagú munkabizottságot hozott létre, amelynek legfontosabb feladata a szlovén oktatás jelenlegi helyzetének szakmai felmérése, az Európai Unióban és más, Szlovénia számára érdekes országokban uralkodó oktatási trendek elemzése, s ennek alapján a szlovén oktatási rendszer teljes megújításához szükséges tervek és javaslatok megfogalmazása. A cél olyan oktatási rendszer kialakítása, amely megfelel a kor kihívásainak.

A Fehér könyv újraalkotása a kétnyelvű oktatás problematikáját is érinti. A muravidéki magyarok csúcsszervezete Tanácsánakkezdeményezésére és megbízásából átfogó elemzés készül a kétnyelvű oktatás jelenlegi helyzetéről. A kontextuselemzés (evalvációs tanulmány) összeveti a kitűzött célok és elvárások, valamint a konkrét megvalósulásuk közti viszonyokat. Mindezt egyrészt az érvényben lévő tantervek áttekintésével, elemzésével, másrészt – a lakosság bevonásával – kérdőívek és különböző tesztek alapján kívánják megvalósítani.A kétnyelvű oktatási intézmények kijelölt tanáraiból álló kutatócsoport vezetője Elizabeta Bernjak, a módszertani és a pénzügyi kérdések megoldása a Pedagógiai Intézet három munkatársának feladata (http://www.muravidek.si/14r.pdf).

A kutatócsoport fontosnak tartja, hogy a magyar nyelv oktatását a helyi körülményeknek, feltételeknek, követelményeknek megfelelően módosítsák és alakítsák. A legnagyobb problémát a szaktantárgyak kétnyelvű oktatásában látják. A felmérés eredményei alapján megállapítható lesz, fenntartható-e továbbra is a jelenlegi modell, vagy esetleg más oktatási forma bevezetésén kellene gondolkodni. Célként a hatékony nyelvi oktatást hangsúlyozzák. Ugyancsak a Fehér könyv égisze alatt készül a kivitelezési utasítás a középiskola számára: ez a dokumentum rögzíti és alakítja a kétnyelvű középfokú oktatás minden fontos szegmensét.

4.2 Többnyelvű társadalom

Az EU egyik legfontosabb célkitűzése a többnyelvű társadalmak megalkotása, amely – többek közt *A többnyelvűség új keretstratégiájában* körvonalazódik (*Nova*

okvirna strategija za večjezičnost, 2005; http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1039). Ebben a nyelvtanulásnak van a legdöntőbb szerepe,hiszen a más kultúrák megértése csak az adott nyelveken keresztül érhető el. Éppen ezért minden szinten támogatja az idegen nyelvek tanulását, a cél az, hogy minden EU-állampolgár legalább három nyelvet beszéljen: azanyanyelvén kívül egy »nagy« nyelvet, valamint egy szomszédos ország nyelvét. Ennek eléréséhez nemzeti stratégiák szükségesek, amelyek az adott nyelvi helyzet több szempontú elemzése alapján pontosan meghatározzák a társadalom többnyelvűségéhez vezető út állomásait. A stratégiának meg kell határoznia a nyelvek tanulásának célkitűzéseit, az oktatásba való bevezetés módját és idejét, és állandóan törekedni kell arra, hogy tudatosuljon mindenkiben a nyelvi sokszínűség jelentése és jelentősége.

Az Eurobarométer *Az európaiak és nyelveik* cmű felmérésének összefoglalása alapján Szlovénia nagyon előkelő helyet foglal el két idegen nyelv aktív ismerete tekintetében: a megkérdezettek 71%-a beszél két idegen nyelven legalább társalgási szinten (Magyarországon a válaszadók 58%-a anyanyelvén kívül nem beszél egyetlen idegen nyelvet sem) . Európa-szerte az angol a legelterjedtebb nyelv, napjainkban Szlovéniára is ez jellemző. Az első idegen nyelvet (ez az angol, illetve a német) az általános iskola második harmadában, tehát a 4. osztályban vezetik be Szlovéniában, így van ez a kétnyelvű oktatásban is.[8]

Az utóbbi időkben két „projekt" megvalósításán dolgozik a szlovén oktatáspolitika: *az első idegen nyelv korai oktatásának* fokozatos bevezetésén (a második harmad helyett az az első harmadban kezdenék az oktatást),[9] illetve *a második idegen nyelv fokozatos bevezetésén* a harmadik harmad oktatási programjába (a 7. osztálytól kezdődően, kötelező vagy választható jelleggel).[10] A jogszabály 4. cikkelye alapján (Pravilnik o postopnem uvajanju drugega tujega jezika v osnovni šoli) második idegen nyelvként a német, az olasz, a magyar, a horvát, a francia és az angol szerepelhet. A magyar nyelv eszerint Szlovénia bármelyik általános iskolájában tanítható lesz, ha van rá megfelelő számú jelentkező és megfelelő végzettségű oktató: ez nagyban emelheti a magyar nyelv szlovéniai, és ezzel együtt muravidéki presztízsét.

A Muravidék kétnyelvű oktatási intézményeiben mindkét innováció különösen nagy körültekintést követel, hiszen az – alacsonyabb presztízsű – magyar anyanyelv megmaradását nem szabad veszélyeztetnie. A második idegen nyelv bevezetésének tantervi, óraszámbeli akadályai vannak elsősorban: a kétnyelvű programokban két órával magasabb a heti óraszám a második nyelv miatt, nincs tehát törvényes lehetőség az újabb heti két óra kötelező bevezetésére, a tanulók ilyen mnérvű túlterhelése nem endedélyezhető.

A muravidéki kétnyelvű oktatás ugyanakkor – a nemnyelvi tantárgyak két nyelven, anyanyelven és második nyelven történő oktatásával – nagyban hozzájárul a többnyelvűség, a többkultúrájú társadalom kialakulásához, de csak abban az esetben, ha kétnyelvűsége valóban meg is marad, és nem gyengül még tovább a magyar diákok körében – az oktatási forma konkrét gyakorlatának következményeként – az anyannyelvi dominancia.

5. Összegzés: a muravidéki kétnyelvű oktatás ötven éve

Ötvenéves a muravidéki kétnyelvű oktatás. Az évforduló különösen alkalmas arra, hogy számvetést készítsen az ember: felidézze és újraértékelje a róla szóló szakmai viták megállapításait, összegezze az eredményeket, felsorakoztassa a vélt vagy valós hiányosságokat, elgondolkodjék a hogyan tovább kérdésén. Nincs könnyű helyzetben, hiszen egy nemzeti közösség anyanyelvi és anyanyelvű oktatása nemcsak múltjának tükre, de meghatározza nyelvének, nyelvhasználatának, etnikai, nyelvi és kulturális identitásának jelenét és jövőjét is. A helyzetelemzésekben mind a többségi, mind pedig a kisebbségi és a magyarországi kutatók elemzik a valós helyzetet, keresik a kisebbségi anyanyelv megmaradásának lehetőségeit, szólnak a magyar nyelv iskolai és társadalmi presztízse emelésének égető szükségességéről, a más(od)ik nyelv kölcsönös ismeretének és használatának társadalmi fontosságáról, a kisebbségi nyelv megtartásában betöltött szerepéről. Minden elemzésből a jobbítás szándéka olvasható ki. Az elsősorban, hogyan sikerülhetne a világviszonylatban is példa értékű szlovén kisebbségpolitika által deklarált kisebbségi (nyelvi) külön jogok maradéktalan érvényesülése az oktatás konkrét gyakorlatában.

A kerek évforduló ünnep is egyben, ezért feltétlenül hangsúlyozni kell mindazt, amit ez a kétnyelvű oktatás egyénnek és közösségnek, magyarnak és szlovénnek egyaránt adott, és egy másodpercre zárójelezzük azt, amit – lényegéből és a sokszor említett anomáliákból következően, elsősorban a kisebbségi közösségtől – elvett. A muravidéki kétnyelvű oktatás ugyanis mindkét nemzeti közösségé: magyaroké és szlovéneké egyaránt, eredményei és hiányosságai csak ebben a kontextusban értelmezhetők hitelesen.

Tény, hogy a kétnyelvű oktatás ötven éve alatt generációk nőttek fel, tanultak szakmát, nyelv(eke)t és toleranciát magas szinten, a két nyelven keresztül magukévá tettek két kultúrát, ez lett lételemük, ebben vannak otthon. Még mindig vannak családok, ahol átörökítődik a magyar anyanyelv, még mindig vannak szülők, akik anyanyelvi magyar csoportot választanak gyermeküknek az iskolába lépéskor, az erősödő asszimilációs tendenciák mellett még mindig fellelhetők a természetes és szükséges integráció jegyei is. Vannak olyan emberek mindkét közösségben, akik a kétnyelvűséget létezésük hozzáadott értékének érzik, és nem kényszert látnak benne, akik tudják, hogy a kétnyelvű terület többletértéke a közös kultúra, amelynek csak a két nyelv együttesen lehet hiteles hordozója. Nagyon fontos eredmény, hogy a magyar nemzeti közösségben kialakult a helyi értelmiségi réteg, amely felelősséget tud vállalni a nyelvi és nem nyelvi helyzet alakulásáért, amely tudja, hogy – a pozitív diszkrimináción alapuló biztos jogi háttér ellenére – saját sorsának önálló alakítójává kell válnia a megmaradás érdekében.

Ahhoz azonban, hogy ötven év tapasztalatainak birtokában, a megszüntetve megőrzés elve alapján a jövőről, az egymás mellett élő különböző kultúrák közötti kommunikáció kihívásairól, azok megoldásának lehetőségeiről beszéljünk,

farkasszemet kell néznünk továbbra is a muravidéki kétnyelvű oktatási modell „sebezhető" pontjaival. Csak megfelelő nyelvtervezési lépések, körültekintő nyelv- és oktatásstratégia kialakításával őrizhető meg ugyanis a jelenlegi (iskolai) nyelvi helyzet, érhetők el a kitűzött célok, és legyünk optimisták: talán megállítható még az a folyamat, amelyben – iskolában és azon kívül, az említett pozitív eredmények ellenére – a kisebbségi anyanyelv egyre csak veszít dominanciájából.

Irodalomjegyzék

- *A kétnyelvű nevelő-oktató munka modellje az 1 .Sz. Lendvai KÁI-ban*. www.dos1-lendava.com
- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor Orsolya és Szarka László szerk. 56–75.
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 1995*. Krek, Janez szerk. Ljubljana, MŠŠ
- Bernjak, Elizabeta 2009. Hipoteze o reformi dvojezičnega šolstva v Prekmurju. In: Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada.* Bielsko-Biała, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 121–137.
- Bokor József 1995. A muravidéki kétnyelvű oktatásról. *Magyar Nyelvőr* 119/4, 393–397.
- *Drugo periodično poročilo Republike Slovenije o izvajanju Okvirne konvencije sveta Evrope za zaščito narodnih manjšin* 2004.www.coe.int/t/e/human_rights/minorities/2.
- EUROBARORMÉTER külön felmérés: „AZ EURÓPAIAK ÉS NYELVEIK" ÖSSZEFOGLALÁS
- *Evalvacijska študija*: *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence*(zaključno poročilo) 2003. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta v Ljubljani
- Kolláth Anna 2003. A szlovéniai kisebbségek nyelvi jogai a törvények és a rendeletek tükrében. In: Nádor Orsolya – Szarka László szerk. 190–203.
- Kolláth Anna 2005. *Magyarul a Muravidéken.* Maribor, Zora 39.
- Kolláth Anna szerk. 2009. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada.* Bielsko-Biała, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68.
- Kontra Miklós 2004. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. VI./ 4. 25–42.
- Lanstyák István 2009. Nyelvi probléma és iskola. In: Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada.* Bielsko-Biała, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 226–252.
- Nádor Orsolya és Szarka László szerk. 2003. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest, Akadémiai Kiadó

§ Nećak Lük, Albina 1992. A muravidéki kétnyelvű iskolák tanulóinak kétnyelvű kommunikációs készségéről. Győri-Nagy Sándor – Kelemen Janka szerk. *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* 56 –67. Budapest, Pszicholingva Nyelviskola, Széchenyi Társaság
§ Skutnabb-Kangas, Tove 1998. Oktatásügy és nyelv. *Regio* 9/3. 3–34.
§ Strmčnik, F. 1987. Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije
§ Varga József 2002. A kétnyelvű oktatás Szlovéniában. Ruda Gábor szerk. *Az iskola mint asszimilációs gépezet*. 9–21.
§ Žagar, D. 2003. *Evalvacijska študija: Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence*. Ljubljana, FF

[1] A tanulmány a Termini Kutatóhálózat oktatáskutatási projektjében készült, beszerkesztett kéziratként kiadásra vár. A mostani előadás annak egy rövidített változata.

[2] A kétnyelvű terület közigazgatási egységei magyar nemzetiségű lakosságának számadatai: Lendva: 3917, Dobronak 616, Moravske Toplice 351, Šalovci 169, Hodos 159 (Drugo periodično poročilo ... 2004: 4) .

[3] A változtatás jogi lehetőségét a Szlovén Szocialista Köztársaság 1959-ben elfogadott általános iskolai törvénye teremtette meg, aláhúzva a nemzeti kisebbségek társadalmi-kulturális helyzete rendezésének szükségességét, biztosítandó a többségi és kisebbségi közösségek etnikai, nyelvi, kulturális identitása megőrzését és fejlesztését (Varga 2002: 10).

[4] Az egyetlen lendvai szakközépiskola szlovén tannyelvű volt, a magyar nyelv fakultatív oktatását az 1976/77-es tanévben vezették be. Néhány más, egynyelvű középiskolában is lehetett ettől kezdve magyart tanulni, ha erre az esetleg ott tanuló magyar nemzetiségű diákok igényt tartottak, s számuk (minimum 5 fő) ezt lehetővé tette. A muraszombati, a Gornja Radgona-i, a ljutomeri közigazgatási egységekben az első években 280 diák tanulta heti három órában a magyart, de volt néhány maribori és rušei anyanyelvűként anyanyelvét tanuló középiskolás is. Ez a lehetőség még ma is megvan. Ma már tudjuk, hogy mindez túl kevésnek és már túl későnek bizonyult (Varga 2002. 14).

[5] Az Albina Nećak Lük vezette ljubljanai kutatócsoport a beszédkészség fejlődése és a gyermekek kognitív képességeinek szintje közötti összefüggések felmérésével mutatott rá arra, hogy mind a magyar, mind pedig a szlovén nyelv tanításában szükség van a differenciált oktatásra (Nećak Lük 1992). A második nyelvbeli beszédértési tesztek

mindkét oldalon azt bizonyították, hogy az első és második osztályosok esetében az anyanyelvi kompetenciák a biztosabbak mind a szlovén, mind pedig a magyar nemzetiségű gyerekek körében (a más nemzetiségűek szlovén nyelvi beszédértése sokkal jobb a magyarénál). Az iskolába lépéskor tehát világosan elkülöníthető az egyes kisdiákok erősebb (anyanyelv) és gyengébb (a második) nyelve. A kutatások eredményei egyértelműen megfogalmazták, hogy a kétnyelvű oktatás a vegyes házasságokban élő gyerekeknek kedvez igazán (ez a megállapítás vezetett aztán a kilencosztályos általános iskola első harmadának legfontosabb innovációjához, a személyhez kötött nyelvi oktatáshoz, az *egy személy – egy nyelv* elvének érvényesítéséhez), hiszen ott a két szülő két különböző anyanyelve, nyelvhasználata egészséges megoszlásban a közéleti kétnyelvűség gyakorlatának leképeződése. Ma már viszont tényként kell elfogadnunk azt is, hogy a kétnyelvű családok többségében a nyelvhasználat természetességét az egyre erősebb szlovén egynyelvűség jelenti.

[6] Az is világos, hogy iskolája (falu vagy város) és osztálya (a diákok összetétele nemzetiségük, bilingvális nyelvi attitűdjük alapján) is válogatja a kétirányú kétnyelvűség megvalósulásának lehetőségeit. Arról, hogy ez ok-e vagy következmény, napjainkban egyre több szó esik.

[7] Kivételként említendő Stipkovics Ferenc és Kondicsné Kovács Éva1998-ban kiadott *Fejezetek a magyar történelemből* című magyar nyelvű tankönyve,ez kimondottan a lendvai középiskolások számára készült.

[8] A negyedik osztályban a magyar anyanyelvi csoportba járó kisdiákok kétszeres nyelvi kihívással néznek szembe: a második nyelvi szlovén csoport megszűnésével anyanyelvi szlovént tanulnak, ugyanakkor megkezdik az első idegen nyelv tanulását is.

[9] Az első idegen nyelv korai oktatásának 2013/2014-es bevezetését kísérleti oktatások előznék meg országszerte, a kétnyelvű területen való bevezetésének lehetőségein, a megoldásokon szakmai munkabizottság dolgozik.

[10] A második idegen nyelvet az egynyelvű általános iskolák 10%-ában bevezették a 2008/2009-es tanévben, ott, ahol ennek minden – személyi, anyagi, infrastrukturális – feltétele megvan. A 2011/2012-es tanévben kell minden iskolának megteremtenie a feltételeket a második idegen nyelv oktatásához.

Fűzné Kószó Mária: A TANÍTÁS MÓDSZERTANI SOKSZÍNŰSÉGE

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
fuzne@jgypk.u-szeged.hu

Összefoglaló

Az információhordozók robbanásszerű fejlődése miatt az utóbbi másfél évtizedben alapjaiban megváltozott a pedagógus szerepe az iskolai oktatási-nevelési folyamatban. A hagyományos tanítási-tanulási folyamatban a pedagógus elsősorban információ-közvetítő szerepet töltött/tölt be. A kompetenciaalapú fejlesztési stratégiában a tanár információ-közvetítő szerepét háttérbe szorítják az információ-hordozók. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy mit értünk napjainkban tanítás alatt? Véleményem azokkal a szerzőkkel osztom, akik tanítás alatt a tanulás irányítását, a tanulási környezet szakszerű szervezését értik. Ebben az írásomban/előadásomban arra vállalkozom, hogy gyakorlat-orientált megközelítésben vázoljam a sokféle tanulási módszer és pedagógiai eljárás alkalmazásának előnyeit, miközben a közoktatás hiányosságaira is rávilágítok. A tanórákon alkalmazott sokféle tanítási/tanulási módszer bemutatását a tanulás irányítása szempontja alapján végzem. Az előadásom mondanivalóját elsősorban a környezetismeret/természetismeret órákon megvalósított gyakorlati példák bemutatásával támasztom alá.

Kulcsszavak: tanítási módszerek, tanulási munkaformák, a tanulás irányítása, megváltozott pedagógusszerep, kompetencia és képességfejlesztés, környezetismeret/természetismeret óra

USING DIVERSE METHODS IN TEACHING

Abstract

In the last few years the role of the pedagoguage has changed in the school because of the information technology and information boom. Previously, in traditional education the main role of the teachers was to transmit information to the students. Nowadays the information carriers drive back the transfering role of the teacher in the developmental process of competence-based strategy. That is why we should ask ourselves what the teaching process means today? I agree with experts who say that teaching means to arrange, manage, facilitate and organize the process of learning in a professional way. The aim of this paper is to outline the advantanges and disadvantanges of the diverse methods and teaching-techniques in a practical way and at the same time to show the shortcomings of the public education system. I present the different teaching and

learning methods used in the lessons from the point of view of directing learning. I support my view mostly with practical examples of environmental and science lessons.

1. Bevezetés

Az információhordozók robbanásszerű fejlődése miatt az utóbbi másfél évtizedben alapjaiban megváltozott a pedagógus szerepe az iskolai oktatási-nevelési folyamatban. A hagyományos tanítási-tanulási folyamatban a pedagógus elsősorban információ-közvetítő szerepet töltött/tölt be. A kompetenciaalapú fejlesztési stratégiában a tanár információ-közvetítő szerepét háttérbe szorítják az információ-hordozók. Így joggal vetődik fel a kérdés, hogy mit értünk napjainkban tanítás alatt? Véleményem azokkal a szerzőkkel osztom, akik (Makádi 2009: 5, Nahalka 2002: 11–13, Radnóti 2008: 9–22) a tanítás alatt a tanulás irányítását, a tanulási környezet szakszerű szervezését értik. A tanítók és tanári szerepek így megváltoznak, hiszen a tanulás irányításra és a tanulói képességek fejlesztésének faladataira helyeződik a hangsúly. Tanulmányomnak nem célja, hogy a tanítás és tanulás fogalmának minden lehetséges definiálását bemutassa és pedagógia-elméleti elemzését részletezze. Ebben az írásomban/előadásomban arra vállalkozom, hogy gyakorlat-orientált megközelítésben vázoljam a sokféle tanulási módszer és pedagógiai eljárás alkalmazásának előnyeit, miközben a közoktatás hiányosságaira is rávilágítok. A tanórákon alkalmazott sokféle tanítási/tanulási módszer bemutatását a tanulás irányítása szempontja alapján végzem. Az előadásom mondanivalóját elsősorban a környezetismeret/természetismeret órákon megvalósított gyakorlati példák bemutatásával támasztom alá.

2. Fő alapelvek a módszerek választásánál

A szakmailag jól felkészült és az innovációra hajlamos pedagógus a tanulók képességeit, a tananyag tartalmának jellegét, a tanulási környezetet figyelembe véve választja ki, hogy adott helyzetben milyen módszerrel, tanulásirányítási eljárással dolgozza fel az oktatási anyagot. Mindezek ismerete mellett fontos szem előtt tartani néhány alapvető pedagógiai alapelvet, amelyek meghatározóak a módszerek kiválasztásánál. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

– A tanulók aktívan vegyenek részt a tanulásban (ne passzív elszenvedői legyenek az oktatásnak)

– Változatos, élményekben gazdag módszereket, tanulásirányítási eljárásokat alkalmazzunk

– Mindig a meglévő (előzetes) tudásra építsünk – a konstruktivista tanulási modell (Nahalka 2002: 11–13) elvei szerint.

– Az „életre” tanítsunk, vagyis törekedjünk arra, hogy a tanulóink kompetenciájának fejlesztése során a mindennapi életben használható tudással gyarapodjanak.

– Természetről a természetben tanítsunk, vagyis ha lehetőségünk van rá, akkor terepi foglalkozásokat tartsunk.

Mielőtt a hatékony módszerek bemutatásáról írnék, összegzésként hangsúlyozom, hogy a megváltozott társadalmi környezetben a pedagógusoknak érdemes figyelembe venni a tanulási folyamat modern értelmezését, mely szerint*: „a tanár a tanulás hozzáértő vezetője. A tudás olyan valami, amit a diáknak magának kell létrehoznia, míg a tanár szállítja az ehhez szükséges ismereteket, alkalmakat, eszközöket és helyzeteket. Az eszközök nemcsak a szokásos laboratóriumi berendezések, hanem sokkal inkább gondolkodásmódok és a megvalósítás gyakorlati készségei….. Nem tételezhetjük fel, hogy a gyerekek előismeretek, alapfogalmak nélkül kezdik el a természettudományos képzést. Amikor elkezdünk egy új témát, a diákok nem kezdenek gondolatban új, tiszta lapot, nem állnak írásra kész tollal a kezükben, hogy ráírják a tanár által gondosan előkészített fogalmakat, szabályokat, szavakat és összefüggéseket." (idézi Veres Gábor Collinst, Veres 2008: 14–15)*

3. A kompetenciaalapú oktatás

Magyarországon a közoktatás gyakorlatában az utóbbi években megjelent a kompetencia és képességfejlesztő oktatás, melyet az Oktatási és Kulturális Minisztérium a Társadalmi Megújulás Program (TÁMOP) pályázati rendszer keretén belül támogat. Ezért szükségszerűnek tartom néhány mondat terjedelemben kitérni a kompetencia fogalom értelmezésére is. A pedagógiai szakirodalomban használt új kifejezés, a kompetencia nem szinonimája a képességnek, inkább komplex feladatok adott kontextusban való sikeres megoldására való képességet, vagyis egy jól szervezett tudásrendszer eredményes használatát jelenti. A Pedagógiai Lexikon (1997) meghatározása szerint: „*a kompetencia alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők"* Ugyanez a lexikon a kompetenciafejlesztést a következőképpen a definiálja: „*tudatosan egymásra épített, a tanulók egyéni aktuális állapotához igazított fejlesztő tevékenységek sorozata."* (Pedagógiai Lexikon 1997). Az Európai Unió országaiban a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az unió valamennyi polgárát egyrészt a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó hálózata a kulcskompetenciák meghatározott rendszere. Mit értünk kulcskompetenciák alatt? A Nemzeti Alaptanterv (NAT 2007) meghatározása szerint:*„A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. Mindegyik egyformán fontos, mivel mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez egy tudás alapú társadalomban. Sok kompetencia részben fedi egymást, és*

egymásba fonódik: az egyikhez szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit." Mivel én a környezetismeret és a természetismeret módszertanát tanítom, így a természettudományos kompetencia meghatározását fontosnak tartom jelen írásomban közölni. *„A természettudományos kompetencia készséget és képességet jelent arra, hogy ismeretek és módszerek sokaságának felhasználásával magyarázatokat és előrejelzéseket tegyünk a természetben, valamint az ember és a rajta kívüli természeti világ közt lezajló kölcsönhatásban lejátszódó folyamatokkal kapcsolatban magyarázatokat adjunk, előrejelzéseket tegyünk, s irányítsuk cselekvéseinket. Ennek a tudásnak az emberi vágyak és szükségletek kielégítése érdekében való alkalmazását nevezzük műszaki kompetenciának. E kompetencia magában foglalja az emberi tevékenység okozta változások megértését és az ezzel kapcsolatos, a fenntartható fejlődés formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősséget."* (NAT 2007).

Az Országos Közoktatási Intézetben – jelenlegi nevén Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben - 2001 óta folytatnak vizsgálatokat, amelyek részeként a különböző tanítási módszerek alkalmazásáról is gyűjtöttek adatokat. Ezeknek a vizsgálati eredményeknek a részletesebb elemzésétől eltekintek, hiszen, erről már megjelentek tanulmányok (Kerber 2004, Molnár 2005, Radnóti 2008). Az eredményekből néhány ide vonatkozó megállapításra térek ki melyek szerint megállapítható, hogy a tanárok sokkal nagyobb mértékben alkalmazzák még az utóbbi 5 évben is a hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket. Ilyen gyakran alkalmazott hagyományos módszer a magyarázat és a megbeszélés, és a tanár kérdéseire épülő beszélgetés. A szemléltetést is elég gyakran alkalmazzák az általános iskolai tanárok, hiszen fontos kiegészítője a magyarázatnak. A középiskolában már kevesebb a szemléltetés és az újszerű módszerek mint például a projektmódszer, kooperációs tanulásszervezési eljárások, multimédia, didaktikai játékok, szimulációk alkalmazása.

4. A tanítási-tanulási módszerek alkalmazása

A módszerek bemutatását és alkalmazásuk előnyeit/hátrányait a tanulás irányítása szempontját figyelembe véve két nagy csoportra bontva elemzem.

1) *Direkt irányítású tanítási-tanulási módszerek (frontális osztálymunkák):*

– *Beszélgetés* (kérdve kifejtő módszer): az általános iskolai oktatásban leggyakrabban alkalmazott módszer. Alkalmazása során a tanár — a tanulók ismereteire és tapasztalataira támaszkodva — kérdések felhasználásával igyekszik elvezetni növendékeit új összefüggések felismeréséhez, új ismeretek megértéséhez.

Ha ezt a módszert jól alkalmazzuk, akkor a tanulók közvetlen vezetéssel, mégis önerejükkel jutnak el új ismeretekhez, miközben úgy érzik, ők fedezik fel azokat. A tanár kérdések segítségével készteti a tanulókat nemcsak figyelésre, gondolkodásra, így jutnak el megismeréshez a tanulók.

Akkor alkalmazhatjuk ezt a módszert, ha vannak saját tapasztalatok, előzetes megfigyelések, vagy olvasott anyagok. Magas szintű motiváltság is szükséges hozzá,

maga a légkör is olyan, hogy hozzászólhatnak az órához a diákok. Ezt a pedagógusnak kell kialakítania, biztosítania. Sok múlik a tanár személyiségén.
– *Magyarázat:* Olyan módszer, melynek segítségével valamilyen összefüggésre hívjuk fel a figyelmet, nehezebben érthető jelenséget általában szemléltetés segítségével érthetővé alakítunk. Törvényszerű összefüggések, tételek, szabályok megvilágításakor gyakranalkalmazott módszer a frontális osztálymunka keretében. A magyarázatot alkalmazhatjuk ok-okozati összefüggések során, tanári kísérletek kiegészítése kapcsán.
– *Elbeszélés:* Az elbeszélés különböző események vagy jelenségek eleven, szemléletes, érzelemgazdag kifejtése, amely túlnyomóan tényszerű anyagokat tartalmaz. Ezt a módszert például életrajzi anyag, vagy egy természeti jelenség megjelenítésekor alkalmazzuk. Kisgyermekek tanításakor ritkábban alkalmazzuk ezt a módszert.

A direkt irányítású módszerek (frontális osztálymunka) előnyei:
– Mivel a pedagógus direkt irányító, így ő határozza meg a tanulási folyamat tartalmát és sebességét.
– A tanulási környezetet is a pedagógus határozza meg, így a nem várt események bekövetkezése kisebb valószínűségű.
– A tanulási folyamatot segítő eszközök alkalmazása ellenőrzött keretek között zajlik.
– A tanulás szervezése egyszerűbb.

A direkt irányítású módszerek (frontális osztálymunka) hátrányai:
– Az információ áramlása többnyire egyirányú (tanártól a diák felé – alkalmanként az aktívabb diákoktól visszafelé is).
– A szociális tanulás előnyei nem érvényesülnek: a diákok nem tanulnak egymástól.
– A szociális kompetencia, azon belül az együttműködési képesség, a tolerancia és az empátia nem fejleszthető a frontális osztálymunka során.

2) Indirekt irányítású módszerek:

Mivel a kisiskolás korosztály leginkább a játékon keresztül fejleszthető a leghatékonyabban, ezért a környezetismeret és a természetismeret órákon alkalmazható játékokból mutatok be néhányat az első helyen:
– *Dominójáték:* a dominót úgy készítjük el, hogy egyik felére képek, rajzok kerülnek, a másikra kifejezések, fogalmak. Ezek után a dominójáték szabályai alapján lehet játszani. A dominó készülhet növény-állat fajismeret gyakoroltatására, a levegő-, víz-, talajszennyezés, hulladékkezeléssel kapcsolatos szakkifejezések és megelőzési eljárások gyakoroltatására.
– *Memória kártyák*: a memória kártyákat úgy készítjük el, hogy a kártya pár egyik felére szöveg, a másikra kép, rajz, ábra stb. kerül. Ezeket az összetartozó párokat kell megkeresni a játék során. Használhatjuk a játékot: rendszertan, növény- és állatismeret, vízszennyezés hatásainak gyakoroltatására.

– *Activity:* a játéktábla lehet egy valódi játékból kiemelt tábla vagy saját készítésű is. A játék szabályai szerint játszanak a csoportok. 3-4 fős csapat a legideálisabb, mert így megfelelő sebességű a játék. A kártyákat magunk készítjük a kívánt témakörben, ami bármi lehet.
– *Mindent vagy semmit:* ez az ismert játék remekül alkalmas összefoglaló óra tartására. Az összefoglalandó anyag témáit felhasználva elkészítjük a választható „kategóriák", a „hol járunk" kérdéseit és a „villámkérdéseket". A játékot kis szervezéssel csapatjátékká alakítjuk, így minden gyerek egyszerre játszhat.
– *Mozgásos játékok:* A gyerekek szívesen veszik az olyan játékokat, amelyek valamilyen mozgással járnak. Lehet olyan fogókat játszani, amelyek a ragadozó és zsákmányának számbeli alakulását modellezi. Kedves játékon keresztül mutathatjuk be, hogy az éjszakai vadászoknak milyen érzékszervekre van szükségük elsősorban, illetve áldozataik milyen stratégiák felhasználásával menekülhetnek meg.
– *Rajzos játékok:* ezek a manuális készséget és a megfigyelő készséget fejlesztik is fejlesztik a vizuális nevelés mellett.. Egy példa: városi környezetünk címmel a gyerekeknek egy rajzot kell készítenie. Ezután 5 fős csoportokban az elkészített rajzaik felhasználásával egy csomagolópapírra közös kompozíciót készítenek, aminek újabb címet adnak. Végezetül a csoportok az egész osztálynak bemutatják a saját művüket.
– *Memóriafejlesztő játékok:* minden tanulási folyamatra jótékony hatásúak. Fejlesztik a koncentráló képességet is. Például kirakunk egy tálcára 10-15-féle termést. Mindenki nézegetheti egy percig, majd lerakjuk a tálcát, és különböző kérdéseket teszünk fel a diákoknak:
– Melyek tartoznak a csonthéjas termésűek csoportjába?
– Melyek tartoznak az összetett termésűek csoportjába?
– *Asszociációs játékok: f*őként a fantáziát fejlesztik, ráébresztenek az összefüggések, kapcsolatok felfedezésére. Mondunk két, látszólag nem összefüggő dolgot: malac, szék. A feladat, hogy az első fogalomból el kell jutni a másodikig lépésenként úgy, hogy mindig szorosan kapcsolódó fogalmakat nevezzünk meg. A lánc végén a második fogalom szerepel. Pl.: malac– csámcsogás – táplálkozás – makk – tölgy – fa – szék.
– *Modelljátékok:* valamilyen természetes állapotot vagy a természetben lejátszódó jelenséget mutatnak be. Igen hasznos lehet az apróbb dolgok megértésében. Készítsenek a diákok makettet egy bioházról. Magyarázzák el, hogy mi hogyan működik! Készítsenek házi szennyvíztisztítót!

Rendkívül fontos, hogy a játékokat értékeljük, megbeszéljük a tapasztalatokat. A diákok mindig tudják, hogy mit miért játszunk, mi mire jó. Fontos továbbá, hogy a játékos módszerek kiegészítők legyenek, de ne helyettesítsék az órai munkát. Az új módszerek segítenek a problémák megértésében, a nehezebb részek feldolgozásában, de mindig céltudatosan alkalmazzuk őket.

A didaktikai játékok alkalmazásának előnyei:
– A játék új, az alany számára szokatlan szerepekkel való azonosulást teszi lehetővé vagy a cselekvés próbáját egy szankciómentes területen

– A játék, mint módszer a teljes személyt ösztönzi és fejleszti: A tudás, az érzelmi átélés és a motorikus képességek mind belefolynak a játéktörténésbe
– A játékhoz hozzátartozik a jókedv, gyakran a csoportos jókedv - tehát a társasélet és az egyéni öröm.
– A játéknak feszültségoldó hatása van, így a máskor „alulteljesítő" tanulók eredményesebben szerepelnek.

A tanulók körében nagy sikere van a tanórákon játéknak, hiszen a gyermekek lételeme a játék, mégsem meri alkalmazni minden pedagógus. Mi lehet ennek az oka? Korábbi tanulmányomban beszámoltam (Fűzné 1997) arról miért nem alkalmazzák a pedagógusok a játékot a tanítási órákon. A megkérdezett pedagógusok többsége az akadályok között tünteti fel az időhiányt, arra hivatkoznak, hogy felbontja a hagyományos tanórai rendet vagy egyszerűen komolytalannak ítélik. A játék jelentőségére pedig már *Németh László* felhívta a pedagógustársadalom figyelmét a huszadik század elején a következő mondataival: *„Játszva tanítani, beugrani a szenvedélyes, nagyobb teljesítményű tanításba. E szenvedély ismertető jele: fokozza a figyelmet, érzelmekkel sarkall a gondolkodásra, vágyat kelt a cselekvésre."*

A didaktikai játékok után a kooperatív módszerekkel való tanulás a legnépszerűbb az általános iskolás tanulók körében. Vegyünk néhány példát a kooperatív tanulási módszerekből is.
– *Kiscsoportos munka:* a kiscsoportos munka elősegíti az aktív részvételt, a nézőpontok és vélemények cseréjét és a kooperatív csapatmunkát. A munka kezdetén hasznos bizonyos feladatokat kiosztani a csoporton belül. Négyfős csapatnak a következő feladatokat:*Informátor:* ő felelős azért, hogy a csapat minden tagja kézhez kapja a szükséges információt és segédanyagokat, ha szükséges, ezeket felkutatja. *Íródeák:* a csapat munkáját jegyzeteli, minden elhangzott ötletet, eredményt, javaslatot felír. *Facilitátor:* betartatja az időt, figyel arra, hogy a csoport ne térjen el a témától, és hogy a csapatban mindenki szót kapjon. *Beszámoló:* a munka összefoglalásaként készülő (az egész osztálynak, többi csapatnak szóló) beszámolóért felelős. (Kagan 2007).Tanácsos ezeket a szerepeket mindig változtatni a csoporton belül, nehogy mindig ugyanaz a tanuló számoljon be a csoport munkájáról.
– *Vitamódszerek:* a csoportos viták segítik a tanulókat, hogy világosan kifejezzék mondandójukat, kifejezzék véleményüket, valamint meghallgassák másokéit. Ezt hatékonyabbá teheti néhány technika alkalmazása. *Mágikus mikrofon*: az osztály körben ül le, egy mikrofon-alakú tárgy jár körbe (ez lehet labda, vagy papagáj figura is). Csak a tárgyat tartó személy beszélhet, a többiek figyelnek. Ha befejezte, a „mikrofont" más kapja meg, például a sorban következő. *Koncentrikus körök*: az osztályt két egyenlő létszámú csoportra osztjuk, az első belül áll körbe, arccal kifelé, a második kívül alkot kört, arccal a belső kör felé. Így párokban egymással szemben állnak, és az osztályban feltett kérdést vitat meg. Pár perc múlva a külső kör eggyel arrébb áll, így mindenki új párral kerül szembe, ugyanazt, vagy akár más kérdést megvitatni.

– *Ötletroham:* az ötletroham egy téma megközelítésének, egy probléma megoldásának első lépése lehet. Elősegíti a kreatív gondolkodást és több alternatívát előrevetít. A csoportot megkérjük, mindenki annyi lehetséges megoldást, megközelítést mondjon egy témáról, amennyit csak tud. Nagyon fontos, hogy minden gondolat fel legyen jegyezve, és ne reflektáljunk az elhangzottakra! Nincs rossz hozzászólás! Ha ezeket a szempontokat figyelembe véve alkalmazzuk ezt az eljárást, akkor nem vesszük el a diákok kedvét attól, hogy bátran fejezzék ki gondolataikat.
– *Sorrendbe rendezés:* a különböző állítások, vélemények sorrendbe rendezése alkalmat ad egy téma mélyebb megvitatására, a vélemények ütköztetésére.

Lépcsőzetes sorrendbe rendezés. A munkacsoportok 8-10 állítást vagy képet kapnak, amelyeket függőleges sorrendbe kell helyezniük, fontosságuk szerint, a legfontosabbtól az általuk legjelentéktelenebbnek ítéltig.

Gyémánt alakba rendezés. Kilenc képet vagy állítást kapnak a csoportok, melyek közül a legfontosabbat teszik legfelülre. Alá a két azonos fontosságú kerül, majd három közepes jelentőségű ezek alá. Majd két kevésbé fontos, végül a legkevésbé fontosabb legalulra.

1
2 2
3 3 3
4 4
5

Kérjük meg a csoportokat, hogy indokolják is a sorrendezésüket.
– *Állítások értékelése.* A csoportok tetszőleges mennyiségű állítást kapnak egy kiválasztott témáról, amelyet 4 csoportba rendezhetnek a következő táblázat alapján:

-- *Két mínusz jelölésű állítások:* teljes mértékben hamis az állítás tartalma	++ *Két plusz jelzésű állítások:* teljes mértékben igaz az állítás tartalma
- *Egy mínusz jelölésű állítások:* az állítás tartalmában van valamilyen igazság, de több benne a hamis	*+ Egy plusz jelzésű állítások:* az állítás tartalmában van hamis elem is, de több benne az igazság

Javaslat a megvalósításhoz: az előre kinyomtatott állításokat csomagolópapírra ragaszthatják a csoportok a fenti táblázat szerint. A csoportok beszámolójánál kérjük, hogy indokolják is az értékelésüket a tanulók. Ez a módszer kiválóan alkalmas a tanulók kritikus gondolkodásának, értékítéletének, döntéshozó képességének fejlesztésére.
– *Szerepjáték:* a szerepjátékok segítik a fiatalok képességét, hogy más megközelítésbe helyezkedjenek egy témával kapcsolatban, megértsenek más álláspontokat és javítsák konfliktusmegoldó képességüket. Néhány jó tanács szerepjátékok előkészítéséhez és levezetéséhez: A szerepjátékot gondosan készítsük elő: tervezzük meg világosan a

karaktereket, de hagyjunk szabad fantáziát a játékosoknak. Általában jó a szerepválasztást a szereplőkre bízni, így mindenki kedve szerint választhat. Minden szereplőnek hagyjunk egy-két percet a felkészülésre, de nem kell túlbonyolítaniuk, a szerepjáték spontán!

A játék alatt jegyezzünk fel minden olyan történést, ami változást okozott a játékban, és azt is, hogyan jutottak egyetértésre, hogyan oldották meg a problémát, ha megoldották, és mi akadályozta a megoldást, ha nem. Állítsuk le a játékot, ha a szereplők megoldásra jutottak, ha a játékos kedv lanyhult, vagy ha a szerepjátékosoknak valamiért nehézséget okoz a szerepükben maradniuk! Adjunk nekik időt a pihenésre, foglaljuk össze a fontos eseményeket.

Bátorítsuk a játékosokat érzéseik kifejezésére, majd arra, értékeljék: milyen érzelmek gyülemlettek fel bennük a játék alatt, milyen hatással voltak egymásra és az események alakulására, és mennyire voltak elégedettek a végső megoldással. Ha vannak külső megfigyelők a csoportból, ők s kifejezhetik nézőpontjukat.

– *Szimuláció:* a szimuláció egy kibővített szerepjáték, amelybe az egész osztályt bevonjuk. Olyan összetett kérdésekkel foglalkoznak, amelyek különböző embercsoportra kihatással vannak, a szerepjátékosok lehetnek csapatok is. A játékhoz szükséges információt szerepkártyákon kapják meg. Sokszor egy-egy új, mindent megváltoztató információt a játék közben kapnak meg a szereplők, például egy környezeti tragédiáról értesülnek, majd a játékot ennek megfelelően kell alakítaniuk.

A szimuláció után összegeznünk kell a résztvevők érzéseit, miért döntöttek és cselekedtek úgy, ahogyan tették a játék alatt, szenvedtek-e el igazságtalanságot a játék alatt, és mennyire érzik számukra megfelelőnek a megoldást, amelyet a csoport elfogadott. Mindenképpen párhuzamot kell vonni a játék témája és a nevelési célok között, különben csak egy céltalan játéknak fogják találni a feladatot. A szerepjáték után célszerű olyan tevékenységgel folytatni, amely újra egyesíti a csoportot, és segíti a résztvevőket a szerepük elhagyásában.

– *A „gömbölyű akvárium" módszere:* néhány résztvevő egymással szemben, kis körben kezdi a munkát, a többiek a kis kört körbevéve egy nagy körben figyelik a beszélgetést, és amikor be szeretnének kapcsolódni, helyet cserélnek egy belső körben ülő résztvevővel. Így mindenkinek lehetősége van arra, hogy hozzászóljon a témához, egyszerre „kívülálló", és „bennfentes" is lehet egy szituációban.

– *„Világ kávéháza":* több asztalnál, több fordulóban folyik a beszélgetés, mint egy kávéházban. Egy asztalnál 4-5 ember beszélget egy adott témáról. Az előre megszabott idő letelte után egy személy (a vendéglátó) az asztalnál marad, míg a többiek különböző asztalokhoz vándorolnak. 2-3 témakörönként mindegyik asztal az egész kávéház közönségének beszámolnak a témájáról és a beszélgetés eredményéről, meglátásaikról. Ezeket az összegzéseket a táblán, nagy papíron láthatóvá teszik. (Fűzne 2008)

A módszertani repertoár végén olyan tanulásszervezési eljárást mutatok be, amely komplex jellegénél fogva magában foglalhatja az összes többit, így azzal az előnnyel bír, hogy minden tanuló megtalálja benne a személyiségéhez legjobban igazodó

módszert, ezzel a tanulók differenciált fejlesztésére ad lehetőséget. Ez a módszer a projektpedagógia eljárása.

– *A projekt módszer:* a szó maga tervet, tervezést, megtervezett munkát jelent. Valamilyen kihívásra épülő, a cél által vezérelt, siker elérésére késztető, eredményesen együtt alkotó tevékenység. A környezet-adekvát oktatás során maga a megtapasztalt valóság, a természet, az alkotott, a létesített környezet kínálja a tananyagot.

Olyan tanulási egység, amely az egészből indul ki, és ehhez rendeli a részleteket, vagyis az általában megszokottak ellenkezője. A projekt-tanulás arra készteti a gyerekeket, hogy összegezzék az egy-egy tantárgyban tanult ismereteiket, tudásukat az adott témával kapcsolatban. Vagyis az integrált megközelítést feltételezi. A projekt egész ideje alatt fontos, hogy a tanár és a diák partnerként, együtt vegyen részt a munkafolyamat egészében. Az együttes cselekvéshez nélkülözhetetlenek a kooperatív tanulási technikák.

Nem az adott tananyag elsajátításához keres tevékenységet, hanem az ismeretekről az ismeretek megszervezésének folyamatára helyezi a hangsúlyt. A tanártól és diáktól egyaránt folyamattervezést kíván. A közös alkotás együvé tartozást alapozó élmény. Serkenti a diákokat az önálló és a csoportokban (teamekben) történő feldolgozásra. Ez nagyobb felelősséget, alkalmazkodni tudást feltételez, mint a korábban megszokottak. Összességében új szintű tudás érhető el a módszer alkalmazásával. Alkalmazható: tanórán, összefoglalásként, témanapon, témahéten, táborban, erdei iskolában.

A projekt-módszer lépései, szakaszai:

1.Ötlet- és témagyűjtés

A diákokkal közösen összegyűjtjük, hogy milyen témákkal akarnak foglalkozni. Kiválóan alkalmas módszer erre az ötletbörze, melynek során minden tanuló írásban összegyűjti, hogy melyek azok a szavak, amelyek az adott témakörben eszébe jutnak. A közös megbeszélés során mindenki mond egy szót. A kört addig ismételjük, amíg minden összegyűjtött szó egyszer el nem hangzik. Az ötletbörze során összegyűlt szavak adhatják az asszociációs térkép alapját, mely egy olyan hálózat, amelynek közepén a téma, a kulcsszó áll, abból indulnak elágazások.

2. A cél, célok megfogalmazása

Ez a tudatos munka alapja. El kell mondani, vagy írásban kell rögzíteni, hogy mit akar a csoport elérni a projekt végére. Első lépésben egy közös megbeszélésen felvázoljuk a programot, annak lényegét, célját, valamint rámutatunk tanítványaink szerepére a láncolatban. A motiválásnak döntő szerepe van a projekt egésze szempontjából.

3. Témaválasztás

A javaslatok közül azt kell választanunk, ami legjobban megfelel a kitűzött célunknak. Ez határozza meg például azt, hogy milyen projektbe kapcsolódunk be. Egy nemzetközi program esetében már adott a téma, amihez csatlakozhatunk, de még ebben az esetben is marad lehetőségünk arra, hogy különböző részprogramok közül válasszunk.

4. *A projektterv elkészítése*

Meg kell határoznunk az egymásra épülő lépéseket. Fontos, hogy mindenkinek világos legyen, hogy a programban ki, mit, kivel, meddig és hol dolgozik. Ennek rögzítésére alkalmas egy jól átgondolt táblázat vagy egy asszociációs térkép (*mind-map*)

Elsőként mi önmagunk végiggondoljuk a programot, megtervezzük, hogy hogyan építkezzünk a program során, milyen mélységig tárgyaljuk a témát, javaslatot készítünk a munka menetéről. Az összeállítása mindig attól függ, hogy melyik programban, milyen korosztályú és milyen létszámú csoporttal dolgozunk. Több éves program esetén esetleg a diákokkal együtt el kell döntenünk, hogy melyik évben mi lesz a továbblépés azon tanulók számára, akikkel éveken keresztül közösen dolgozunk a projektben. A végleges ütemtervet mindig a diákok véleménye, ötletei alapján, velük közösen készítsük el.

5. *A projektszervezés*

El kell döntenünk, hogy kinek a vezetésével, milyen formában és gyakorisággal találkozzon a csoport. Ennek a szakasznak az a szerepe, hogy diákjaink pontosan tudják, hogy mit és miért tesznek majd a program során. A gyerekekkel meg kell ismertetnünk a mérés vagy vizsgálat elméleti hátterét, szakirodalmat olvassanak, megtanulják az alkalmazott eszközök használatát, szükség esetén azok elkészítését. Jó segédanyagok az egyes projektekhez kiadott füzetek, kézikönyvek. A munka megkezdése előtt hívjuk fel tanulóink figyelmét arra, hogy a mért adatokra, megállapításokra fognak ők és mások építeni a későbbiek során, vizsgálataiknak csak akkor van értéke, ha pontosan az útmutató alapján végezték el azokat. Ennek kiemelése növeli a gyerekek felelősségérzetét, igyekeznek a legjobb tudásuk szerint dolgozni.

6. *A projekt megvalósítása, menete*

Ezen idő alatt háttérbe húzódunk, és csak tanácsadó szerepet töltünk be. A gyerekek legtöbbször csoportban dolgoznak. Hosszabb projektek esetében nélkülözhetetlenek az ún. „mérföldkövek” (pl.: beszámolók, előadások, megbeszélések szervezése). A projekt időtartamára érdemes egy állandó kuckót (tanterem, szertár, könyvtár sarka) kialakítanunk az eszközök, könyvek és folyóiratok számára. Ez lehet egyben találkozási hely a résztvevő gyerekek számára.

7. *Dokumentálás, bemutatás, értékelés*

A program kezdetétől minden tanulónak legyen önálló jegyzetfüzete, amiben az általa olvasott vagy közösen megbeszélt témákról, valamint saját tapasztalatairól, a mérési eredményeiről készít feljegyzéseket. A közös jegyzőkönyvbe mindenki mérési adata kerüljön be. A tanulók nagyobb felelősséget éreznek saját munkájuk iránt, ha alá is kell írniuk, amikor bevezetik annak eredményét a „nagykönyvbe". A projekt végét lezáró dokumentáció az idő és energia hiánya miatt a mai iskolai gyakorlatban legtöbbször elmarad. A munka értékelése és a projekt esetleges reprodukálhatósága érdekében nélkülözhetetlen. Legegyszerűbb, ha minden anyagot, az elejétől kezdve, folyamatosan archiválunk. A bemutatkozásra nagyon jó alkalom lehet például egy iskolaújság, az iskolarádió programja, amely egy jeles esemény ünnepéhez is kötődhet.

A projektmódszer alkalmazásának legnagyobb akadálya Magyarországon a merev tanórákban (45 perces időtartamú tanítási órákban) való gondolkodás. David Orr (1993) környezettudományi professzor felhívja a világ figyelmét korunk oktatási rendszerének általánosnak mondható fő problémájára: *„A világot szeletekre szabdaltuk és darabokra törtük. Ezeket a darabokat tudományoknak és altudományoknak neveztük el, és hermetikusan elzártuk egymástól. Ennek az a következménye, hogy 12, 16 vagy 20 évi tanulás után a legtöbb diák úgy végez, vagy úgy kap diplomát, hogy nem áll össze a fejében egy egységes világ képe. Ez az egyén sorsára és az egész bolygóra nézve komoly következményekkel jár."*

Biodiverzitás Oktatás és Tudatosság az Élő Környezetért (BEAGLE) nemzetközi projekt

A 2010-es évet az ENSZ a „*Biodiverzitás"*- magyarul az élővilág sokféleségének - éveként határozta meg, ezért példaként egy ehhez a programhoz kapcsolódó nemzetközi projektet mutatok be.

A BEAGLE egy ingyenes online biodiverzitás program, ami nyitott Európa minden iskolája számára. A BEAGLE nem csupán Charles Darwin hajójának neve, de a program címéből képzett betűszó: **B**iodiversity **E**ducation and **A**wareness to **G**row a **L**iving **E**nvironment - Biodiverzitás Oktatás és Tudatosság az Élő Környezetért.

A BEAGLE az EU "Egész életen át tartó tanulás" programjának COMENIUS alprogramja által támogatott projekt, amelynek célja az iskolán kívüli oktatás színvonalának emelése és a biológiai sokféleségről való tanulás iránti motiváció növelése.

A BEAGLE Programot hat ország hat partnerintézménye hozta létre. Ezek az országok a következők:

Lengyelország (Varsói Egyetem), Nagy Britannia (FSC), Magyarország (Magyar Környezeti Nevelési Egyesület a Szegedi Egyetem közreműködésével), Németország (Helmholz Környezeti Nevelési Kutatóintézet), Szlovákia (a besztercebányai Környezeti Ügynökség), Norvégia (Bergeni Egyetem)

A csatlakozott iskolák egy-egy diákcsoportja, az általuk kiválasztott egy-két fa éves működésének, változásának a megfigyelését végzik A fenológiai megfigyelések

(rügyfakadás, virágzás, lombhullás) időpontjának rögzítésén túl sajátkészítésű fotókat is fel tudnak tölteni a honlapra. Később a megfigyeléseket össze tudják majd vetni más iskolák eredményeivel, s láthatóvá válik, hogyan alakul a kiválasztott fák állapota az év során szerte Európában. A fenológiai megfigyeléseken túl a biodiverzitás, a klímaváltozás vagy a fenntarthatóság kérdéseivel foglalkozó egyéb feladat elvégzésére is van lehetőség.
A projekt az oktatáshoz kapcsolódó, a diákok számára végrehajtható, valamint tudományos értékkel is bír. A diákok egy olyan gyakorlati program előnyeiből részesülhetnek, amely során:
– közvetlen megfigyeléseket végezhetnek a természetben,
– megoszthatják eredményeiket és összehasonlíthatják más európai iskolák tapasztalataival,
– feltárhatják az ember környezetre gyakorolt hatásait,
– aktívan tehetnek a természeti környezet állapotának javításáért,
– érthetővé válhat számukra a helyi megfigyelések és a globális problémák, pl. a klímaváltozás közti kapcsolat,
– valódi tudományos megfigyelésekben vehetnek részt, és tanulhatnak „igazi” kutatóktól.

A pedagógus kollégák részletes útmutatóhoz és különféle egyéb tanári segédanyagokhoz (pl.: színes határozókulcsok) férhetnek hozzá a honlapon illetve a szakértői csoport segítségével (www.beagleproject.org. - www.mkne.hu).

A program beilleszthető az iskola környezeti nevelési programjába, és számos tantárggyal, tananyaggal mutat kapcsolódási pontokat.

Miért éppen fákat monitorozhatnak az iskolás tanulók ebben a programban? A fák rengeteget elárulnak számunkra a környezetünkkel való viszonyunkról. A fák kiemelt szerepet játszanak a Földön az élet egyensúlyának megőrzésében. Számos élőlény számára az életet biztosító szigetként működnek, ezért a biodiverzitás-monitorozó programok kiválóan alkalmas objektumai lehetnek. A fák fontos szerepet töltenek be az ökoszisztémában. Fotoszintézisük során megkötik a szén-dioxidot és oxigént termelnek, megakadályozzák a talajeróziót, stb. Szolgáltatásaik nélkül elképzelhetetlen lenne az életünk. Ráadásul a fák történelmünk, jelenünk és jövőnk tanúi.

A fák évente periodikusan történő változásait, fenofázisait Európa-szerte nyomon követve lehetőségünk nyílik e folyamatok térbeli mintázatainak valamint – történeti adatok ismeretében – időbeli változásainak feltárására. A fák a környezet változásainak jelzői (indikátorai). A vizsgálatba vont fafajok (nemzetségek) már hosszú idő óta jelen vannak szerte Európában, s nem utolsó sorban tőlük is „tanulhatjuk”, hogyan éljünk fenntartható módon.

A kooperatív tanulási módszerek előnyei:

– A kooperatív technikáknak kulcsszerepe van a tanulókhoz alkalmazkodó tanítás, a differenciálás megvalósításában.

– A csoportmunka lényege az önállóság és a munkamegosztás.
– A csoportmunka lehetővé teszi a képességek, az érdeklődés, a személyiségvonások, a megelőző tudás, a kulturális háttér stb. terén megmutatkozó különbségek figyelembe vételét.
– A tanulók egymás közti beszélgetése azzal az előnnyel bír, hogy a kortársak gondolkodási mintái, kognitív sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanáréihoz, így könnyebben megadják egymásnak azt a kicsi, de döntő lökést, amely a dolgok összefüggéseinek és jelentőségének megértéséhez szükséges.
– Az iskolában megszerzett tudást az életben legtöbbször csoporthelyzetben kell alkalmaznunk, éppen ezért egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola felkészít-e az ilyen helyzetekre.

A kooperatív munka alkalmazásának nehézségei
Amikor arra keressük a választ, hogy a pedagógusok miért félnek a kooperatív technikák alkalmazásától, a legnagyobb arányban a következő akadályokat említik az interjúk során:

– Időigényes.
– Felborítja a rendet. (Együttműködni nem lehet néma csöndben).
– Munkaigényes: sok az előkészítő munka és sok váratlan helyzetre kell felkészülni, feladatlapokat és más munkaeszközöket kell készíteni, amelyek szinte soha nem használhatók újra változtatás nélkül, hiszen a tanulócsoportok nem teljesen egyformák.
- Nehezen kontrollálható: a domináns tanulók elnyomhatják, háttérbe szoríthatják a gyengébbeket.
A tanórák további színező elemei lehet az a pedagógiai eljárás, amikor a legendát és a valóságot párhuzamba állítjuk. A kisiskolás gyermekek meséken nőnek fel, így nagyon sok élőlényt – elsősorban állatokat – emberi tulajdonságokkal jellemeznek. Ezeket a mesebeli jellemeket természetismereti szempontból elemezzük anélkül, hogy a tanulók előzetes ismereteit „hibásnak” minősítenénk. A mesében vagy más irodalmi alkotásokban „ravasznak, félelmetesnek, vagy vérszomjasnak” ítélt állatok ragadozó életmódját elemezhetjük a túlélési stratégiájuk szemszögéből.

5. Konklúziók

A tanulmányban nem volt lehetőségem, hogy a módszertani lehetőségek teljes körét bemutassam, ennek ellenére bízom benne, hogy sikerült meggyőznöm az olvasót a változatos módszerek alkalmazásának fontosságáról. A gyakorlati példákkal igyekeztem alátámasztani a különböző tanulásszervezési eljárásokat. Írásomban a kooperatív tanulási formák előnyeit hangsúlyoztam, hiszen az iskola legfontosabb feladatának tartom hogy az életre tanítson. A munkahelyek többségében nem egyénileg, hanem csoportokban kell a feladatokat elvégezni, erre a feladatra a frontális osztálymunka jellegénél fogva nem tud felkészíteni. Nem volt célom azt bemutatni, hogy

a direkt irányítású tanítási módszereknek nincs helye az iskolában, csupán a tanítási módszerek, tanulási munkaformák sokszínű és megfelelő arányú alkalmazásának fontosságára kívántam rávilágítani. A pedagógiában már régóta ismert a következő mondás: „Tíz százalékát tanuljuk meg annak, amit olvasunk; tizenöt százalékát annak, amit hallunk; de nyolcvan százalékát, annak, amit megtapasztalunk..” Sajnos a közoktatás gyakorlatában mégsem terjedt el széleskörűen ennek a bölcs szemléletnek a megvalósítása. A kompetencia-fejlesztő oktatási stratégiában alkalmazott kooperatív tanulási módszerek a „megtapasztaláson” alapuló tanulási eljárást célozzák meg. Természetesen egyetértek azokkal a szerzőkkel (Demeter 2006, Nahalka 2008), akik a kompetenciafejlesztési oktatás hatékonyságát kritikusan szemlélik, mert csak a tudományosan megalapozott ismeretekre épített módszerek alkalmazásának van helye a tanítási folyamatban. Ezt figyelembe véve kompetenciának nevezhetjük azt a tudást, amely jól hasznosítható, a mindennapi cselekvésekben is megjelenik és továbbfejlesztésre is alkalmas. Ez a továbbépítésre is alkalmas tudás lehet az alapja az egész életen át tartó tanulási folyamatnak.

Irodalomjegyzék

- Demeter Katalin szerk., 2006. A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Fűzné Kószó Mária 2009. Kooperatív módszerek a természetismeret tanításában. Baja: Eötvös József Főiskola (megjelenés folyamatban van).
- Fűzné Kószó Mária 2008. Minőség és környezettudatosság módszerei. Szeged: SZTE JGYPK. Kézirat.
- Fűzné Kószó Mária 1997. Élményközpontú módszerek a biológia tanításában. Biológia tanítása módszertani folyóirat V/3: 27–30.
- Kagan, Spencer 2007. Kooperatív tanulás. Budapest: Ökonet Kft.
- Kerber Zoltán szerk., 2004. Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Knausz Imre 2009. A tanítás mestersége. Online: http:web.axelero.hu/knauszi
- Makádi Mariann 2009. A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Molnár Gyöngyvér 2005. A probléma-alapú tanítás. Iskolakultúra XV/10: 31–44.
- Nahalka István 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István 2008. Koncepció. In: Havas Péter – Veres Gábor szerk., 2008. Globális éghajlatváltozás Oktatócsomag. Integrált természettudományi mintaprojektek. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 47 – 63.
- Online anyagok: www.beagleproject.org. www.mkne.hu
- Orr, David 1993. What is Education for? Clearing, 80./Sept/Oct. 11.

§ Radnóti Katalin szerk., 2008. A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
§ Veres Gábor 2008. Kérdések és válaszok az integrált természettudományos nevelésről. In: Havas Péter – Veres Gábor szerk., 2008. Globális éghajlatváltozás Oktatócsomag. Integrált természettudományi mintaprojektek. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 7–22.

Sam Betts: PERCEPTION AND IMAGINATION: THE ROLE OF THE ARTISTIC IN TEACHING AND LEARNING

„Török Sándor" Waldorf Pedagógiai Intézet, Solymár
sambetts@gmail.com

Abstract

The talk will explore the significance of perception and imagination in human development, and how we find educational methods to develop these faculties. The idea that human development engages 'multiple intelligences' provides a background. Practical examples will illuminate the theme: how a child builds up his/her image of the world and the self; how visual art articulates and refines the process of perception; how drama develops the qualities of emotional and imaginative sensitivity.

Keywords: perception, imagination, artistic activity, human interaction

ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK

Gelencsérné Bakó Márta: A MINŐSÉGI OKTATÁS JELENTŐSÉGE A XXI. SZÁZAD ISKOLÁJÁBAN

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Tanszék
marti-bako@freemail.hu

Összefoglaló

A tudás meghatározó szerepet játszik egy ország gazdasági fejlődésében. Az emberek tudása és hajlandósága a tudás megújítására a nemzet versenyképességének kulcsa. Az oktatási intézmények az évszázadok során jelentős változásokon mentek keresztül. A legnagyobb változást a globalizáció hozta, a XX. század második felében. A piacgazdaság fejlődésével a piac mint kifejezés, megjelent az oktatás területén: tudáspiacként robbant be, mely a köztudatban is elterjedt. Az európai országokon belül a kelet-európai országok e megmérettetésben nagy hátránnyal indultak. Intézményeiknek olyan kínálattal, egyedi profillal kellett rendelkezniük, amellyel versenyben maradtak más intézményekkel szemben. Az elmúlt évszázad bebizonyította, hogy a tudás a nemzetközi piac által igen nagyra értékelt exportcikk lehet. A kérdés az, hogy az oktatási rendszer hogyan, milyen eszközökkel képes tudását a változó követelményekhez igazítani. Mindenki, aki kapcsolatba kerül az oktatással: diákként, tanárként, kutatóként, szülőként, oktatásirányítóként, döntéshozóként, találja meg a helyét és szerepét ebben a struktúrában.

A különbségek nagyrészt az iskolán belül keletkeznek. A pedagógus társadalomnak óriási szerepe van abban, hogy minden tanuló megkapja a fejlődéséhez szükséges képzést, de nem szabad megfeledkezni arról, hogy ez több pólusú. A tanárok eredményes munkát végeznek saját vagy a környezetük normái szerint, megfelelnek az iskolarendszer általános értékrendjének. A kérdés az, hogy a saját, az iskolai és a hazai értékrend mennyire kerül összhangba, az eredmény mennyire tud az elvárásoknak megfelelni? A minőséget az oktatás tartalmi szabályozása alapozhatja meg. Ennek kialakulását segíti elő egy új tanulási kultúra a kompetencia alapú oktatás elterjesztése. Az egész életen át tartó tanulás felöleli a korai szocializációtól, az aktív életkor utánig az egyén teljes életciklusát, minden egyén számára hozzáférést kíván biztosítani a tanuláshoz. A tudásalapú társadalom megteremtéséhez célzott intézkedésekre van szükség, mely által az ember egyszerre kötődhet különböző dimenziókhoz az azonosságtudat vállalásával. A társadalom feladata, hogy e cél eléréséhez a feltételeket maximálisan biztosítsa.

További kihívást és felelősséget ró a társadalomra a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, oktatása. Nehéz és felelősségteljes az óvoda és az iskola

számára a befogadásuk. Az intézmények ezt a helyi pedagógiai programban feladatként jelölik meg, vállalva a személyi és tárgyi feltételek biztosítását. A gyermekek fejlődésének és fejlesztésének elengedhetetlen feltétele a szülők és az iskola jó kapcsolata, mert ebben a „hármas kapcsolatban" egyetértésnek, összhangnak kell lennie a minél jobb eredmény elérése érdekében.

Kulcsszavak: minőségi oktatás, kompetencia alapú oktatás, sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése

THE IMPORTANCE OF QUALITY EDUCATION IN THE XXI. CENTURY SCHOOL

Abstract

Knowledge plays a decisive role in the economic development of country. People's knowledge and their willingness to renew this knowledge is the key of the competitiveness of a nation. Last century has proved that knowledge can be an appreciated export item by the international market. The question is, how education system would be able to adapt its knowledge to the changing requirements. However the differences are generated mainly inside the school. Teachers work effectively following the environmental standards and they are snitable for general values of the school system. Although it can be a problem if we will be able to bring own, school and national values into harmony? How could the result suitable for the expectations? Quality can establish had by content regulation of the education. The exploration of a newlearning culture as the competency-based education can help this process giving widely opportunities for all children.

Keywords: quality education, competency-based education, teaching children with special needs

1. Bevezetés

A címben feltüntetett témával kapcsolatban áttekintem azt a hazai és nemzetközi kontextust, amelyben megjelennek a minőségi oktatásra vonatkozó igények. A téma rendkívül izgalmas területet tár fel, az oktatásnak azon szegmensét, amely szorosan összefügg társadalmi hatásokkal, mind nemzetközi, mind hazai vonatkozásban. Az emberek tudása és annak folyamatos bővítése meghatározó szerepet játszik egy ország gazdasági és társadalmi fejlődésében, versenyképességében.

Az oktatási intézmények az évszázadok során jelentős változásokon mentek keresztül. A legnagyobb változást a globalizáció hozta, a XX. század második felében. Az elmúlt évszázad bebizonyította, hogy a tudás a nemzetközi piac által igen nagyra

értékelt exportcikk. A piacgazdaság fejlődésével a piac, mint kifejezés, megjelent az oktatás területén is: tudáspiacként robbant be, mely a köztudatban is elterjedt. Az európai országokon belül a kelet-európai országok e megmérettetésben nagy hátránnyal indultak. Intézményeiknek olyan kínálattal, egyedi profillal kellett rendelkezniük, amellyel versenyben maradtak más intézményekkel szemben. A tanulás fontosságának megítélése pozitív megerősítést kap mind szélesebb társadalmi körben. A kérdés a következő: az oktatási rendszer hogyan, milyen eszközökkel képes a változó követelményekhez igazodni, miként jelenik meg a minőség az oktatásban, az oktatással kapcsolatba kerülő diákok, szakemberek, szülők, döntéshozók, megtalálják-e helyüket és szerepüket ebben a struktúrában?

2. Minőség az oktatásban

A Delors-jelentésben olvashatunk a XXI. századi oktatásról, amelyben az UNESCO Nemzetközi Bizottsága ad útmutatást arra vonatkozóan, miként válaszoljon az iskola az információs társadalom kihívásaira. Milyen lehetőségekkel segítse az egyén egész életen át tartó oktatásban való részvételét, mely által alkalmassá válik arra, hogy jobban megértse a másik embert, a világot, hogy szembenézzen a felszínre törő szakmai és magánéletben jelentkező új kihívásokkal. Fontosnak tekinti, hogy ne maradjon kiaknázatlan a minden emberben ott rejtőző tehetség. Ehhez olyan irányokat jelöl, amelyek nemzeti és világméretekben egyaránt érvényesek. Közös jövőről, az oktatás fontosságáról, a gazdaságban és a társadalomban betöltött szerepéről ad hangot. Hangsúlyozza a tudomány, a technika jelenlegi és várható fejlődését, a szellemi tényezők a javak előállításában játszott szerepét. A holnap társadalmának létrehozása érdekében vallja, hogy „az emberi képzeletnek meg kell előznie a technikai fejlődést, az egész életen át tartó oktatásnak központi helyet kell kapnia a társadalomban. Minden országnak ki kell alakítania a maga tartós fejlődési modelljét, tiszteletben tartva az országonkénti sajátosságokat”(Delors-jelentés 1977: 18).

2.1. Az oktatás minősége és elérhetősége

Az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága ma is felfedezhető. Ezek a hatások az iskolai tudás minőségének javításában, az iskola minőségi fejlesztésében jelentkeznek. Nagy szerepe van a tágabb kulturális meghatározottságnak. Szerves részét képezik kultúránk iskolával kapcsolatos elvárásai, melyek megszabják, hogy az iskola tartalmi, módszertani elemeit hogyan értékelje. A minőségi oktatás pontosabb kifejtése szempontjából a következő fogalmak értelmezését emelem ki:

A képzés a tanulási igény kielégítését szolgálja, tanulási tevékenységet eredményez, szándékos, szervezett, rendszeres, tartós és kommunikáción alapuló tevékenység. A képzés alapvetően magába foglalja a tanítás és a tanulás folyamatait, az elméleti és a tárgyi tudást, a folyamatos értékelést, valamint a tanuló egyéniségének, értékrendjének kialakítását illetve befolyásolását célzó nevelést. A nevelés szó hallatán általában az óvodás, vagy általános iskolás tanulókra gondolunk. Az egyéniség

formálására ebben az életkorban van leginkább lehetőség, de ez nem kizárólagos. Indokolt és fontos megemlíteni a kora gyermekkori és a felnőtt nevelést is, ami azonban sajátosan gyermeki és felnőttképzési módszereket igényel.

A külső és belső hatékonyság az oktatás területén központi szerepet tölt be.

A *belső hatékonyság* az oktatás közvetlen céljaival és ezek elérésének költségeivel foglalkozik. Egy oktatási rendszer abban az esetben nevezhető belsőleg hatékonynak, ha céljait minimális költséggel teljesíti és az adott erőforrás-felhasználás mellett maximális kibocsátásra képes. Az oktatás mérhető kibocsátása többek között, a kibocsátás előállítására szolgáló eszközök és azok költségei. Kulcsfontosságú e megítélésben az oktatás minőségének vizsgálata, melyet teszteredményekkel, nemzetközi szintfelmérő vizsgálatokkal mérhetünk. *A külső hatékonyság* az oktatás hatását vizsgálja, a társadalom egyéb céljai szempontjából. Elemzésének központi helyén az oktatás munka-termelékenységére, a munkaerőpiacra és a gazdasági növekedésre gyakorolt hatása áll (Semjén 2005: 74–75).

Az UNICEF álláspontját, mely az oktatáshoz való hozzáférés biztosítása mellett a minőség kiemelkedően fontos szerepét hangsúlyozza, B Nagy Éva a következőkben foglalja össze:

– tanulók előző tapasztalatai, ismeretei
– tanulási-tanítási környezet
– tartalom
– folyamat
– eredmények

A tanulók előző tapasztalatai, ismeretei

Nyelvük, kultúrájuk és korai életkoruk tapasztalatai; fizikailag és szellemileg egészséges gyermekek, jól tápláltak, mely lehetővé teszi, hogy aktív résztvevői legyenek az iskolai életnek. A tanárok minden gyermekkel egyformán dolgoznak és egyformán fogadják őket, függetlenül attól, hogy milyen előzményekkel érkeznek az iskolába. A kora gyermekkori pozitív tapasztalatok fontosak az iskolai sikerekben, de kulcsszerepet játszik a család és a közösség is.

A tanulási-tanítási környezet

Kritikus területe a minőségi oktatásnak. A környezetnek egészségesnek és biztonságosnak kell lennie a gyermekek számára, támogatónak és sikeresnek a tanulás segítségadásában. Ebben jelentős szerepet vállalnak a szülők és a tágabb közösség. A minőségi tanulás környezete magában foglalja azokat a feltételeket, amelyek biztosítják a gyermekeknek a tanuláshoz a helyet; a gondolkodásra, az alkotómunkára az időt. Az iskola ilyen feltételek mellett biztonságos, békés és rendezett, mert minden gyermek minőségi tanulással tudja tölteni az időt.

A minőségi tartalom

A megfelelő tantervek, tananyagok, amelyek a nemzeti oktatási célokkal összhangban állnak. A tanterv tükrözi mindazt, ami a közösségben történik, de kitekintést ad a tágabb társadalom közösségére, a világra. A tantervek és a tananyagok

biztosítják, hogy a tanulók elsajátítják az alapkészségeket, majd azokat alkalmazni tudják az élethelyzetekben.

A minőségi oktatást támogató folyamatok

A minőségi oktatás jól képzett pedagógusokat feltételez, akik biztosítják a tanuláshoz és a fejlesztéshez szükséges feltételeket, az iskolai tanórákon és a szabadidős tevékenységeken egyaránt. Gyermek-központúak, munkájukat a készségek fejlesztésére, az aktív részvételre építik, változatos módszerekkel dolgoznak, segítik a tanulást, birtokában vannak a megfelelő módszertani tudásnak és technológiáknak. Mindez akkor válik elérhetővé, ha az oktatási rendszer és a közösség támogatja a jó munkakörülmények biztosításával az ott dolgozó pedagógusokat.

Eredmények

A minőségen alapuló oktatás azoktól a gyermekektől várható el, akik rendelkeznek az alapkészségekkel, majd a továbbfejlesztés után alkalmazni tudják a tudományos ismeretek és az elérhető technológiák során. A társadalom fejlődése szempontjából képesek az egyik legjelentősebb innovatív tevékenységre, a kreatív gondolkodásra. Az oktatás előtt hatalmas a kihívás, de ez egyben lehetőség is, mely kiaknázása minden nemzet érdeke (B Nagy 2002).

Az elmúlt évszázad bebizonyította, hogy a tudás, a nemzetközi piac által igen nagyra értékelt exportcikk. Nem szabad elfelejtenünk azt az értéket, amelyet a kultúra és a tudomány kiemelkedő hazai képviselői alkottak, amely nagyrészt a magyar iskolarendszer terméke. A minőség irányába mutató változások szempontjából reményt keltő a társadalom általános tanulási potenciálja. Az iskolások többsége többnyire tud és akar is tanulni. A társadalmi-gazdasági változások felértékelték a minőségi tudást, a családok és az egyének hajlandóak a tanulásért áldozatokat hozni, gyakran jelentős anyagi áldozatokat. A társadalmi-gazdasági különbségek növekedése azonban azt is eredményezheti, hogy egy jelentős réteg számára a minőségi iskolai vagy iskolán kívüli oktatás elérhetetlenné válik.

Az ország lehetőségei és hagyományai alapján alapvető érdekünk az iskolázás színvonalának fenntartása, javítása. Ahhoz, hogy a magyar iskolák által kibocsátott tanulók tudása ismét azt a minőséget képviselje, amit a világ értékként elfogad, az egész oktatási rendszernek jelentős változáson kell keresztülmennie. E folyamatban elengedhetetlen, hogy mindenki, aki kapcsolatba kerül az oktatással, megtalálja a feladatát. A pedagógus társadalomnak óriási szerepe van abban, hogy minden tanuló a fejlődéséhez szükséges képzést kapja, de nem szabad megfeledkezni arról, hogy ez több pólusú. A tanárok eredményes munkát végeznek saját és környezetük normái szerint, megfelelnek az iskolarendszerben az általános értékrendnek. A kérdés azonban az, hogy a saját, az iskolai, a hazai és a nemzetközi értékrend mennyire kerül összhangba, az eredmény mennyire tud az elvárásoknak megfelelni? A tanári munka minőségi értékelésében a szakfelügyeleti rendszer megszüntetése óta gyakorlatilag nincs külső kontroll. Az igazgató kérhet szakértői segítséget a tanárok munkájának értékelésére, de ezt csak szerződés alapján, szolgáltatásként veheti igénybe. Az intézményvezetői szint felelőssége igen nagy ebben a tekintetben. Az iskola pedagógiai

programjában a tanári munka értékelésére vonatkozó helyi szintű szabályozás teljesen egyéni, a minőségi munka végzésének elismerésére szolgáló anyagi eszközök köre viszont igen szűkös.

A minőségi oktatás és a pedagógusok

Minőségi oktatásról akkor beszélhetünk, ha a tanulók képességeikhez mérten fejlődnek, a pedagógusok jól képzettek, az intézmény versenyképessé válik, sikeresen válaszol a munkaerőpiac igényeire, a diákok és a pedagógusok egyaránt jól érzik magukat az intézményükben. A minőséget az oktatás tartalmi szabályozása alapozhatja meg. Az oktatás alapvető feladata a fejlesztés. Az iskolák a pedagógiai program mellett fejlesztési programokat dolgoznak ki és valósítsanak meg pedagógiai kultúrájuk emelésére, az oktatás-nevelés tartalmának és módszereinek megújítására, környezetük iskoláztatással kapcsolatos elvárásaira. Mindez jelentősen javíthatja az egyes iskolák szintjén az oktatás minősége mellett az eredményességet. Kiemelt szerep jut ebben a tekintetben a tankönyveknek, a megfelelő minőségű tankönyvek biztosításával. A közoktatás eredményességének értékelésében meghatározó szerepe van a vizsgáknak: fontos visszajelzéseket adnak az intézmények, vagy akár az egész oktatási rendszer teljesítményéről abban az esetben is, ha az eredményeket nem csak intézményi szinten elemzik.

A minőségi oktatásban meghatározó jelentőséggel bír az Európai Unió által előirányzott tudástársadalomban az oktatási és képzési rendszerek átfogó megújítása, mely az egységes európai oktatási térség kialakításának alapvető feladat. Az egész életen át tartó tanulásközponti szerepet tölt be a versenyképesség, a foglalkoztathatóság, a társadalmi befogadás, az aktív állampolgárság a személyes fejlődés fejlesztése által, a tudástársadalom létrehozásában, és hozzájárul ahhoz, hogy mindenki egyenlő mértékben részesüljön társadalmi és gazdasági előnyeiből. Az EU iránymutatása alapján 2006-ra minden tagállamnak ki kellett dolgoznia nemzeti, egész életen át tartó tanulás stratégiáját. Magyarországon a stratégiát, a Kormány 2005 szeptemberében fogadta el. Az egész életen át tartó tanulás egy új tanulási kultúra kialakítását, a kompetencia alapú oktatás elterjesztését helyezi középpontba. Felöleli a korai szocializációtól az aktív életkor utánig az egyén teljes életciklusát. Mindenki számára hozzáférést biztosítani a tanuláshoz, és a tanulás iskolán kívüli formáihoz. Az iskolarendszerű formális kereteken túl, tanulásnak tekinti a hétköznapi élet más színterén történő személyiségformáló tapasztalatszerzést. A magyar stratégia, az oktatási és képzési rendszer számos kulcsterületén kínál fejlesztő lépéseket:

– alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztése
– pályaorientáció és pályatanácsadás rendszerének fejlesztése
– tanulási lehetőségek kiszélesítése és a végzettségek elismerése
– szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés továbbfejlesztése
– tanuláshoz való hozzáférés szélesítése minden korosztály és társadalmi csoport számára (Az egész életen át tartó tanulás 2005)

De valójában mire lesz szüksége a tanulónak a jövő iskolájában; hogyan alkalmazkodik ahhoz a helyzethez, amikor többféle kihívással kerül szembe, olyan körülmények között, amelyek állandóan változnak? A célok összetettek. Két meghatározó terület bontakozik ki. Az első, a jövőpolitikák orientációja, ide tartozik: a magas szintű ambíció, az erős szervezetek, az iskola, annak ellátása, a partnerkapcsolatok, a tanuló és a tanulás, a tanárok és a vezetés, az ICT. A másik terület: az innovációk terjesztésének megoldásai, amely felveti az országos normák és az iskolai autonómia, a kísérletezés, a partnerkapcsolatok fenntartása és az innováció fejlesztésének újabb kérdései (Mihály 2006: 73–74).

2.2. Az iskolai teljesítmény meghatározói

Az élethosszig tartó tanulás feltételeihez való megfeleléshez az iskolakezdés szempontjából a következők kapnak prioritást. A tanulás egész életünk meghatározója és kísérője. Nemcsak az iskolai tudás megszerzésében és az új készségek elsajátításában játszik fontos szerepet, hanem az érzelmi élet fejlődésében, a társadalmi érintkezésben, valamint a személyiség fejlesztésében. Az iskolába lépéstől kezdve hosszú éveken keresztül a tanulás lesz a gyermek számára az a fő tevékenységi forma, amelynek minősége közvetlenül alakítja iskolai karrierjét, távlataiban pedig egész személyiségfejlődését, életpályáját. Sokan úgy vélik, hogy a gyermek sorsa eldől már az iskolába lépés első hónapjaiban, s a kialakult helyzeten igen nehéz változtatni.

Az iskolában a tanulás kulcsfontosságú tevékenység. Forrása és alakítója az interperszonális kapcsolatok szerveződésének, realizálási területe a pedagógus és a gyermekek együttműködése. A tanulás eredményessége szemléletes mutatója az iskola munkájának. A tanulás sikere közös érdeke a pedagógusnak és a tanulóknak egyaránt. A pedagógusok legfőbb törekvése, hogy megteremtsék a gyermekek számára az értelmes tanulás feltételeit, ezáltal biztosítva mentális fejlődésük optimális ütemét. A siker másik feltétele hogy a gyermek, tanulásra alkalmas, érett személyiség legyen. A kisiskolások bizakodva lépik át az iskola küszöbét, telve várakozással, izgalommal, szorongással. Szinte valamennyiükben közös a vágy, hogy jól tanuljanak! Ehhez társul a bizakodás, az önbizalom, az optimizmus hogy az elvárásoknak megfelelnek. Ezt az ideális kiindulási helyzetet a gyermek környezete és szociális kapcsolata biztosítja: a szülők, a pedagógusok ösztönzése, bátorítása. A 6-7 éves gyermekeknél még hiányoznak tényleges teljesítmény-motivációk. Elsősorban azért teljesítenek, hogy eleget tegyenek a szeretett személyeknek, örömet szerezzenek nekik, elismerést és szeretetet kapjanak viszonzásul. A szülő mellett a pedagógus az a jelentős személy, aki a gyermekkel való személyes kapcsolatán keresztül ezt a motivációt biztosíthatja. Így a pedagógus-gyermek viszony minősége alapvetően meghatározza a gyermek, tanuláshoz való viszonyát (Porkolábné 1987: 2).

Ezek az első napok, hetek meghatározóvá válnak a későbbiekben a gyermek számára. Teljesítményére pozitív visszajelzéseket kap, tudja mi az a szint, amit a továbbiakban el kell érnie az újabb dicséretek, sikerek reményében. A jól teljesítő társ,

vonzóvá válik pajtásai számára. Szociális helyzete a csoportban pozitívan alakul: fejlődik önértékelése, optimizmusa, kedvező irányt vesz személyiségfejlődése, iskolai karrierje. A tanulást a későbbiekben belső motivációtól ösztönözve végzi. Kezdeti teljesítményzavarokat figyelhetünk meg azonban a sok kudarcot átélő tanulóknál: pl.: nehézkes, ügyetlen mozgás; maszatos rajz; göcsörtös, szálkás írás; csúnya füzetek; tájékozódási hiányosságok; nyugtalan viselkedés; vagy túlzott félénkség, szorongás. Ezek a hiányosságok akkor is jól érzékelhetőek a gyermek és társai számára, ha a pedagógus a legnagyobb tapintattal kezeli azokat. A teljesítményzavarokkal küzdő gyermek igen korán megtapasztalja, hogy nem tudja olyan minőségben, vagy annyi idő alatt megoldani a feladatokat, mint társai. Ha nem is kap elmarasztalást, teljesítményéért nem dicsérheti meg a pedagógus. Kezdeti bizakodása még rövid ideig fennmarad, próbálkozik, de lemaradása mind nyilvánvalóbbá válik (Porkolábné 1987: 3).

A tanulási nehézséggel, zavarral küzdő gyermekek az általános iskolai követelményeknek nem tudnak, vagy csak részben tudnak megfelelni, ezért a kezdeti teljesítmény-zavarokhoz kapcsolódhatnak viselkedési problémák is. A sikertelenségek sorozatos megélése által eljutnak az önbizalomvesztéshez, az alacsony önértékeléshez. Így a kevés szociális megerősítés által romlik szociális pozíciójuk is. Nem fejlődhet azonban harmonikusan a pedagógus-gyermek kapcsolat sem, mert a teljesítményt értékelni kell. A tanulók próbálkozása eljuthat egy torz kompenzáló viselkedéshez, ami megnyilvánulhat bohóckodásban, rezignált érdektelenségben, súlyos esetben elindulhat az antiszociális személyiségfejlődés irányába. A sajátos nevelési igény megállapítása nagy körültekintést igényel. Minden gyermek problémája egyedi, egyéni folyamatban alakul ki. Súlyos következményekkel járhat egy korai, elhamarkodott diagnosztizálás. A diagnózis megállapítása után az intézménynek kötelessége a gyermeket megillető valamennyi feltétel biztosítása: számára megfelelő tanterv, rehabilitációs, habilitációs program, fejlesztési terv, szakember ellátottság és végül, de nem utolsó sorban a fejlesztéséhez szükséges eszközök biztosítása. Az iskolakezdés sikeressége vagy sikertelensége sokkal több területre lehet kihatással, mint az iskolai tanulás megszerettetése, az iskolai karrier alakulása. A személyiségfejlődés, az önértékelés, az igénynívó, a szociabilitás minősége ennek függvényében alakul ki.

A tanulási zavar és a családi ház szerepe

A család elsődleges szocializációs kiscsoport. A sérült gyermek születése teljes mértékben felborítja a család addigi életét, hisz még az egészséges kisbaba érkezése is megváltoztatja a családban kialakult szokásokat. A család általános feladatain túl (reproduktív, gazdasági, erkölcsi, érzelmi, szociális) a habilitáció, rehabilitáció is feladatává válik. Nagyon fontos, hogy ilyenkor a szülők érezzék a segítő szándékot, a partnerséget, mert sok esetben elszigetelődéshez vezet ez a folyamat. A szakember feladata, hogy megvalósuljon a nyitás az elfogadás, mert ez a gyermek szocializációja szempontjából nélkülözhetetlen.

Miután kiderül a gyermekről a „másság”, nagyon nehéz megállniuk a szülőknek, hogy ne térjenek vissza saját megszokott stílusukhoz, hogy kibírják az átmeneti szakasz sokkal nehezebb helyzetét, hogy konzekvensek legyenek az újfajta bánásmódban. Ilyen helyzetben sokszor lép fel a csábítás: „csináld úgy, ahogy eddig”, figyelmen kívül hagyva az új helyzetet. A szülőknek ezt lépésről lépésre kell feldolgozniuk. A legelső és legfontosabb lépcsőfok: a gyermek elfogadása. Kutatások bizonyítják, hogy az a gyermek, akit a család és a környezet elfogad, sokkal egyenletesebben fejlődik; kiegyensúlyozottabb személyiséggé válik. A konstruktív munka nélkülözhetetlen: a család a környezetében partnerséget érezzen azokban az intézményekben, amelyekben a gyermek életkorának megfelelően tölti idejét (Kolozsváry 2002: 35).

Az iskola szerepe

Nehéz és felelősségteljes dolog az óvoda, vagy az iskola számára a sajátosan fejlődő gyermekek nevelése, oktatása, befogadása. Az intézmények ezt a helyi pedagógiai programban feladatként jelölik, vállalva az ezzel járó kihívásokat. Az integráció során azonban gyakran tapasztalják a feladat szépségei mellett a nehézségeket.

Az alábbi szempontok nélkülözhetetlenek az integráció során:

– erőteljesebb ingerek biztosítása az érzékszervi fogyatékos, a lassú idegrendszeri típusú és az értelmi fogyatékos gyermekeknél

– kevesebb inger biztosítása az izgatott, nyugtalan, agresszív, oppozíciós, hiperaktív gyermeknek

– nagyobb tér biztosítása a hiperaktív, nyugtalan, nagymozgásaikban a feszültséget levezető tanulóknak

– intim tér időnként szinte mindenkinek, de a különböző problémákkal küzdő gyermekek még inkább igénylik, hogy olykor egyedül tevékenykedjenek, ne zavarják intim szférájukat

Az eszközök és egyéb tárgyi feltételek biztosítása mellett a személyi feltételeknek szintén meghatározó szerepe van. Hiába a minden igényt kielégítő, felszerelt terem, ha nincs hozzá megfelelő szakember. Természetesen az intézmény belső és külső szakembereinek közös, összehangolt munkájára van szükség ebben a folyamatban.

A sikeres kivitelezés során az egyik legfontosabb a pedagógus fegyvertárában a befolyásolás. Feltétlenül tisztában kell lennie azzal, milyen módon, milyen eszközzel képes ezt a módszert alkalmazni. Az a pedagógus, aki integráltan foglalkozik gyermekekkel, elsősorban önmagát, másodsorban közvetlen és tágabb környezetét befolyásolja. Elkerülhetetlen, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásáról ne beszéljünk a közösségben élő többi gyermekkel. Az első osztályosoknak is szükséges elmagyarázni életkori sajátosságaikat figyelembe véve, hogy társuk miért viselkedik másként adott helyzetekben. A szülők gyakran nehezebben tudják elfogadni, félve attól, hogy gyermekük is hasonló módon fog viselkedni, reagálni bizonyos szituációkban, vagy személyére esetleg kevesebb idő jut. El kell mondani a szülőknek az integrált nevelés személyiségfejlesztő lehetőségeket: mennyi szeretetet,

segítőkészséget, türelmet, empátiát fejleszthetnek ki önmagukban a társukkal való kapcsolatuk során. Megtanulhatják érzelmeik, indulataik, vágyaik kezelését, segítségre szoruló társuk által, hogy az élet abszolút érték, az életet nehézségek közepette is jó élni, kitartással, akaraterővel kompenzálni lehet súlyos hátrányokat is (Kolozsváry 2002: 164).

A család és az iskola együttműködése

A minőségi oktatásban a gyermek fejlődésének és fejlesztésének elengedhetetlen feltétele a szülők és az iskola jó kapcsolata, természetesen beleértve a gyermeket is, hisz ebben a „háromszögben" összhangnak kell lennie a minél jobb eredmény elérése érdekében. A pedagógus legfontosabb kérdése: értem-e a szülőt? Ezek megoldása érdekében elsődleges feladatok:

– probléma meghatározása
– megoldási lehetőségek kidolgozása
– ezek értékelése
– döntéshozatal
– megoldás figyelemmel kísérése és utólagos értékelése (Kolozsváry 2002: 171)

Az első pozitív jel a szülő részéről, ha értő figyelemmel hallgatja a pedagógust, aki elfogadó odafordulással közelít hozzá. A szülőnek éreznie kell, nem megváltoztatni akarják, hanem segíteni abban, mit csinált eddig jól; mi az, amit ezután másként kell tenni; melyek azok a megoldások, amelyek a gyermek további érdekeit képviselik. Partnerként beszélnek vele, nem utasítják, nem parancsolgatnak, hanem tanácsot adnak úgy, hogy meghallgatják véleményét. A jó kapcsolat kialakítása érdekében a pedagógusnak a szakmai tudáson kívül konfliktuskezelésből is megfelelő ismerettel kell rendelkeznie. Nem maradhat magára sem a gyermek, sem a szülő, sem a pedagógus! Mindenkinek éreznie kell, hogy bármikor támogatókra, segítőkre lelhet, ha ennek szükségét érzi!

2.3. Megoldáskeresés

Folyamatosan változó világunkban a nevelési, oktatási környezet is gyökeresen megváltozott. Új kihívásoknak kell megfelelni, átalakult a gyermek és tanuló létszám és az összetétel. Szinte minden intézményben növekedett a sajátos nevelési igényű, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya, akiket a hagyományos pedagógiai módszerekkel nem tudnak bevonni a hatékony tanítás-tanulási folyamatba. A diák, a szülő és a pedagógus közös érdeke, hogy olyan új módszereket biztosítsunk a nevelés, oktatás folyamata során, amelyek minden gyermek és diák számára egyenlő esélyt biztosít az eredményes munkában. Olyan új technikákat kell bevezetni, melyek segítségével mérsékelhetőek a hátrányok, amelyek esélyt teremtenek diáknak és szülőnek egyaránt a lemaradás megszüntetésére, amelyek ma már elengedhetetlen a minőségi oktatás megteremtésében, és annak fenntartásában. Jelentős különbségek alakultak ki a vidéki, a kistelepülésen működő iskolák és a városközpontban lévő nagy oktatási intézmények között. Eltérések mutatkoznak személyi és tárgyi feltételekben, ami megkérdőjelezi az esélyegyenlőséget, az egyenlő esélyeket. A megváltozott

társadalmi, gazdasági környezet, a folyamatosan változó elvárási rendszer, új struktúra és pedagógiai módszerek kidolgozását teszi szükségszerűvé.

A gyermekek, tanulók eltérő családi háttérrel rendelkeznek, egymástól különböző tudással, motivációval lépnek be a közoktatás rendszerébe. Jelentős részük az átlagnál gyorsabban tanul, motivált, míg egy részük nehezen kezelhető, motiválatlanabb, a szülői háztól kevesebb támogatást kap. A növekvő polarizáció ellenére a szülők és a társadalom egyre több feladatot ró az óvodára és az iskolára, olyan szerepet kell a család helyett felvállalniuk, ami eddig nem a közoktatás feladata volt. Annak érdekében, hogy ezek a nehézségek eredményesen áthidalhatóvá váljanak; hogy valamennyi gyermek és diák sikeresen, tudásban és érzelmileg gazdagodva léphessen ki az intézmény kapuján; hogy a középfokú oktatásból kikerülő diákok megállják helyüket a felsőoktatásban; vagy sikeresen helyezkedjen el a munkaerőpiacon; általános és egyetemes érvényű elveket kell a gyakorlatban megvalósítani. Ezek az alábbiakban foglalhatók össze.

Egységesség

Intézményi szinten egységes nevelési elvek, egységes program alapján kell dolgozni. Minden pedagógusnak azonos értékrendet kell követnie, így a szülők, a diákok biztosak lehetnek abban, hogy a pedagógusok egységes elvek mentén végzik oktató-nevelő munkájukat. A gyermekek, tanulók esetében a komplexitásra kell törekedni. Egyszerre akarunk tanítani és nevelni, egyszerre akarunk hatni az érzelmi és az értelmi intelligenciára, az egész személyiségét akarjuk fejleszteni, olyan ismereteket akarunk átadni, amely nem csupán lexikális tudás marad, hanem jól hasznosul a gyakorlatban, növeli a diákok problémamegoldó képességét.

Tudatosság

A pedagógiai munka akkor lesz igazán eredményes, ha tudatosan, a ránk bízott gyermekek és diákok képességeinek, készségeinek ismeretében alakítjuk ki programunkat, határozzuk meg a kitűzött cél elérésének ütemét.

Differenciált, személyre szabott nevelés és oktatás

Mindenkit a saját képességeihez mérten kell vizsgálni, ennek ismeretében, differenciáltan, egyénre, személyre szabottan kell meghatározni az elérendő szint mértékét, az oda vezető út során alkalmazott módszereket, eszközöket, és az erre fordított idő mértékét. A pedagógiai munka során arra kell törekedni, hogy a diákok közti különbséget csökkentsük, de nem a kiemelkedők visszafogásával, hanem a lassúbb tempóban haladók segítésével, fejlesztésével.

Motiválás

Motiváció nélkül nincs előrelépés. A sikeres motiváció feltétele a gyermek, személyiségének ismerete, így ezt egyénre szabottan kell kialakítani. Hatékonysága attól függ, hogy mennyi irányból éri a gyermekeket, az iskolai és a családi motiválás mennyire erősíti egymást. Soha nem lehet egyetlen motivációra építkezni, szükség van a többirányú, komplex módszerek alkalmazására. Hosszú távon a pozitív motiváció hoz nagyobb eredményt.

Tolerancia

Integrált nevelési-oktatási rendszerben, az inkluzív intézményi környezet megteremtése során kiemelkedő feladat a tanulók befogadása és elfogadtatása!

Kiszámíthatóság, következetesség

A tanítási – tanulási folyamat akkor lesz eredményes, ha a kitűzött célt következetesen valósítják meg, ha a gyermekek és tanulók érzik, hogy nap, mint nap azonos elvek szerint dolgoznak a pedagógusok, hogy valamennyi diákhoz egyformán viszonyulnak. A diákok nem azt a pedagógust szeretik és fogadják el leginkább, aki erélytelen, aki engedékeny, hanem azt, ahol kiszámítható a tanár-diák kapcsolat, ahol következetesen azonos munkáért azonos elbírálás és értékelés jár. Az egyén következetessége meghatározza a nevelőtestület következetes munkáját, s az intézmény vezetésének következetessége hat az egész intézmény arculatára.

Rendszeresség, fokozatosság

A pedagógiai munka alapja, a nevelés egyik alappillére, hogy az elsajátítandó ismereteket fokozatosan, lépésről – lépésre, az adott életkornak megfelelő időben sajátítassuk el a gyermekekkel, diákokkal, s hogy rendszeresen, sokszínű ismétléssel segítsük az ismeretek mélyebb bevéséődését.

Hitelesség, szakszerűség

A pedagógus legnagyobb kritikusa a rá bízott gyermek, tanuló. Csak akkor várhatjuk el, hogy kövessenek bennünket, hogy bízzanak bennünk, hogy megvalósítsák közös elképzeléseinket, ha emberként és pedagóguskén egyaránt felnézhetnek ránk, ha nem kell csalódniuk bennünk, ha példamutatóan éljük hétköznapjainkat, ha megbizonyosodhatnak szakmai hozzáértésünkről, ha minden tekintetben hitelesek tudunk maradni előttük!

Személyes példamutatás

Az egyik legerősebb motiváció. A gyermekek a legelső tapasztalataikat a családban, az óvodában, az iskolában szerzik. Így mintául szolgálunk számukra személyiségfejlődésük során. Csak akkor lehet eredményes a nevelési folyamat, ha a gyermekek személyes tapasztalata összhangban áll a szülők és pedagógusok megnyilatkozásaival (cselekedeteinkkel és tetteinkkel).

Egyenrangúság

Nem akkor válunk jó pedagógussá, ha diákjaink fölébe kerekedve, hatalmunkat és a korkülönbséget kihasználva megközelíthetetlen vezetőjükként tekintünk le rájuk. A demokratizmus jegyében partnerként tekintsünk tanítványainkra az eredményes, de egyben a gyermekek, a diákok számára megelégedést hozó pedagógiai munkában. Fel kell emelni őket magunkhoz, hogy érezzék, meghallgatjuk és elfogadjuk véleményüket, hogy figyelembe vesszük kritikáikat, s közösen keressük problémáinkra a mindenki számára elfogadható megoldást!

A múltból tanulva élni a jelent, s tervezni a jövőt

A múlt tapasztalataiból tanulva folyamatosan finomítva a programot, új módszereket alkalmazva, a kor igényeihez igazítva közösen, a kitűzött célokért együtt kell dolgozni a jövőért, a jövő nemzedékért!

3. Következtetések

Az elméleti anyag bemutatása, feldolgozása, majd értelmezése alapján felvetésem igazolást nyert, ok-okozati összefüggés tapasztalható a minőségi oktatás megjelenésében az intézmények és a család kapcsolata között. Megállapítást nyert a gyermekek motivációjának fontossága, – megkockáztatom bizonyos életkor elérése után fontosabb, mint a szülői háttér – mivel a gyermek együttműködése nélkül a legjobban kidolgozott tematikával, fejlesztési tervvel sem érhetünk el eredményt!

Az Európai Unióhoz csatlakozás új oktatáspolitikai törekvéseket eredményezett. Ez a tény rákényszeríttette az általános iskolákat helyzetük átgondolására és a változtatás irányába való elmozdulásra. A törvényi szabályozók az SNI terminológia bevezetésével és az integrációs törekvésekkel új kihívás elé állították a többségi általános iskolákat a tanulók esélyegyenlőségének további megsegítése érdekében. A gyermekek társadalmi beilleszkedését olyan integrált oktatási rendszer tudja biztosítani, amely lehetővé teszi, hogy minden gyermek - függetlenül attól, hogy valamely sérülés vagy egyéb ok következtében fejlődésében akadályozott - elkülönítés nélkül vehessen részt az intézményes nevelésben. A hazai oktatási intézményekben a funkcionális integráció működik jól, az inklúzió térhódítása még várat magára. A feltételek biztosításával arra kell törekedni, hogy ennek megvalósítása is minél hamarabb megtörténjen.

Az esélyegyenlőség és az egyenlő esélyek érvényesüléséhez szükséges és elvárt beavatkozási lehetőségek a következők:

– intézményi, tartalmi, módszertani, infrastrukturális és humán-erőforrás felmérés és intézkedések tervezése, optimális feltételek biztosítására

– a gyermekek, tanulók egyéni adottságaihoz igazodó pedagógiai módszerek adaptálásának támogatása a törésmentes továbbhaladás biztosításának céljából

– az átlagtól lemaradók esetében a szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók igénybevételével megvalósított komplex vizsgálatok és egyéni fejlesztési programok kidolgozásának támogatása, az optimális fejlesztés feltételeinek biztosítása

– az iskolafokok közötti átmenet elősegítése, a lemorzsolódás megelőzése, a sikeres továbbhaladás és a tanulók utánkövetésének megvalósítása érdekében intézményi együttműködések (pl. mentorálás) támogatása és biztosítása

– az érettségit adó középiskolákba továbbtanuló tanulók számának növelése érdekében egyéni fejlesztési és (a tanulókat, szülőket egyaránt megcélzó) pályaorientációs programok biztosítása

A tanuló érezze és tapasztalja a segítő szándékot, a tudás fontosságát. Minden gyermek szemében csillanjon fel az érdeklődés, a tudásvágy csillaga. Nem az a dolgunk, hogy megváltoztassuk a gyermeket, hanem irányítással, fejlesztéssel, hagyjuk kibontakozni egyéniségüket, a társadalmi norma elvárásainak megfelelően. Egy sokszínű társadalomban több lehetőség nyílik az egyéni értékek, különbségek bemutatására, kiemelésére. Modern társadalmunkban az ember egyszerre kötődhet különböző dimenziókhoz az azonosságtudat vállalásával. Ez olyan lehetőségeket vet

fel, amellyel nemcsak az esélyegyenlőséget, hanem az egyenlő esélyeket is biztosítani tudjuk! Ennek kiaknázása, biztosítása minden társadalom feladata!

Irodalomjegyzék

- A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája Az egész életen át tartó tanulásról 2005: http://www.okm.gov.hu/download.php? [2009. február 02.]
- Andor Mihály 2001: Társadalmi egyenlőtlenség és oktatás. *Educatio*. 1. 15–30.
- Andor Mihály 2005: Lépéskényszer. *Iskolakultúra.* 3. 57–70.
- B Nagy Éva 2002: Minőségi oktatása pedagógia és a módszertan oldaláról /Műhelytanulmányokhttp://www.pedagogia.hu/Opinion/bnagye021107.htm [2009. január 11.]
- Bourdieu, Pierre 1978: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat.
- Coleman, J. S. 1997: Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma Tamás 2004. szerk., *Oktatás és társadalom.* Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen. 152–156. o.
- Csapó Benő 2005: Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos szerk., 2005. *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve.* Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5–21.
- Csapó Benő 2008: A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*. 2. 2072–17.
- Delors-jelentés 1977: Magyar Unesco Bizottság. Osiris Kiadó. Budapest. 18.
- Falus Iván–Kimmel Magdolna 2003: A portfolió. Gondolat Kiadói Kör. Budapest.
- Farkas Péter 1996: A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*. 1. 50–59.
- Ferge Zsuzsa 2000: Elszabaduló egyenlőtlenségek. A szociális szakképzés könyvtára. Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András 2003: Iskola, cigányok, oktatáspolitika. Oktatáskutató Intézet Új Mandátum. Budapest.
- Giddens, Anthony 1995: Szociológia. Osiris Kiadó. Budapest
- Gelencsérné Bakó Márta 2009: Képességek fejlesztésének kérdése a Bologna-folyamat kialakítása során. In: Andl Helga–Takács Zsuzsanna szerk.: *„Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009.* Európa Kft. Pécs. 62–74.
- Golnhofer Erzsébet 2002: Új értékelési kultúra a pedagógiában. In: Bábosik I.–Kárpáti A. szerk., *Összehasonlító pedagógia.* Books in Print. Budapest.
- Gordosné dr. Szabó Anna szerk. 2004: Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó Rt.
- Halász Gábor 2001: A magyar közoktatás az ezredfordulón. Okker Kft. Budapest.

§ Halász Gábor 2001: A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER Okt. Iroda. Budapest.
§ Halász Gábor–Lannert Judit 2006 szerk., Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI. Budapest.
§ Havas Gábor–Liskó Ilona 2006: Óvodától a szakmáig. *Társadalom és oktatás 32.* Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
§ Kecsmár Ilona 2000 szerk.: Egyéni esélyek, iskolai esélyek, társadalmi esélyek. Magyarország közoktatása a változó világban. Napvilág Kiadó. Budapest.
§ Király Zsolt 2004: A középiskolai tanári teljesítmény vizsgálata: egy lehetséges értékelési rendszer tervezete. *Pedagógusképzés*. 2. 55–75.
§ Kolozsvári Judit 2002: „Más" gyermek, „más" szülő, „más" pedagógus. Okker Kiadó. Budapest.
§ Mihály Ildikó 2003: Még egyszer a PISA 2000-ről. *Új Pedagógiai Szemle*. 7. 192–200.
§ Mihály Ildikó 2006: Az oktatás jövője – a jövő oktatása. *Új Pedagógiai Szemle*. 3. 73–82.
§ Meleg Csilla 2003: Iskola és társadalom. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs.
§ Meleg Csilla 2006: Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs.
§ Porkolábné Balogh Katalin 1987: Képességfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak Iskolapszichológia 4. ELTE Sokszorosítóüzem.
§ Polónyi István 2002: Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó. Budapest.
§ Polónyi István–Tímár János 2001: Tudásgyár vagy papírgyár? Új Mandátum Kiadó. Budapest.
§ Polónyi István 2005: A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21 századfordulón. Felsőoktatási Kutató Intézet. Új Mandátum Kiadó. Budapest.
§ Semjén András 2005: Az oktatási rendszer külső hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai. In: Hermann Zoltán szerk., 2005.*Hatékonysági problémák a közoktatásban. Tények és érvek.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 11–34.
§ Szivák Judit 2003: A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör. Budapest.
§ Varga Júlia 1998: Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány. Budapest.
§ Vári Péter–Auxné Bánfi Ilona–Felvégi Emese–Rózsa Csaba–Szalay Balázs 2002: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógia Szemle.* 1. 38–65.

Nanszákné Cserfalvi Ilona: AZ ISKOLA A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS SZOLGÁLATÁBAN

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen
cserfalv@kfrtkf.hu

THE PEDAGOGY OF SUSTAINABILITY

Abstract

It is well-known that the Hungarian society will only be able to meet the global challenges of the 21st century successfully if the concept of sustainability and the common responsibility of liveable natural and social environment becomes widespread. In the complex educational activity that aims sustainability, school, which among other things is to convey this common responsibility to the new generations, plays an essential role.

1. A vizsgálatokról általában

A jól általánosítható vizsgálataim szerint a fenntartható fejlődés fogalmát sokan használják, de valódi tartalmát az oktatásban kevesen ismerik. Kevesen vannak, akik felismerik, hogy ez a fogalom századunk legizgalmasabb és legellentmondásosabb társadalmi, gazdasági és politikai kérdését takarja. Még kevesebben vannak, akik azt gondolják, hogy a fenntartható fejlődés valójában egy új, erősen formálódó társadalomfilozófiai alapvetés.

A XXI. század nagy kérdése, hogy az emberiség meg tud-e küzdeni a globális társadalmi, környezeti problémával. E kérdésre egyetlen tudományág sem tud önmagában választ adni, vagy érvényes megoldást kínálni. Ahhoz, hogy lehetőségeinkből a legoptimálisabbat válasszuk, a hazai és külföldi kutatások tapasztalatai is bizonyítják. Az ok-okozati következményeket ismerjük jól, figyelembe vesszük a különböző folyamatokat, amelyekből jellemezhetjük, hogy a jövőnk nehézségei miből adódhatnak.

Munkámban arra törekedtem, hogy áttekinthető ismereteket adjak az iskolának, valamint néhány konkrét kérdés részletes elemzésével bemutassam, nem elég a tudományos ismeret, tudnunk kell mi akadályozza az egyéni és a kollektív cselekvést, illetve döntéseink miként befolyásolják a jövőnket. Arra is vállalkoztunk, hogy a felmerülő kérdéseket ne csak egy oldalról érzékeltessük, hanem összefüggéseiben, ellentmondásaiban, konfliktushelyzetekben, s így mindenki aktív gondolkodóvá és cselekvővé válik. Az is igaz, inkább lélektani és filozófiai problémával állunk szemben,

semmint szakmai kérdéssel. Alapvető kérdés: képesek vagyunk-e megváltoztatni gondolkodásunkat.

Az elmúlt két évtizedben kutatásaim során ismertem meg az európai országok törekvéseit a fenntartható fejlődés megvalósításáért. Munkám e két évtizedben készült írások szintézise, mely írások más-más mélységű írásként születtek. A vizsgálati szempont a fenntartható fejlődést segítő eljárások és módszerek, valamint ezek hatáselemzése, illetve az értékeket képviselő innováció egy-egy elemét kívántam az elemzés tárgyává tenni.

Egy ország oktatási rendszerének fontosságát a nemzetgazdaság és a társadalom jövője szempontjából nem kell hangsúlyozni. Az oktatás társadalmi intézményeinek, cél szerinti igényeinek, tartalmának és szükségleteinek alakítása, modernizációja, fejlesztése fontos feladat a közösségnek. A XXI. században azonban ez nem képzelhető el csupán szűk társadalmi környezetben. A társadalmi viták egyik központi eleme annak a paradigmaváltásnak a szükségessége, amely szerint a gazdasági és társadalmi fejlődés a jövőben a rendszerek fenntarthatóságának eszméjén kell, hogy nyugodjon.

Napjainkban a fenntartható fejlődés egyre inkább a társadalom érdeklődésének középpontjába kerül, struktúrája, működése, tartalma minden társadalom megegyezésének eredményeképpen alakul ki. Abban a sajátos dinamikában, amiben a közoktatás formálódik, a mindenkori társadalom- és oktatáspolitika, a közoktatás különböző akaratainak érdek-érvényesítési törekvései, a továbbélő hagyományok, a helyi sajátosságok és a közvélemény játszik szerepet. Sok változós folyamat az oktatás, aminek nem kevesebb a tétje, mint a jövő generáció tudása, az élet- és munkatevékenysége, a globalizálódó, informatizálódó világban. A korábbi évszázadokban kialakult és a XX. században finomodott pedagógiai rendszereknek is változnia kell, ha meg akarnak felelni a kihívásoknak.

2. Új pedagógiai paradigma

Az ezredvég új pedagógiai paradigma kialakulását hozta magával, amely érinti a felnövekvő nemzedék tanítási-tanulási folyamatát, a közoktatás világát. Legfőbb jellemzője, hogy az ismeretszerzés hagyományos, formális csatornái és intézményei mellett nagy szerepet játszanak a nonformális és informális tanulási utak, a hangsúly a tanítás-központú szemléletről áthelyeződik a tanulásközpontú szemléletre, megnő az egyéni választás lehetősége és az egyén felelőssége. Az új pedagógiai paradigma megjelenésével az iskoláztatás területén is megjelenik a piaci versenyhelyzet, s e körben nő a kompetencialapú képzés és tanulás iránt az igény, amely az átalakuló világgazdaság szükségletei nyomán egy gyakorlat és életközelibb iskola képét vetíti előre.

A fenntartható fejlődés gondolata már a hatvanas évektől jelen van a szakirodalomban. A fenntartható fejlődés elvi társadalmi modelljét tekintve, központi elem: gondoskodás az életközösségekről, az életminőség javítása és ez életet

támogató rendszerek megőrzése. Ez csak a megújuló erőforrások folyamatos felhasználhatóságának biztosításával képzelhető el. Másként megfogalmazva: a fenntartható fejlődés olyan növekedésen alapszik, amely úgy biztosítja az alapvető környezeti, gazdasági és társadalmi szolgáltatásokat, hogy közben nem veszélyezteti a rendszerek mai és jövőbeli életképességét.

A fenntartható fejlődést célzó pedagógia szerint az ember maga is része a természetnek, és rendelkezik azokkal a nembeli sajátosságokkal, mint a gondolkodás és tudatos munkavégzés képessége. A társas együttélés folyamatában az evolúció következtében egyben biológiai lényből társadalmi lénnyé válik.

A kultúra rögzíti az egyes emberek, közösségek és társadalmak viszonyát más egyénekhez, közösségekhez, társadalmakhoz, illetve mindezek kapcsolatát természetes környezetünkhöz. Ezért a kultúra egyetlen olyan integráló fogalom, amely egyesíti értékeinket, viselkedésünket, tudásunkat, szemléletünket, s mindezek tárgyi megnyilvánulását.

A kultúra holisztikus volta hívja fel a figyelmet, hogy a fenntartható fejlődés érdekében az embernek és környezetének viszonyrendszerét kell átértékelnünk, új értékeket, szemléletet, megközelítéseket, erkölcsöt kell létrehoznunk.

A globális katasztrófákkal szemben, a fenntartható társadalmi modell kialakítása érdekében az emberek és szervezetek viselkedésének meg kell változni. Négy lehetőség kínálkozik erre:

(1) törvények, szabályok útján
(2) kisközösségi folyamatok révén
(3) ismeretszerzés, információk, attitűdök révén
(4) értékek, meggyőződések megváltoztatásával

Ezeket azok tudják megtenni, akik rendelkeznek kultúrával, attitűddel, ismeretekkel.

Összegző gondolatok, főbb eredmények

Magyarországon az oktatási rendszer szabályozásában bekövetkezett változások korábban indultak el, mint a térség többi országában. A rendszerváltást követően a fenntartható fejlődés fontos oktatáspolitikai célkitűzés lett, az oktatási rendszerben prioritássá vált. Az iskolákban az elvárt kimenet szabályozás, a tudás relevanciájának része. Nagy hatású az az elképzelés, mely egyre intenzívebben hangsúlyozza az iskoláknak, mint a közoktatásügy pedagógiai egységeinek a fenntarthatóság pedagógiai kérdéseinek megoldását.

Magyarországon a különféle pedagógiák számára szabad utat biztosító megújulási folyamat, az innováció térnyerése lassú, organikus fejlődés eredménye volt. Az innovációs gondolat gyakorlatban való kipróbálása jelent meg azokban a pedagógiai

programokban, amelyek kidolgozása megadta az iskola egyéni arculatának, pedagógiai hitvallásának megvalósítási lehetőségét. Az innováció a fenntartható fejlődésnek is elengedhetetlen feltétele. Újfajta lehetőségét teremtették meg a kibontakozó szakmai szerveződések, a külföldi kapcsolatok, oktatási csereprogramok.

Európa országaiban paradigmaváltás történt az iskola- és oktatáskutatásban, ami elsősorban azt jelentette, hogy az iskolarendszer helyett az érdeklődés középpontjába egyre inkább az egyes iskolák kerültek. Erre az időszakra tehető a jó, a hatékony iskola, az iskolai eredményesség kritériumának meghatározására irányuló kutatói tevékenység. A vizsgálatok kimutatták, hogy az emberi tényezők (a tanár személyisége, a tanár-diák viszony, a vezetők vezetési stílusa) jelentősebb hatást gyakorolnak az iskola arculatára, mint az iskola szervezete, a tanórák, a követelmények. Különös figyelmet kapott a hatékony iskolában a tanulást segítő klíma megteremtés és megtartása. A pozitív motivációs stratégiák alkalmazásával a sikeres iskolákban próbálták a tanulói énképet javítani, és a támogató atmoszférát kialakítani. Bizonyítottá vált, hogy az iskolai légkör, az iskola sajátos arculata, szellemisége, nevelési tényezői jelentősen hozzájárulnak az iskola hatékonyságához.

Az iskolák pedagógiai programja, mint a bemeneti oldal markáns eleme alkalmas volt arra, hogy a fenntartható fejlődés vizsgálatának külön kiindulópontját jelenthesse. A pedagógusok felkészítése, továbbképzése, a fenntartható fejlődés tevékenységrendszerének kidolgozása ugyancsak a bemeneti oldal meghatározó része. Az iskola jellemzőit vizsgálva olyan folyamatokat elemeztünk, amelyek a magatartás- és viselkedés mutatókat, a tanulók munkához való viszonyát jellemezték. A nemzetközi viszonyokat figyelembevevő szakirodalom ugyan rendelkezésre állt a magyar gyakorlat számára, de elsősorban ezek mechanikus átvételeiről beszélhetünk. Így előbbre jár a kísérletezgetés, mint a megalapozott, az alternatív megoldásokat is felkínáló, a pedagógusok számára is érveket felvonultató elmélet gyakorlat, igényes szakmai útmutatás. Mindazért nem volt lehetséges, hogy stabil, a gyakorlatot jól eligazító pillérek, ismeretek birtokában indulhasson a magyarországi fejlesztés.

A fenntartható fejlődés nem szervesült a teljes nevelőtestület feladatává, ismeretek hiányában a tanárok bizonytalanok annak hasznosságában, hasznosíthatóságában. Ilyen bizonytalan pedagógusi magatartás, attitűd következtében rövidtávon a fenntartható fejlődés pedagógiája nem hozhat megfelelő eredményt, javulást az iskolai mindennapokban. A tanári vélekedésekből kiderült, hogy az iskolában az új nevelési feladatok megvalósításához a nevelőtestület egészének elkötelezettsége és részvétele szükséges. További alapvető feltétele az oktatási-nevelési célok egyértelmű megfogalmazása. Megerősítést nyert, hogy a vezetők személyisége meghatározó az innovációs folyamatokban, az új megoldások kezelésére ösztönzik a tantestület egészét, tájékozódnak az eredményekről.

Tanulsága a vizsgálatnak, hogy az új feladatok, az iskola egészére irányuló fejlesztés, az iskola egészét érintő stratégiai kérdésekben való előrehaladás a nevelőtestület bevonásával, a feladatok differenciált megfogalmazásával lehet sikeres.

Különösen igaz ez olyan kérdésekre, mint a fenntartható fejlődés, ahol a folyamatos, organikus fejlesztést elsősorban a belső tényezők dokumentálják.

Szerény a fenntartható fejlődésről szóló tudás és tapasztalat. Ugyan egy közelmúltban elindított folyamatról van szó, de semmi kétségünk nem lehet afelől, hogy ha olyan, az iskola jövőjét jelentő stratégiai kérdésről van szó, mint a fenntartható fejlődés, akkor annak létrehozása érdekében valamennyi iskolai és iskolán kívüli forrás mozgósítandó.

A tanulók véleménye, közérzetes, elégedettsége a pedagógiai tevékenység egésze szempontjából fontos, és egyben aláhúzza az iskola klienseivel való differenciált foglalkozás szükségességét.

A nevelés-oktatás megvalósítása a fenntartható fejlődésben a következő tényezőktől függ:

(1) a tapasztalat a legnagyobb élmény?
(2) A fenntartható fejlődés pedagógiája hatást gyakorol a magatartásra, a személyiség egészére, a kognitív tartományra, a tanulási folyamatra, az értékrend, az attitűd, az erkölcs, a szokások, a jelleme formálására is.
(3) Mindez feltételezi az iskola belső világának átalakítását, a gyermekközpontú programok kialakítását, a cselekedve tanulás megvalósítását.
(4) A fenntartható fejlődést sz9olgáló nevelési-oktatási programok segíthetik a viselkedés-magatartás változását, figyelembe véve a családok szociokulturális hátterét és az iskola rejtett tantervét.
(5) A tanulók munkaorientációjában megjelenik az élmény, kedveltség szintje, a felnőttek magatartási modellje.
(6) Tevékenység közben változik a tanulók szocializációja, felelősség és biztonságérzete a közösségben, megjelenik a munka alkotó jellege, önbecsülése, érdek- és magánérdek harmóniája.

Ahhoz, hogy az iskola a fenntartható fejlődést szolgálja olyan pedagógiai koncepciót kell kidolgozni, amelyben megjelenik: az önállóság, önképzés, saját felelősség, öntevékenység, önálló és autonóm tanulás, felfedező tanulás, a képzelet fejlesztése éppúgy, mint a szociális tanulás és az integráció. Központi törekvése, hogy a felnövekvő embert az önálló személyiség kialakításában és egyéniségének kibontakoztatásában segítse. Itt tarthatjuk számon az ösztönző tanulási környezet kialakítását, a tantárgyi integrációt, az úgynevezett fejlesztő eszközök kínálatát a személyiségközpontú teljesítményértékelést és a gyermeki aktivitás alapvető hangsúlyozását.

Hogy az önmeghatározás és az önállóság alapelvét célul kitűző iskola megvalósításához közelebb kerüljünk, nem egy iskolai reformra van szükségünk, sokkal inkább szükségünk van az iskola fejlesztés keretfeltételeire, amelyek a gyermekközpontú pedagógiai alapelveknek konzekvensen megfelelnek.

Az iskola profiljának, az iskola programjának helyi kialakítása együtt kell hogy járjon a minőség javulásával. Pedagógiai profilját professzionálisan tárja a nyilvánosság elé, a látható súlypontok és struktúrák biztonságot és áttekinthetőséget nyújtsanak. Az iskolai profil kialakítása nem korlátozódhat csupán tartalmi elemekre. Fontos, hogy az értékekről, nevelési elvekről, személyiségfejlesztésről is szó legyen.

A nevelés-oktatás hatékonyságát befolyásolják: a tanulók egyéni érdeklődésének és szükségletének figyelembevétele, tapasztalati és cselekvési lehetőségek biztosítása a természetben és a kulturális szférában.

A nyitott oktatásban a szaktudományok határai feloldódnak, hiszen egy több perspektívájú térben a tanulók tevékenységei társaikkal együtt új környezetben realizálódnak. Az interakció hangsúlyos a tanulás szempontjából, hiszen a pedagógiai munka középpontja a gyermekek cselekvési készségeinek interaktív megjelenése.

A tanuló élethelyzetén belüli gyakorlati problémák váljanak a pedagógiai munka lényeges kiindulópontjává, a külső motivációt helyettesítsék érdeklődéssel, tapasztalatszerzéssel és élménnyel.

Az iskola gyakorlatiasabbá tétele olyan szemléletváltást igényel, ahol prioritást kap a szociális életképesség megalapozása, előtérbe kerül a munka világa és az élethosszig tartó tanulás, az iskola tevékenységi kínálatának szélesítése, a tanulás mellett az önkormányzati, az önkiszolgáló, az alkotó, a kulturális, a környezetvédelmi tevékenységformák ösztönzése. Mindezek teszik alkalmassá az iskolát az Európai Unió célkitűzéseinek teljesítésére.

A hatékony oktatásról szóló újabb kutatási eredmények megerősítik, hogy az oktatás lehetőséget biztosítson a reflektív tanuláshoz. Az oktatásnak nemcsak a kognitív, hanem a motivációs és emocionális tanulói sajátosságokat is fejlesztenie kellene. Az oktatásban a tanulók pozitívumaira építsünk, támogassuk a tény és szabálytudásukat, fokozzuk a kritikai készségüket. Biztosítsunk lehetőséget az önszabályozott tanulásra. Ébresszük fel bennük a valódi érdeklődést, amit huzamosan fenn is tartunk. A pozitív érzelmeket erősítsük és gyakoroljuk hatékonyan a tiszteletet, a felelősséget.

A vizsgálatok során kapott eredményeket, összefüggő struktúrákat hozzáférhetővé kívánjuk tenni az iskolák számára, kérve az intézményvezetőket a kutatási eredményeink iskolai alkalmazhatóságának végiggondolására, további kutatási szempontok megfogalmazására. Meggyőződésünk, hogy az iskolai folyamatoknál rendelkezésre álló empirikus tapasztalatok hozzájárulhatnak az iskola önreflexiójához, a fejlesztési irányok kijelöléséhez.

Szükséges felhívni a tanárok figyelmét arra, hogy vétenek, ha az iskola funkcióját szűken értelmezik, és azt csupán a tanítási-tanulási folyamatra korlátozzák. Felkarolandók a tanárok egyéni vagy csoportos kezdeményezései, amelyek a tanulókkal való differenciált, egyénre szabott foglalkozásaira vonatkoznak. Támogatandó továbbá minden olyan iskolai elképzelés, amely segíti az iskolai közösségek, a tanári kreativitás és aktivitás kibontakozását a fenntartható fejlődés megvalósításában.

Kutatómunka tanulsága szerint közvetítendő az az alapvető célkitűzés, hogy a nevelőtestület, mint egész vonandó be a fenntartható fejlődés folyamatának kidolgozásába. A kutatás ráirányította a figyelmet a tanártovábbképzések tematikai gazdagításának szükségességére. A gyakorlat számára jól hasznosítható tudásra, mérésre, metodikai tapasztalatokra és kompetenciákra van szükség a fenntartható fejlődést segítő programok megalkotásához.

A fenti hiányosságok egy része már a pedagógusképzés időszakában korrigálható, ezért javaslatok fogalmazhatók meg a tanári mesterségre való felkészítés tartalmi elemeinek gazdagítására, egy új szemléletű iskolakép, a fenntartható fejlődésről alkotott tudás megalapozására. Az iskola hatékonyságát tovább növelhetik a szakmai testületek projektjei, pályázati támogatásai, ha az iskolai hétköznapokban a fenntartható fejlődés megvalósításához használják kutatási eredményeket és a sikereikről, tapasztalataikról tájékoztatják az iskolákat, pedagógusokat, a szakmai közvéleményt.

További vizsgálati feladatok, az eredmények alkalmazási lehetőségei

Kutatási témák differenciált, többdimenziós feltárása során számos adat birtokába jutottunk. Azonban nem volt része munkánknak az iskola szocio-ökonómiai és szociokulturális státusza, az iskola gazdasági háttere. Nem tértünk ki a szülőknek, a fenntartható fejlődés iskolai folyamatokat befolyásoló lehetőségeire. Meggyőződésünk, hogy ezen összetevők további vizsgálata releváns információkhoz juttathat bennünket az iskolai tevékenységek pontosabb feltárásában.

Olyan további kutatási irányok kijelölésére van szükség, melyek eredményeként a fenntartható fejlődés biztosításához a nevelőtestületek alkalmazható technikákhoz, standardokhoz juthatnak. Egyben ez ösztönzi az iskolákat önállóságuk, sajátos nevelési rendszerük továbbfejlesztésére.

További kutatásoknak kell kideríteni, hogy az iskolák pedagógiai programjai mennyiben felelnek meg az Európai Uniós elvárásoknak, továbbá az iskola tevékenység kínálatának szélesítése hogyan ösztönzi a fenntartható fejlődés megvalósítását. A szülők iskolaválasztási motívumaiban szerepel-e a fenntartható fejlődés pedagógiai alapelve.

Az iskola létének alapvető értelme abban áll, hogy segítse a világ megőrzését, egy emberhez méltó jövő megteremtése céljából. Az iskolának az értékközpontú megalapozása nem igényli az iskolaszervezet strukturális átalakítását, átépítését, de a tananyagot, a műveltségterületeket, a tantárgyak tartalmát a fenntartható fejlődés érvényre jutásáért újra kellene alkotni, új tartalmakat kellene azokba beilleszteni. Szükség mutatkozik egy a világ globalizációja szempontjából átgondolt elméletre a nevelés–oktatás- képzés új dimenziójáról.

Irodalomjegyzék

- Változnia kell az iskolának is. Miskolci Pedagógus 2004/27. 41-48.p.
- A környezeti nevelés gyakorlata az iskolában. Katedra. 2004. 11. 26-27.p.
- A megújuló iskola és a pedagógus szerepe változásai. Módszertani Közlemények. 2005. 2.59-61.p.
- A civil szervezetek szerepe a környezeti nevelésben. Módszertani Közlemények. 2007. 5.193-195.p.
- A környezeti nevelés és az értékek átadása. Környezetvédelem és Pedagógia. 2007.41-50.p.
- A környezeti nevelés Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Mérések, elemzések, tanulmányok. Tanító. 2007. 5. 21-22.p.
- A környezettudatosság növelése, a tanulók környezeti értékrendjének fejlesztése. Magiszter. 2007. 2.6-14.p.
- Környezetvédelem és pedagógia. Közoktatás. 2007. 4.p.
- Környezetvédelem és pedagógia. Debrecen. KFRTKF. 2007. 80.p.
- A „környezetvédelem és pedagógia" c. konferenciáról. Módszertani Közlemények. 2007. 3. 139-141.p.
- Természetközpontú szemlélet! A civil szervezetek szerepe a környezeti nevelésben. Katedra. 2008. 2. 16-17.p.
- Tézisek: a fenntartható társadalom paradigmája a tanítóképzésben. Magiszter. 2008. 2. 5-20.p.

Ivan Markić: KURIKULUM I ODREĐENJE DVODIMENZIONALNOSTI CILJEVA U NASTAVI

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
imarkic@ffzg.hr

Sažetak

Svrha rada jest prikazati zadaću dvodimenzionalnosti kurikularnih ciljeva u kreiranju kvalitetnijeg i uspješnijeg nastavnog procesa. Postavljajući kurikularne ciljeve u nastavi, odnosno, izvodeći ih iz taksonomija ciljeva učenja Benjamina S. Blooma, Davida R. Krathwohla i Roberta M. Gagnea, možemo sagledati kompleksnost učenja i poučavanja te odrediti najbolje i najprimjerenije strategije, metode i postupke koje bi nastavnici trebali koristiti u nastavi kako bi ona postala proces aktivnog i partnerskog stjecanja znanja, a učionica mjesto razvoja učeničkih, ali i nastavničkih kompetencija.

Kurikulumskim pristupom kao relativno pouzdanim unaprjeđujućim procesom planiramo, organiziramo, provodimo i vrjednujemo odgojno obrazovni i školski sustav, ali i nastavni proces. Nastavni proces, odnosno njegov kurikulum, podrazumijeva opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa učenja (nastave) s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, ustrojstvo učenja i nastave te kontrolu postignuća učenja prema globalno postavljenim ciljevima i prema pretpostavkama za učenje (Jurić, 2007).

Dvodimenzionalnost kurikularnih ciljeva u nastavi prikazat ću putem tablice, zahvaćajući ciljeve nastave unutar nastavne jedinice 'Francuska revolucija', nastave povijesti za srednjoškolske učenike, kako bi što zornije ogledao i prikazao sam proces učenja. U svakom koraku prikazat ću što bi učenik trebao znati i umjeti poslije ostvarenja pojedinog nastavnog cilja. Kategorije su hijerarhijeki usustavljene, polazeći od prepoznavanja pojedinosti unutar nastavne teme do kreiranja i produciranja novih, samostalnih teorija.

Ključne riječi: kurikulum, kurikularni ciljevi, nastava, ciljevi učenja

CURRICULUM AND DEFINING TWO-DIMENSIONAL CURRICULUM GOALS IN TEACHING

Abstract

The aim of this paper is to present the task of two-dimensional curriculum goals in creating a higher quality and more successful teaching process. By allocating the

curriculum goals in a teaching process, i.e. by deriving them from learning goals taxonomies of Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl and Robert M. Gagne, we can grasp the complexity of learning as well as define the best and the most appropriate strategies, methods and procedures that teachers should use in the teaching process for it to become a process of active and partnership acquiring of knowledge, and for the classroom to become a place where the students as well as teachers competences could develop.

By curriculum approach as a relatively reliable advancing process, we plan, organize, realize and evaluate the educational and school system but also the teaching process. The teaching process i.e. its curriculum, implies broad planning, structuring and evaluating of the learning and teaching process with regard to adequate detailed goals, content elements, structure of learning and teaching, as well as the control of achievements oriented towards globally set goals and study assumptions (Jurić, 2007).

The two-dimensionality of curriculum goals in the teaching process will be presented by means of a table, comprising the goals of teaching within one teaching unit (French revolution), the teaching of History for high school students, in order to present and demonstrate as clearly as possible teaching process. At every step it will be presented what the student should know and what he/she could do after the realization of each teaching goal. The categories are assembled by hierarchy, starting by recognizing the details within the subject theme and ending by creating and producing of new and autonomic theories.

Keywords: curriculum, teaching process, teacher, student, curriculum goals

1. Uvod

Kurikulum danas više nije novum u odgojno obrazovnom sustavu. On predstavlja egzaktniji pristup odgojno obrazovnom i školskom sustavu donoseći mu novu metodološku, filozofsku i teoretsku širinu i dubinu u kreiranju procesa osamostaljenja i emancipacije pojedinca.

Sam pojam kurikulum dolazi od latinske riječi *curriculum*, što znači tijek, slijed (osnovnog planiranog i programiranog događaja), koji popisuje optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja (Previšić, 2007). Kroz povijest kurikulum je označavao opseg znanja i vještina koje pojedinac treba usvojiti i njima ovladati (Antika i Rim). U srednjem vijeku bio je sinonim za proces ovladavanja sa Sedam slobodnih i Sedam viteških vještina. U 16. stoljeću kurikulumom se određivalo redoslijed učenja, što Ratke i Komenski u svojim djelima (Methodus Didactica i Didactica Magna) mijenjaju i šire u novu pedagošku disciplinu – didaktiku, u kojoj se kurikulum poistovjećivao s didaktičkim oblikovanjem nastavnog plana i programa.

Tako ostaje do 20. stoljeća, kada J. F. Bobbit i W.W. Charters započinju u svojim djelima znanstveno potvrđivati i legitimirat kurikulumsku teoriju. Sredinom 20. stoljeća E.

R. Hilgard u svome djelu *Theories of learning* (1948.) i R. W. Tyler u djelu *Achivement Testing Curicculum Construction* (1949.) unaprjeđuju dotadašnja gledišta o metodologiji izrade nastavnih planova i programa. Time započinje nova 'era' odgojno obrazovnog sustava, utemeljena na znanstvenom pristupu u izradi kurikuluma. Znanstveni pristup ogleda se u znanstvenom zasnivanju cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i tehnologije provođenja te uvođenju raznih oblika evaluacije.

U pedagogiji i didaktici kurikulum je ciljno usmjeren pristup odgoju i obrazovanju, kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti. On je svojevrstan katalog razrađenih sadržaja koji se procesom planiranja i programiranja transferiraju u nastavi kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina (Previšić, 2007. str. 20.).

Nastava, kao organizirani proces prijenosa i stjecanja znanja te razvoja sposobnosti, također posjeduje svoj kurikulum što bilježi sve radnje i okolnosti koje pomažu bržem i kvalitetnijem ostvarenju odgojno obrazovnih ciljeva nastave. Kurikulum nastave podrazumijeva opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa učenja (nastave) s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, ustrojstvo učenja i nastave te kontrolu postignuća učenja prema globalno postavljenim ciljevima i prema pretpostavkama za učenje. Kurikulum nastave (prema, Jurić, 2007)određen je:
1. ciljevima učenja (kvalifikacije koje se nastoje postići)
2. sadržajima (koji su značajni za postizavanje ciljeva)
3. metodama (sredstva i putovi za postizavanje ciljeva)
4. situacijama i strategijama (okupljanje sadržaja i metoda, planiranje situacija)
5. vrjednovanjem (dijagnoza postignuća, objektivna mjerenja).

2. Kurikulum i kurikularni ciljevi u nastavi

Kurikulum nastave otvara prostor za aktivno kreativno djelovanje nastavnika, za suradnju s učenicima, roditeljima i širom društvenom zajednicom u ostvarenju ciljeva zadanih nacionalnim kurikulumom. On, također, stvara preduvjete za ostvarivanje simetrične komunikacije u nastavi, čineći učenika sukonstruktorom nastavnog procesa. Sva navedena, ali i druga djelovanja nastavnika, traže njihovo osposobljavanje te trajno samoosposobljavanje za organiziranje, praćenje, analizu i vrjednovanje nastavnog procesa. Nastavnici gledani u tome svjetlu postaju menadžeri unutar razreda i pokretači njegova napretka, planirajući, organizirajući i izvodeći nastavu. Uspješnost nastavnika kao menadžera ogleda se u stupnju motiviranosti učenika, uvođenju inovacija, razrednoj kontroli i ozračju, vođenju nastave, reagiranju na nepredviđene situacije, ali i u njegovoj profesionalnoj autonomiji slobodi i odgovornosti. Mjera uspješnog odgojno-obrazovnog procesa nije ispunjenje plana i programa, nego omogućavanje produktivnih (aktivnih) procesa učenja (Klafki, 1994) a najučinkovitije odluke u razrednom menadžmentu zasnivaju se na jasnom konceptu ciljeva i namjeravanih učinaka koje nastavnik želi postići (Jurić, 2007).

Ciljevi su određene tvrdnje koje pružaju potankosti o nakanama koji opravdavaju određene zadatke učenja, koji se mogu definirati kao određene tvrdnje o tome što bi učenici morali moći činiti nakon što su prošli nastavnu jedinicu ili dio nje (Eisner, 1979, prema Marsh, 1994). Oni proizlaze i definiraju se iz odgojno obrazovnih potreba navedenih u Nacionalnom kurikulumu – temeljnom dokumentu odgojno obrazovnog sustava jedne zemlje koji počiva na paradigmi da svim korisnicima bez obzira na spol, religiju, rasu, socijalnu pripadnost, razliku u sposobnosti i sl. osigura pravovremeno i adekvatno obrazovanje s ciljem emancipacije toga istog korisnika.

Govoreći o ciljevima, odnosno o postavljanju jednog i jednoznačnog cilja kurikuluma koji treba biti produkt promišljena filozofskog određenja čovjeka kao slobodnog bića, potrebno je naglasiti, kako ne bi došlo do nerazumijevanja, da se u kurikulumu nastave na ovoj razini ne operira pojmom zadatci nastave jer je sve jasno samom uporabom pojma cilja. Njegova operacionalizacija, odnosno razine tumačenja cilja, odgovaraju pojmu zadataka.

Ciljevi nastave razlikuju se među autorima ovisno o njihovu shvaćanju i definiranju pojmova odgoj i obrazovanje te njihovu pogledu na nastavni proces. Tako ciljeve nastave prema Heimanu dijelimo unutar tri područja (kognitivno, afektivno i djelatno), pridavajući svakom području tri specifična stupnja učinka (pripremni, razvojni i završni). Didaktička struktura ciljeva i zadataka odgojno obrazovnog procesa (prema Bognar, Matijević, 2002) govori o dva aspekta, društvenom i individualnom, kojima se pridružuju odgojni i obrazovni ciljevi i zadatci.

Odgojni ciljevi prije svega se odnose na poticanje i razvoj takozvanih tacitnih znanja kod učenika, zadovoljavajući pritom potrebu izgradnje i unaprjeđivanja individualnih sposobnosti, interesa, stavove i mišljenja. Obrazovni (operacionalizirani) ciljevi stavljaju težište na znanju kao rezultatu učenja zasnovanu na određenoj građi (Jelavić, 1998). Obrazovne ciljeve dijelimo na materijalne i funkcionalne. Materijalni ciljevi(informativni, spoznajni, kognitivni) odnose se na sadržajnu stranu programa, na ono što učenici poslije novih spoznaja u nastavi trebaju,primjerice, imenovati, opisati, precizirati, razlikovati, definirati i sl. Funkcionalni (formalni, formativni, psihomotorički ili operativni) ciljevi odnose se na predviđanje onoga što će učenici postići ili u čemu će napredovati glede sposobnosti i spretnosti, a općenito se mogu odnositi na sposobnost prikupljanja i korištenja informacija, sposobnost usmenog, pismenog ili grafičkog izražavanja, sposobnost rasprave o problemu i rezultatima rješavanja problema, sposobnost provedbe eksperimenta i sposobnost prikazivanja rezultata eksperimenata na razne načine (Jurić, 2008).

3. Taksonomije ciljeva učenja

Jasno definirani i operacionalizirani ciljevi učenja bitno doprinose povećanju kvalitete izvođenja nastave. Njih proučava Teorija ciljeva učenja, koja ima za zadaću opisati, klasificirati i objasniti ciljeve učenja kako bi omogućili njihovo što učinkovitije ostvarivanje (prema, Pastuović, 1999). Teorija ciljeva učenja ima svoju taksonomiju

(normativnu sređenost) koja odgovara kognitivnom, psihomotornom i afektivnom području osobnosti pojedinca. Prema područjima osobnosti izvode se i određuju ciljevi. Kognitivni ciljevi uključuju ciljeve povezane sa znanjem i razvojem intelektualnih vještina potrebnih za primjenu znanja. Afektivni ciljevi uključuju ciljeve vezane uz vrijednosti, stavove i procjenjivanje a psihomotorni ciljevi su vezani uz motoričke vještine (Pastuović, 1999).

3.1. Taksonomija kognitivnih ciljeva učenja

Benjamin S. Bloom, u knjizi *Taksonomija kognitivnih ciljeva (Taxonomy of educational objectives)*, izdanoj 1956. godine, navodi kako kategorija znanja uključuje više potkategorija, hijerarhijski klasificiranih po složenosti ponašanja individue. Kategorije znanja su određene načinom učeničkog reagiranja, mišljenja ili osjećanja nakon izloženosti nastavnom procesu i procesu učenja (Furlan, 1970).
Te kategorije Benjamin S. Bloom taksonomijski određuje i dijeli na:
1. znanje (znanje specifičnih činjenica, znanje o načinu korištenja specifičnim činjenicama, univerzalno i apstraktno znanje)
2. razumijevanje (prevođenje, interpretacija i ekstrapolacija)
3. primjenu (primjena apstrakcija u konkretnim situacijama)
4. analizu (raščlamba sustava na manje cjeline i jasna eksplikacija odnosa među njima)
5. sintezu (povezivanje djelova u sustavnu i strukturiranu cjelinu koja prethodno nije postojala)
6. evaluaciju ili vrjednovanje (procjenjivanje vrijednosti određenog sadržaja i/ili postupaka za postizanje određenog cilja prema određenim standardima).

3.2. Taksonomija afektivnih ciljeva učenja

Taksonomiju afektivnih ciljeva učenja klasificira se radi njihove složenosti prema načelu pounutrenja (interiorizacije i internalizacije), koje je u osnovi samoga procesa socijalizacije. Razine samoga procesa pounutrenja temelje 'bazu' za organiziranje taksonomije afektivnih ciljeva. David R. Krathwohl i suradnici te razine kategoriziraju na:
1. Primanje – svjesnost postojanja razlika među objektima ili pojavama. Afektivno učenje ogleda se u stajalištu individue, odnosno njegovoj toleranciji prema tom istom objektu ili pojavi.
2. Reagiranje – implicira aktivnost usmjerenu k objektu ili pojavi temeljenu na intenzitetu osjećaja zadovoljstva individue.
3. Vrjednovanje – sastoji se u osposobljenosti za doživljavanje vrijednosti nekog objekta, pojave ili ponašanja, a obuhvaća razine:
a) prihvaćanje vrijednosti,
b) razinu preferencije te iste vrijednosti u odnosu na druge,
c) čvrstu privrženost vrijednosti,
4. organiziranje vrijednosti – implicira uspostavu hijerarhijske strukture unutar vrjednovanih doživljaja,

5. karakterizacija osobe pomoću vrijednosti – ogleda se u razini internalizacije, kada vrijednosni sustav pojedinca počinje određivati prepoznatljivost osobe, tj. njegovih svjetonazora (Pastuović, 1999).

3.3. Taksonomija ciljeva učenja prema Robertu M. Gagneu

Robert M. Gagne, najutjecajniji suvremeni teoretičar poučavanja, sa suradnicima, navodi pet kategorija 'ishoda', odnosno osposobljenosti unutar tri područja (kognitivnom, psihomotornom i afektivnom).

Kognitivno područje sadrži tri vrste osposobljenosti:

1. Verbalne informacije – deklarativno znanje - znanje o činjenicama, nazivima, podatcima što izražavaju jednostavne odnose, ali i korpus međusobno povezanog složenog znanja, deskriptvne i eksplanatorne znanstvene zakone i činjenice koje se uče kroz proces, formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Deklarativno znanje dijeli se na: opće – potrebno svakom članu zajednice za normalno funkcioniranje unutar nje, te na specijalizirano – potrebno za uspješno djelovanje untar određene djelatnosti ili potrebne za komunikaciju unutar uže zajednice. Ono predstavlja 'bazu' i postaje upotrebljivo tek učenjem i usvajanjem intelektualnih vještina.
2. Intelektualne vještine – proceduralno znanje – znanje o tome kako nešto učiniti na simboličnom planu. Obuhvaćaju širok raspon djelovanja, od osnovnih jezičnih vještina do inženjerskih i znanstveno istraživačkih vještina. Prema kriteriju složenosti dijele se na:

a) vještina razlikovanja,
b) vještine identifikacije,
c) vještine učenja definiranja koncepata ili pojmova,
d) vještine primjene jednostavnih pravila i pravila koja su kombinacija više jedonstavnih pravila,
e) vještine rješavanja problema (prema, Pastuović, 1999).

3. Kognitivne strategije – metakognitivno znanje – predstavljaju vještinu potrebnu za uspješno upravljanje procesom vlastitog učenja, za uspješno pamćenje i riješavanje problema.

Weinstein i Mayer (1986) dijele kognitivne strategije prema njihovoj kontrolnoj funkciji na:

a) strategije ponavljanja,
b) elaborativne strategije,
c) strategije smislenog organiziranja gradiva,
d) strategije promatranja procesa učenja ili metakognitivne strategije,
e) afektivne strategije kojima se održava pozornost, suzbija tjeskoba i učinkovito upravlja vremenom učenja.

Kognitivne strategije jesu način učenja, pohranjivanja informacija i rješavanja problema, a očituju se u pravovremenoj primjeni intelektualne vještine.

I dok je proces učenja na prvoj razini (deklarativnom znanju) vrlo brz i odvija se pukim zapamćivanjem, proces učenja intelektualnih vještina ovisi o vještini uvida i

vježbanju pojedinca. Kognitivne strategije, kao najviši oblik osposobljenosti kognitivnog područja, zahtijevaju dugogodišnje učenje temeljeno na različitim iskustvima učenja, rješavanja problema i istraživanja.

Psihomotorno područje prema taksonomiji Roberta M. Gagnea ima jedan ishod – motorne vještine. One predstavljaju sustav naučenih pokreta, upravljan uporabom viših živčanih struktura.

Afektivno područje ima također jedan ishod – stajališta. Stajalište je osposobljenost za izbor pravca akcije kojom se želi postići određeni cilj. Predstavlja načelo kojega se netko drži, njegovo uvjerenje, mišljenje koje se ogleda kao čuvstvena reakcija u ponašanju unutar određenih situacija. Središnji su dio odgoja jer prenose pounutrene vrijednosti pojedinca, ali i društva, i rezultat su procesa socijalizacije.

Sagledavši ciljeve učenja, možemo zaključiti kako su oni temeljni čimbenik kurikulumskog sustava u prijenosu i usvajanju znanja te *conditio sine qua non* u izboru sadržaja učenja, tj. poučavanja u nastavi.

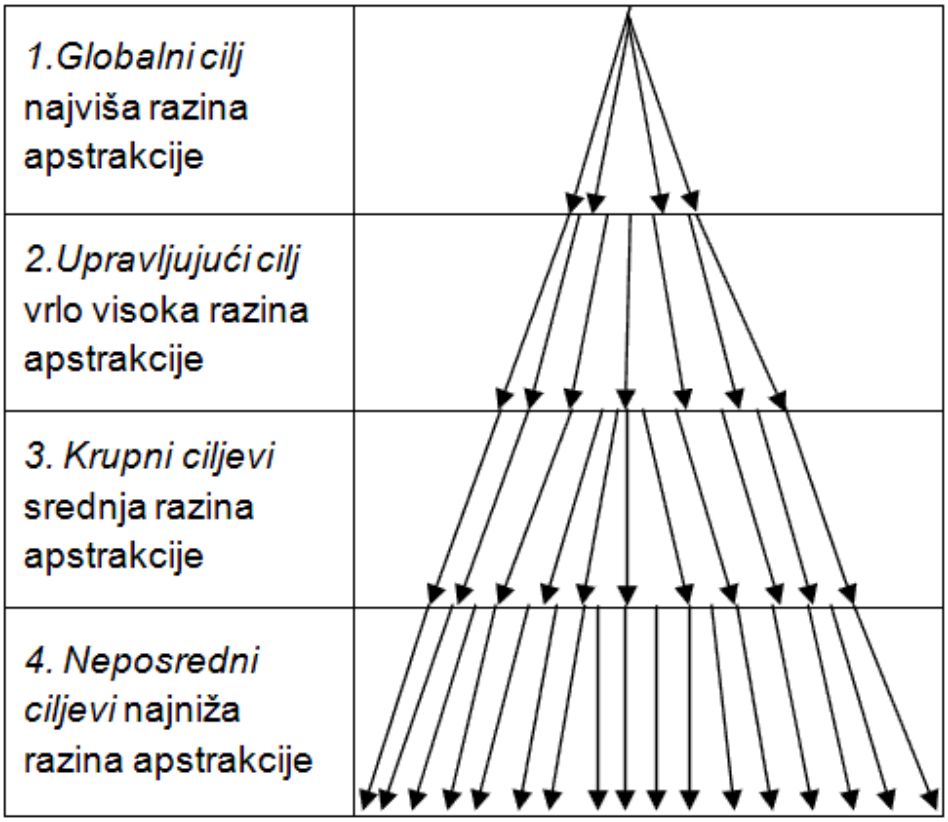
4. Određivanje kurikularnih ciljeva učenja u nastavi

Unutar nastavnog plana i programa ciljevi su tradicijski određivali neobvezne smjernice unutar nastavnog procesa. Uvođenjem kurikulumske metodolgije i filozofije od nastavnika se zahtijeva konkretno određivanje ciljeva koji se unutar nastavnog predmeta i unutar svake pojedine nastavne jedinice žele postići. Razlog tomu jest potreba za smanjenjem vjerojatnosti nerazumijevanja, krivih učenja i prijenosa implicitnih mišljenja na samog učenika, ali i rasterećenjem sadržaja .

Kako bi se navedeno omogućilo, a nepravilnosti izbjeglo, pri određivanju ciljeva moramo poći od općeg određenja čovjeka kao ideala čijem ostvarenju mora biti usmjereno cijelo odgojno obrazovno djelovanje. Određenje ciljeva učenja u nastavi definira se prema četiri razine apstrakcije koja se zahtjeva u pojedinim stupnjevima od učenika. Razine apstrakcije i određenja cilja u nastavi (prema Jurić, 2008) su:

1. Najviša razina apstrakcije, određuje globalni cilj – ideal zrelosti, emancipiranosti, punoljetnosti kao pedagoškog cilja.
2. Druga razina apstrakcije (ili vrlo visoka razina) određuje upravljajući cilj, primjerice, nastojanje na nekom stručnom području ili području osposobljavanja za zrelom i sustavnom kritikom, spremnosti za suradništvo i sl.
3. Treća razina apstrakcije (srednja razina), određuje krupne ciljeve, primjerice, odnos prema učenju i struci, razvoj sposobnosti i vrjednovanja povijesnih izvora i sl.
4. Četvrta razina apstrakcije (najniža razina), određuje neposredne ciljeve, a odnosi se, primjerice na razlikovanje neotrovnih zmija i zmija otrovnica, pronalazak značenja određenog pojma unutar zadanog vremena i sl.

Slika br.1
Određenje cilja prema razini apstrakcije.



Nastava kao proces predstavlja pojavni oblik organiziranog učenja u okviru određene odgojno obrazovne institucije (Jelavić, 1998). Ona je strukturirani proces aktivnog i partnerskog stjecanja znanja i razvoj kompetencija potrebnih za kreativno i odgovorno participiranje u društvu.

Prethodno navedene taksonomije ciljeva učenja služe pri određivanju dimenzionlnosti ciljeva unutar nastavnih jedinica. Dimenzionalnost ciljeva predtavlja konstrukt koji unutar nastavne jedinice, a na načelima povezivanja više aspekata ciljeva, učenika vodi kroz razine apstrakcije omogućujući mu jasnije i brže usvajanje kurikulumom propisanih sadržaja. Dvodimenzionalnost ciljeva polazi od ideje 'aktiviranja' šest kognitivnih procesa (prepoznavanja, reproduciranja, shvaćanja smisla, primjene, riješavanja problema i produciranja), a svaki se od navedenih procesa usmjerava na određeno područje (pojedinosti, pojmovi, pravila i teorije).

U tablici br.1 dvodimenzionalnost kurikularnih ciljeva u nastavi prikazati će se, zahvaćajući ciljeve nastave unutar nastavne jedinice 'Francuska revolucija', nastave povijesti za srednjoškolske učenike. U svakom koraku prikazat ću što bi učenik trebao

znati i umjeti poslije ostvarenja pojedinog nastavnog cilja. Potrebno je napomenuti kako određenje ciljeva, ali i mogućnost ostvarivanja ciljeva' ovisi o dobi učenika. Nastavna jedinica 'Francuska revolucija', preuzeta je iz Udžbenika povijesti za III. razred gimnazije (Holjevac, Kolar-Dimitrijević, Petrić, 2004), zbog toga što je unutar nje moguće obuhvatiti dvodimenzionalno sve ciljeve i sustavno ih prikazati. Kategorije su hijerarhijeki ususta vljene, polazeći od prepoznavanja pojedinosti unutar nastavne teme do kreiranja i produciranja novih, samostalnih teorija.

Tablica br.1
Prikaz dvodimenzionalnosti kurikularnih ciljeva u nastavi

6. Produciranje	6.1. Spoznajom o Parizu kao središtu znanosti stvoriti želju za novim saznanjima o tome gradu	6.2. Analizom i vrjednovanjem revolucije stvoriti želju za spoznavanjem novih pojmova	6.3. Stvoriti kod sebe i drugih metode rješavanja sukoba mirnim putem	6.4. Formiranje teorija o zaštiti pojedinca temeljenih na nap. Deklaraciji s osvrtom na današnje stanje u društvu
5.Rješavanje problema	5.1. Primjena pojedinosti pri rješavanju zadataka, vježbi, unutar kvizova...	5.2. Primjena pojma prosvjetiteljstva pri objašnjavanju društvenih pojava toga vremena	5.3. Rješavanje problema u životnim situacijama navodeći primjere iz Deklaracije	5.4. Rješavanje problema citiranjem ili upućivanjem na zakone Deklaracije, ili ideje prosvjetiteljstva
4. Primjena	4.1. Pojasniti kakav je utjecaj imao Varsailles na razvoj revolucije, utjecaj ubojstva kralja	4.2. Pojasniti kako je prosvjetiteljstvo utjecalo na razvoj revolucioarnog djelovanja drugdje u	4.3. Primjena prosvjetiteljskih ideja, zakona unutar Deklaracije o pravima čovjeka radi očuvanja	4.4. Primjena teorije o potrebitosti zaštite pojedinca od hegemonije u svakodnevnom životu

	na stvaranje repulike	svijetu	vlastitog identiteta	
3.Shvaćanje smisla	3.1. Objasniti zašto je revolucija započela u Parizu, odrediti gdje je Versaille, Bastille, koja je uloga Louisa XVI.	3.2. Objasniti smisao revolucije, prosvjetiteljstva, Deklaracije o pravima čovjeka...	3.3. Shvatiti smisao Deklaracije kao metode zaštite slobode čovjeka	3.4. Objasniti smisao potrebitosti zakonske zaštite prava čovjeka
2. Reproduciranje	2.1. Usmeno i pisano reproduciranje navedenih pojedinosti	2.2. Usmeno i pisano reproduciranje navedenih pojmova	2.3. Reproduciranje saznanja o različitim zakonima unutar Deklaracije, metoda kojima su Francuzi uspjeli stvoriti republiku	2.4. Reproduciranje temeljem uvida u pojedinosti, pojmove i pravila, teoriju, primjerice, teoriju o potrebitosti zaštite pojedinca
1. Prepoznavanje	1.1. Prepoznati vrijeme, mjesto i aktere događaja (Francuska, Pariz, Bastille, Versailles, Louis XVI...)	1.2. Prepoznati ključne pojmove poput: revolucija, staleži, prosvjetiteljstvo, Deklaracija...	1.3. Prepoznati metode kojima se služi narod kako bi svrgnuo apsolutistički režim, riješio probleme....	1.4. Prepoznavanje teorija temeljem uvida u pojedinosti, pojmove i pravila
	1. POJEDINOSTI	2. POJMOVI	3. PRAVILA	4. TEORIJE

5.Zaključak

Značaj prikaza i uporabe dvodimenzionalnog pristupa u određivanju kurikulumskih ciljeva u nastavi zrcali se u transparentnosti prikaza rada nastavnika i učenika i u

postavljanju jasno određenih ciljeva koji se planiraju provesti u svakoj pojedinoj nastavnoj jedinici. U tako zamišljenom i konstruiranom nastavnom satu učenik, nastavnik, ali i ostali odgojno obrazovni sudionici u svakom trenutku imaju uvid na kojem stupnju ostvarenja cilja se učenik nalazi kao što imaju uvid i u kompetencije koje će kroz stjecanje znanja, razvoj vještina i sposobnosti unutar pojedine nastavne jedinice predmeta pomoći dosegnuti.

Koncepcija kurikuluma kao optimalna puta osigurava i učeniku i nastavniku kreativan i aktivan pristup u kreiranju nastavnog procesa, izboru sadržaja i metoda poučavanja, uporabe nastavne tehnike i tehnologije te načina evaluacije. Takva koncepcija zahtijeva od nastavnika trajan sustavni i koordinirani stručno-profesionalni razvoj kako bi osigurao kvalitetnu primjenu novih ideja, strategija i metoda u unaprijeđivanju nastavnog procesa.

Popis literature

- Bloom, Benjamin, S. (1970): Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I. Kognitivno područje, Jugoslovenski Zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd
- Bognar, Ladislav, Matijević, Milan, (1999): Didaktika Školska knjiga, Zagreb
- Gagne, Robert. M., Briggs, Less J., Wagner, Wiltz W., (1988): Principles of Instructional Design, Reinhart and Winston, Fort Worth, Holt
- Holjevac, Željko, Kolar-Dimitrijević, Mira, Petrić, Hrvoje, (2004): Povijest III.: udžbenik iz povijesti za 3. razred gimnazije, Meridijani, Samobor
- Jelavić, Filip, (1998.): Didaktika, Naklada Slap, Jastrebarsko
- Jurić, Vladimir, (2007): Kurikulum suvremene škole. U: Kurikulum: Teorije – metodologija – sadržaj – struktura (ur. V. Previšić), str. 253-307. Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, Zagreb
- Klafki, Wolfgang. i sur.(1994): Didaktičke teorije, Educa, Zagreb
- Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S., Massia, Bertram, (1964): Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain, David McKay, New York
- Marsh, Colin. J. (1994): Kurikulum – temeljni pojmovi, Educa, Zagreb
- Pastuović, Nikola. (1999): Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja, Znamen, Zagreb
- Previšić, Vlatko, (2007): Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Kurikulum: Teorije – metodologija – sadržaj – struktura (ur. V. Previšić), str. 15-37. Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, Zagreb
- Wienstein, Claire E., Mayer, Richard E., (1986): The teaching of learning strategies. U: Wittrock, M.C. (ur.), Handbook of Research on Teaching, Macmillan, New York

Anđelka Peko–Željko Rački–Rahaela Varga: ANALIZA PRVOGA CIKLUSA PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKE IZOBRAZBE BUDUĆIH SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA NA SVEUČILIŠTU J. J. STROSSMAYERA U OSIJEKU

Učiteljski fakultet u Osijeku
apeko@ufos.hr zracki@ufos.hr rvarga@ufos.hr

Sažetak

Do 2009. godine na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku nije postojala osmišljena sustavna pedagoška izobrazba sveučilišnih nastavnika. 2009. godine Učiteljski fakultet u Osijeku izradio je Program cjeloživotnoga obrazovanja koji je odobren od Senata Sveučilišta i postao obvezan pri izboru u znanstveno-nastavna i umjetničko-nastavna zvanja. Usmjeren je pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkoj izobrazbi s ciljem omogućavanja razvoja nastavnih kompetencija budućih sveučilišnih nastavnika. Poboljšavanje i unaprjeđivanje poučavanja danas postaje standard. Promjenu valja prihvatiti kao proces. Svjesni kako je svaka promjena složen i dugotrajan proces te da se od svakog nastavnika traži odvajanje vremena za senzibilizaciju, učenje i samorefleksiju, ostvarili smo tijekom 2009. godine pedagoško-psihološku izobrazbu s prvom skupinom od 34 asistenta. U ovom radu iznosimo pokazatelje vezane za prvu evaluaciju polaznika.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, pedagoško-psihološka izobrazba, sveučilišni nastavnici

ANALYSIS OF THE FIRST TEACHING TRAINING FOR PROSPECTIVE UNIVERSITY TEACHERS AT THE J. J. STROSSMAYER UNIVERSITY IN OSIJEK

Abstract

Until 2009 there was no systematic teaching training organised for the prospective university teachers at the J. J. Strossmayer University in Osijek. In 2009 Programme of life-long education was designed by the Faculty of Teacher Education in Osijek, and approved by the University Senate. The Programme is based on the pedagogical-psychological-didactic-methodological training with the aim of developing teaching competencies of the university teachers-to-be. It has become a standard to strive to constantly improve the teaching practice. The change should be viewed as an ongoing process. As every change represents a complex and time-consuming process, it requires the teachers' efforts to continuously learn and self-reflect on their teaching

practice. During 2009 the first group of 34 teaching assistants has completed the teaching training. This paper reports on their assessment of the Programme.

Keywords: life-long education, teaching training, university teachers

1. Uvod

Danas se u Republici Hrvatskoj usmjerava posebna pozornost kvaliteti sveučilišnoga obrazovanja. Kada se 2005. započelo s implementiranjem Bolonjskoga procesa, neki od glavnih ciljeva u sklopu promjena postali su uspostava sustava usmjerenog na osiguranje kvalitete visokoga obrazovanja te naglašavanje usmjerenosti studijskih programa kompetencijama studenata. Jasno je kako ostvariti program usmjeren na kompetencije studenata zahtijeva preoblikovanje same nastave te je nužno posvetiti veću pozornost kvaliteti sveučilišne nastave kao i drukčijim ishodima učenja. Analizama pedagoško-psihološke izobrazbe sveučilišnih nastavnika (Mijatović, 2002; Munjiza & Lukaš, 2006) postalo je evidentno kako se na fakultetima pozornost usmjerava samo na stručne kompetencije. Zapravo, svaka znanstvena disciplina, uz bavljenje sadržajem i postupkom, ima i svoj vlastiti način razmišljanja i jezik. Podučavajući te discipline, profesori ne usmjeravaju studente samo sadržaju, već i načinu razmišljanja i komunikaciji u određenom području. Sveučilišni profesor trebao bi poznavati etape kognitivnog razvoja, razumjeti mentalne procese kod studiranja i upravo tim procesima prilagođavati nastavu. Uz dobro poznavanje svoje struke, nastavnik bi trebao oblikovati jasne kriterije postignuća, dobro vremenski organizirati nastavu, ovladavati mnogim metodama i oblicima rada i svrsishodno ih primjenjivati te racionalno upotrebljavati nastavna sredstva (Marentič & Požarnik, 1990). Osuvremenjivanje studijskih programa, uvođenje nastavne tehnologije i poboljšanje prostornih uvjeta ne podiže automatski razinu kvalitete nastave.

Kvaliteta visokoškolske nastave ovisi o međusobno povezanim čimbenicima kao što su studenti, profesori te sama institucija u kojoj se proces i ostvaruje (Peko – Buljubašić & Mlinarević, 2008). Svakoj visokoškolskoj obrazovnoj ustanovi važno postaje buduće sveučilišne nastavnike ne samo upoznati, već i osposobiti za primjenu različitih metoda učenja kako bi se stvorili što povoljniji uvjeti za pokretanje procesa učenja. Svaki je postupak koji potiče studente na provjeravanje vlastitog razumijevanja i stavova poželjan (Steele – Meredith & Temple, 1998; Dryden & Vos, 2001; Kletzien, 2002; Peko – Buljubašić & Mlinarević, 2008). Učenje je aktivna djelatnost koju može obaviti jedino sam student. Studenti će biti aktivnije uključeni ako sadržaj mogu povezati sa sobom i s onim što ih zanima. Učinkovitost nastave (Terhart, 2001) prepoznaje se u visokim i pozitivnim očekivanjima uspjeha svakog učenika/studenta te poticanju pozitivne odgovornosti za rezultate učenja. Djelotvornost se procjenjuje stalnim dijagnosticiranjem, vrjednovanjem i povratnim informacijama studentima o njihovu uspjehu (Peko, 2007). Paul i Elder (2002) navode kako u procesu poučavanja želimo da

studenti kada odu iz učionice ponesu sadržaje koje su naučili kako bi im oni bili na raspolaganju i kako bi ih i stvarno koristili u životu. Mišljenje je samo jedno sredstvo internalizacije i primjene. Već Piper (1978) ukazuje kako se među sposobnosti studenata ne ubrajaju samo intelektualne sposobnosti, kao ni samo „ulazne" sposobnosti, već bi se tijekom studija mogle razvijati mnoge druge kao: radne navike i tehnike učenja, mentalni procesi i kognitivna struktura, strategije i procesi (stvaralačkog) rješavanja problema (Temple & Brophy, 2002). Kad studenti malo misle dok uče malo će i naučiti. Kad mnogo misle dok uče, naučit će mnogo. U sveučilišnoj nastavi student bi trebao biti aktivni sudionik nastavnoga procesa, a njegova aktivnost će se ogledati kroz akcijsko i poduzetničko ponašanje ne samo u suradničkom učenju, već i u učećoj zajednici s nastavnikom. Akcija ili akcijsko ponašanje studenata može se opisati kao dinamičan proces neprestanog mijenjanja. Buduće nastavnike valja osposobiti i za uspješno komuniciranje. Utjecaj različitih poruka često više ovisi o tome kako se poručuje, nego o onome što se poručuje. Nastavnik koji zna vješto postavljati pitanja može poticati mišljenje, pomoći učenicima u stvaranju odnosa, ojačati osnovne vještine, unaprijediti uspjeh, uključiti sramežljive ili šutljive učenike, ponovno privući pozornost i ojačati samopoštovanje. U nastavi bi valjalo češće postavljati pitanja otvorenoga tipa koji omogućuju različite odgovore. Različitost ne samo da veseli nego nam pomaže doći do najboljih i originalnih rješenja (Gleitman 1992; Eggen & Kauchak, 1994). Na primjer, čestim sudjelovanjem u raspravi studenti mogu osim kritičkog i kreativnog mišljenja, razvijati različite sposobnosti i vještine koje će im koristiti u studiju i izvan njega.

Svjesni smo kako danas zadovoljavanje poboljšanja kvalitete nastave zahtijeva upravo visoke pedagoške kompetencije. U svrhu njenoga unaprjeđivanja kao i poboljšanja cjelokupnoga studija, provodi se anketa o provedbi Bolonjskoga procesa u kojoj studenti procjenjuju kvalitetu nastave i posebno njene pedagoške komponente. Do sada nije postojala osmišljena, sustavna pedagoška izobrazba nastavnika iako je budući sveučilišni profesor morao uspješno ostvariti svoje nastupno predavanje. Kao dio habilitacijskog postupka u ocjeni nastupnoga predavanja važan segment procjene odnosi se na pedagošku primjerenost postupaka i metoda. Za ovaj ispit do 2009. godine buduće docente nitko nije sustavno osposobljavao. Poslije održanoga nastupnoga predavanja profesoru se više nisu provjeravale njegove pedagoške kompetencije. No, danas se kontinuirano traži procjena kvalitete nastave i njeno poboljšavanje. Osiguranje kvalitete u visokoškolskom obrazovanju podrazumijeva procese, aktivnosti i mehanizme kroz koje se održava i razvija kvaliteta visokog obrazovanja, a svakako se posebno ogleda u nastavnom procesu. U nastavnom se procesu primjenjuju različite metode učenja kako bi se stvorili što povoljniji uvjeti za pokretanje procesa učenja. Pružajući mogućnost svim pojedincima tijekom nastavnoga procesa maksimalno razvijati osobne potencijale, osposobljavamo ih za cjeloživotno učenje.

Rezultati praćenja i procjenjivanja kvalitete nastave postaju polazišnim točkama za daljnju pedagoško-psihološku izobrazbu sveučilišnih nastavnika. Da bi nastavnici dobro radili, uz kvalitetno stručno obrazovanje, nužno im je pružiti i primjerenu pedagoško-psihološku izobrazbu. U tu svrhu Učiteljski fakultet u Osijeku izradio je Program

cjeloživotnoga obrazovanja koji je odobren od Senata Sveučilišta J. J. Strossmayera 2009. godine. Uz odgovarajuće očekivane stručne kompetencije područja rada fakulteta iz kojih dolaze asistenti, uvažavale su se i specifičnosti za određivanje programa osposobljavanja. To su: obrazovne potrebe svakog pojedinog nastavnika, poznavanje vizije, cilja i zadaće ostvarivanja programa; nove spoznaje u znanstvenim disciplinama posebice pedagogiji, psihologiji, didaktici i metodici; te posebni ciljevi koji proističu iz naravi uloge oblikovatelja sveučilišne nastave (Peko, 2009). Naglašeno je promicanje sposobnosti drugih, tj. budućih sveučilišnih nastavnika (sada asistenata) i studenata u zajednici učenja kako bi utjecali na kvalitetu i nastave.

Uvažavajući navedeno, program je osmišljen s ciljem omogućavanja razvoja nastavnih kompetencija budućih sveučilišnih nastavnika. Upravo povezanost između institucija koje obrazuju nastavnike i sveučilišta omogućuje sustavnu izobrazbu nastavnika. Senat Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku je 1. veljače 2010. donio Pravilnik o izboru u znanstvena, znanstveno-nastavna, umjetničko-nastavna, nastavna, suradnička i stručna zvanja i odgovarajuća radna mjesta, kojim se ovo područje regulira. U članku 26. Pravilnika navode se sljedeće obveze:

(1) „Pristupnik koje se prvi puta bira u znanstveno-nastavno zvanje, umjetničko-nastavno i nastavno zvanje osim pristupnika koji su završili nastavničke studije moraju imati potvrdu ovlaštenog visokog učilišta ili ustanove o završenom programu općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja koji je u okviru programa cjeloživotnog obrazovanja.

(2) Završen program cjeloživotnog obrazovanja naveden u stavku 1. ovog članka je potvrda o kvalificiranosti pristupnika za izvođenje nastavnog procesa.

(3) Pristupnici koji nemaju potvrdu ovlaštenog visokog učilišta ili ustanove o završenom programu općeg pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičkom obrazovanju obvezni su u roku od godinu dana od dana sklapanja ugovora o radu na Sveučilištu odnosno sastavnici završiti program općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja na ovlaštenom visokom učilištu ili ustanovi.

(4) Navedeni rok u prethodnom stavku ovog članka za završetak općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja sastavni je dio ugovora o radu.

(5) Pristupnicima koji u navedenom roku iz stavka 3. ovog članka ne završe opće pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko obrazovanje i ne dostave pravovaljanu potvrdu ovlaštenog visokog učilišta ili ustanove o završenom programu općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja otkazat će se ugovor o radu.“

Izvor: http://www.unios.hr/propisi.php

Poboljšavanje i unaprjeđivanje poučavanja danas na Sveučilištu J. J. Strossmayera postalo je standard. Program pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke izobrazbe ostvaruje se kroz obvezne (Didaktika, Nastavna komunikacija, Metodički pristupi visokoškolskoj nastavi i Refleksivna praksa) i izborne kolegije

(Nastavne strategije, Pedagogija cjeloživotnog obrazovanja, Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika, Jezično-komunikacijske vještine, Etika struke, Psihologiju obrazovanja i Konstrukcija testova znanja). Program nosi 34 ECTS-a. Od ponuđenih izbornih kolegija polaznici su izabrali: Konstrukciju testova znanja, Nastavne strategije i Psihologija obrazovanja.

Pored odgovarajućih uvjeta i resursa neophodnih za kvalitetan rad osmišljava se sustav samopraćenja koji pomaže dijagnosticirati poteškoće i prevladati ih. Kompetentan nastavnik sposoban je preko refleksije vlastite aktivnosti razvijati pojedine kompetencije. Preduvjeti za postizanje kritičke refleksije polaze od razumijevanja uloge moći u obrazovnim procesima i interakcijama, a izravno utječu na kvalitetu nastave (Hodkinson, 1997).

Tijekom 2009. godine ostvaren je prethodno opisani program izobrazbe. Cilj je ovoga rada analizirati prvi ciklus pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkoga obrazovanja budućih sveučilišnih nastavnika na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku s ciljem njegovoga unaprjeđivanja.

2. Metoda

2.1. Sudionici

U prvom ciklusu pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe, koja se provodila tijekom 2009. godine, sudjelovala su 34 zaposlenika Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku u zvanju znanstvenog novaka, asistenta ili višeg asistenta. Oni rade na osam različitih fakulteta koji svojom djelatnošću pokrivaju četiri znanstvena područja: tehničko, biomedicinsko, biotehničko i prirodoslovno (1. tablica). Od tog broja u završnoj anonimnoj evaluaciji održane izobrazbe sudjelovala su 23 polaznika.

1. tablica
Broj i područje rada polaznika prvog ciklusa pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe

Fakultet	n	Područje	N
Elektrotehnički	8	Tehničko	14
Građevinski	4		
Strojarski	2		
Medicinski	9	Biomedicinsko	9
Poljoprivredni	5	Biotehničko	9
Prehrambeno-tehnološki	4		
Odjel za fiziku	1	Prirodoslovno	2
Odjel za biologiju	1		
			34

Napomena. n = broj polaznika po fakultetima; N = broj polaznika po područjima i ukupan broj polaznika.

2.2. Postupak

Svim je polaznicima u evaluacijskom obrascu ponuđena lista različitih tema i karakteristika provedene izobrazbe. Od polaznika se tražilo da svaku temu procijene prema korisnosti za njihov neposredan nastavnički rad na ljestvici od 1 do 6, pri čemu je 1 značilo *ni od kakve koristi* (ili *uopće ne)*, a 6 *vrlo korisno* (ili *u potpunosti da)*. Ovo nam je bilo važno kako bismo mogli procijeniti percipiranu valjanost i korisnost ponuđenih tema i sadržaja tijekom ove izobrazbe s obzirom na stvarne potrebe polaznika.

3. Rezultati i rasprava

Za ispunjene evaluacijske obrasce koje su polaznici anonimno ispunili prikazana je:
a) percipirana korisnost izobrazbom ponuđenih tematskih područja i njihovih sadržaja za neposredan nastavnički rad polaznika pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe i
b) evaluacija karakteristika provedene izobrazbe (osnovni deskriptivni pokazatelji i prijepisi komentara polaznika).

Prvi se dio odnosi na sadržaj neovisno o njegovoj izvedbi (procjena opće korisnosti ovom izobrazbom ponuđenih tema), a drugi se dio odnosi na opću procjenu kvalitete održane nastave u okviru ove izobrazbe.

3.1. Percipirana korisnost sadržaja ponuđenih izobrazbom za rad u nastavi

Druga tablica prikazuje redoslijed svih navedenih tema po, prema polaznicima, procijenjenoj korisnosti svih izobrazbom ponuđenih sadržaja. Važno je napomenuti da niti jedan od ponuđenih sadržaja nije procijenjen beskorisnim. *Sve* su procjene korisnosti danih sadržaja izobrazbe iznad 4, što ukazuje na pažljivo planiranu ponudu našeg programa izobrazbe sukladnu stvarnim potrebama nastavnika. Ovo je ujedno i signal budućim pružateljima usluge cjeloživotne izobrazbe na što obratiti pozornost pri ponudi sadržaja. Opća procjena korisnosti izobrazbom ponuđenih sadržaja na skali od 1 do 6 je 4.53. Neke od sadržaja i tema u 2. tablici su ujedno i nazivi kolegija, dok su preostale nevezane za jedan već su poučavane u više kolegija istodobno, ali iz različitih pozicija.

Naime, 1) komunikacijske vještine u funkciji nastave, 2) poticanje motivacije i 3) kreativnosti te 4) vrjednovanje postignuća studenata, za ove su polaznike najkorisnije teme u ponudi izobrazbe.

3.2. Kvaliteta provedene izobrazbe

Polaznicima je u evaluacijskom obrascu ponuđena i lista za procjenu kvalitete ukupne provedene izobrazbe. Treća tablica prikazuje osnovne deskriptivne pokazatelje

procijenjenih osobina cjelokupne provedene izobrazbe. Niže su prikazani i prijepisi komentara polaznika kao ilustracije brojčanih ocjena.

Visoki prosjeci svih procijenjenih osobina ukazuju na to da polaznici imaju pozitivnu sliku o pruženoj izobrazbi te je vide kvalitetnom. Ocjena kvalitete nije *čista šestica* (ocjene su se mogle kretati 1 – 6; najviši prosjek je 5.0), ali ukazuje na to da su sve osobine izobrazbe procijenjene u vrlo pozitivnom svjetlu.

Najnižu ocjenu, premda iznad prosjeka raspona skale na kojoj je vršena procjena, izobrazba je dobila za pitanje uvažavanja stručnosti i iskustva polaznika (3.83). Izobrazba je sastavljena za i provedena sa stručnjacima koji više godina već rade u nastavi. Radom u nastavi naučili su što je učinkovito a što ne, te njihovim riječima *Imaju i oni što za reći*, što je potrebno još više uvažavati pri provedbi sljedećih ciklusa izobrazbe. Nastava izobrazbe, prema procjeni samih polaznika, je u velikoj mjeri bila usmjerena unaprjeđivanju kvalitete učenja i boljim postignućima studenata.

Kako bi se ugrubo na razini širokih tema usporedila percipirana korisnost ponuđenih sadržaja i kvaliteta njihove obrade nastavom izobrazbe izračunali smo i prikazali njihove odnose Slikom 1. Ona prikazuje da su procjene korisnosti i kvaliteta provedene nastave sukladno visoke. To govori da su polaznici kvalitetnom nastavom dobili ono što smatraju korisnim. Ovaj nalaz potvrđuje i opće zadovoljstvo polaznika (4.11).

2. tablica
Percipirana korisnost izobrazbom ponuđenih tematskih područja i njihovih sadržaja za neposredan nastavnički rad polaznika prvog ciklusa pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe

Tematska područja izobrazbe	N	Min	Max	M	SD
Komunikacija (4.89)					
Komunikacijske vještine	23	3	6	4.91	.99
Oblikovanje nastavne komunikacije	23	3	6	4.87	.97
Poticanje kreativnosti (4.70)					
Poticanje stvaralačkog odnosa ka rješavanju problema	23	3	6	4.70	1.10
Motivacija (4.59)					
Poticanje motivacije studenata	23	3	6	4.61	.94
Individualni rad i konzultacije	23	3	6	4.57	.73
Ocjenjivanje (4.49)					
Vrjednovanje i ocjenjivanje postignuća	23	2	6	4.61	1.23
Konstrukcija testova	23	2	6	4.57	1.34
Evaluacija studijskoga procesa	23	2	6	4.30	1.15
Nastava (4.42)					
Organizacija nastave	23	3	6	4.61	1.03

Suradničko učenje	23	3	6	4.57	.84
Osposobljavanje za primjenu suvremenih nastavnih metoda	23	2	6	4.43	1.38
Samostalno izučavanje i rad na literaturi	23	2	6	4.39	1.12
Oblikovanje nastavnih ciljeva	23	2	6	4.30	1.15
Kurikulski pristup obrazovanju	23	1	6	4.22	1.24
Refleksivna praksa (4.30)					
Transfer znanja između teorije i prakse (refleksivna praksa)	23	2	6	4.30	1.10

Napomena. Viša prosječna vrijednost označava za rad u nastavi korisniji sadržaj. N = broj polaznika; Min = minimalna vrijednost dane ocjene; Max = maksimalna vrijednost dane ocjene; M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija.

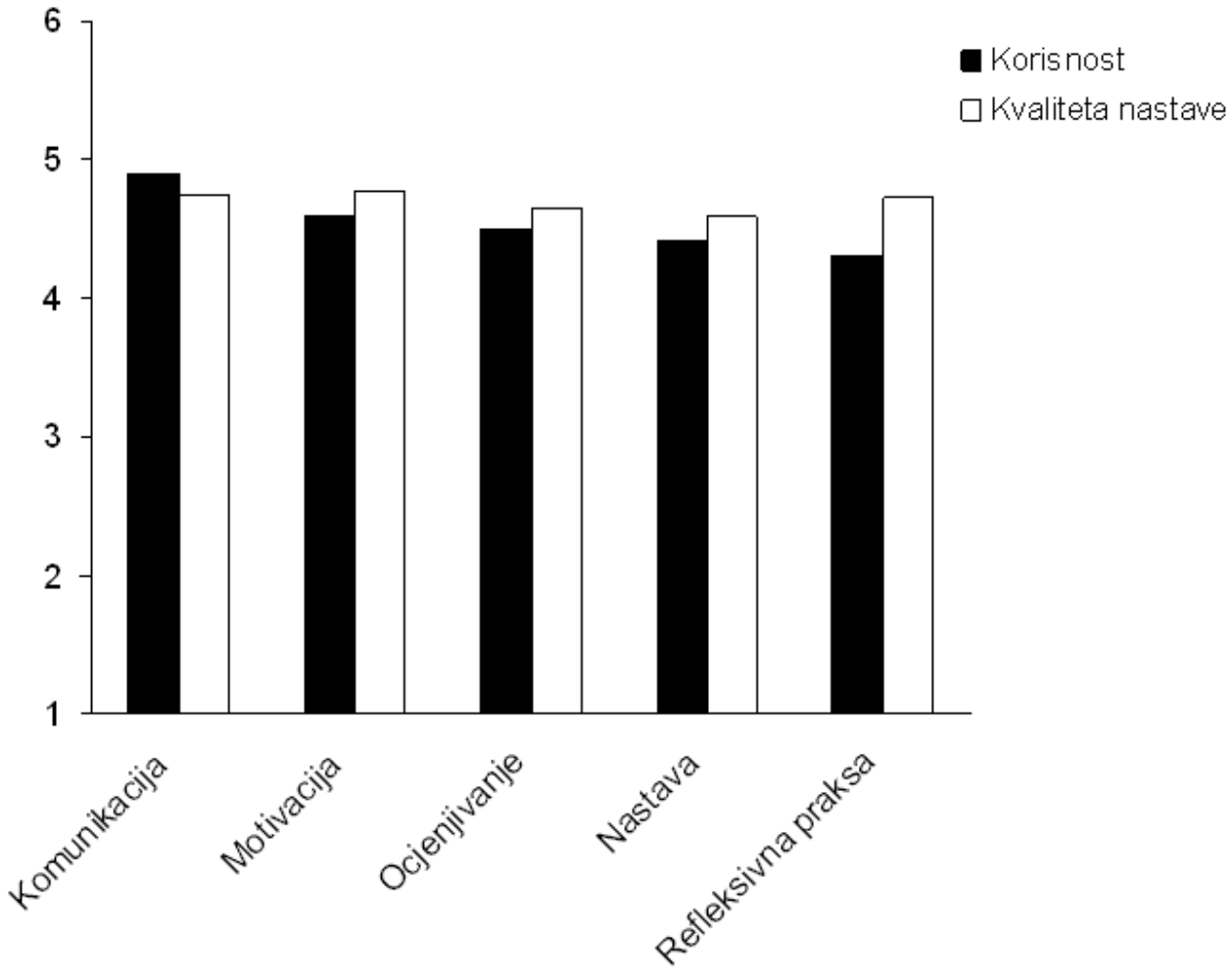
3. tablica
Kvaliteta provedene izobrazbe prema procjenama polaznika pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe

Kvaliteta održane nastave po tematskim područjima izobrazbe	N	Min	Max	M	SD
Komunikacija (4.74)					
Potaknula je i razvijala komunikacijske vještine.	23	3	6	4.74	.91
Motivacija (4.78)					
Potaknula je samoaktivnost i samoregulirano učenje.	23	2	6	4.78	1.17
Ocjenjivanje (4.65)					
Predložila je načine kako vrjednovati osobno i učenje studenata.	23	2	6	4.65	1.03
Nastava (4.58)					
Bila je usmjerena k unaprjeđivanju kvalitete učenja i k boljim postignućima studenata.	23	2	6	5.00	1.13
Pružila je druge informacije od koristi za rad u nastavi.	23	2	6	4.91	1.12
Upoznala je s najznačajnijim teorijama, konceptima i dimenzijama odgoja i obrazovanja.	23	3	6	4.83	1.11
Vodila je računa o međusobnoj sadržajnoj povezanosti održane nastave.	23	2	6	4.13	1.06
Imala je jasne ciljeve i prioritete.	23	2	6	4.04	1.22
Refleksivna praksa (4.73)					
Osvijestila je potrebu cjeloživotnoga obrazovanja	23	3	6	4.91	.95
Poticala je kritičko promišljanje.	23	3	6	4.87	.920

Razvijala je svijest o odgovornosti i etičnosti nastavničkog poziva.	23	3	6	4.78	1.04
Osvijestila je da su ishodi obrazovanja posljedice prethodno postavljenih obrazovnih ciljeva.	23	2	6	4.35	1.19
Opće zadovoljstvo polaznika (4.11)					
Zadovoljan sam ovakvim oblikom daljnjeg usavršavanja.	23	2	6	4.26	1.14
U obzir je uzela moje potrebe i interese.	23	2	6	4.22	1.04
Zadovoljan sam programom provedene izobrazbe.	23	2	6	4.13	1.18
U obzir je uzela moju stručnost i iskustvo.	23	2	6	3.83	1.03

Napomena. N = broj polaznika; Min = minimalna vrijednost dane ocjene; Max = maksimalna vrijednost dane ocjene; M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija.

Slika 1.
Percipirana korisnost izobrazbom ponuđenih tematskih područja i procijenjene kvalitete obrade tih sadržaja tijekom nastave pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe.



Napomena. Teme su poredane po veličini percipirane korisnosti. Ordinata prikazuje puni raspon mogućih odgovora (1 - 6).

Polaznici su također na posljednjoj stranici evaluacijskog obrasca mogli napisati svoj anonimni osobni komentar. Ovi pisani komentari predstavljaju kvalitativnu dopunu brojčanih ocjena danih u prethodnoj točci. Svi su pisani komentari podijeljeni u tri grupe, a ilustrativno je za potrebe ovog prikaza u 4.tablici navedeno po pet: a) negativnih, b) neutralnih i c) pozitivnih pisanih komentara o provedenoj izobrazbi.

4. tablica
Transkripti pisanih primjera negativnih, neutralnih i pozitivnih komentara polaznika

Negativni	**Neutralni**	**Pozitivni**
Organizacija ovog oblika nastave mora biti s dosljednim informacijama za koje su unaprijed definirani zadatci, obveze i način ocjenjivanja.	*Ovo služi svakodnevnom propitivanju sebe kao nastavnika.*	*Napokon nešto što mi je dalo odgovore na mnoga moja pitanja i definitivno proširilo znanja i viziju vođenja nastave.*
Potrebna je bolja organiziranost te vjerojatno suvremeniji pristup, te bolje diferenciran s obzirom na našu različitu bazičnu edukaciju.	*Neka polaznici daju primjere iz svoje prakse kako bi odmah osvijestili naučeno.*	*Naučio sam primjenjivati različite nove nastavne oblike i metode.*
Ranija najava polaska (npr. nekoliko mjeseci unaprijed).	*Nastavu sam prije vodila zastarjelo i naslijeđeno pa mi je dosta toga bilo novo.*	*Usvojio sam vještine i znanja koja će mi pomoći u kreiranju testova znanja da budu ujednačenog kriterija i što objektivnije ocijenjeni.*
Održavanje nastave subotom nije primjereno drugim obvezama nastavnika.	*Nisam se susretao sa svim spomenutim načinima ocjenjivanja jer nisam sudjelovao u nastavi koja bi bila koncipirana na način da bih mogao provoditi evaluacije koje sam sreo na nastavi.*	*Pohvaljujem poticanje kreativnosti i stalni poticaj na raspravu i kritičko mišljenje.*
Svi nastavni sadržaji nisu primjereni za rad sa studentima.	*U odnosu na druge poslove nastava mi čini samo 20% posla.*	*Odlično je što se proveo ovaj tečaj jer smo svi naučili nešto novo i korisno.*

4. Zaključak

Na temelju brojčanih podataka i pisanih kvalitativnih komentara zaključuje se da je provedena pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička izobrazba u velikoj mjeri, prema procjeni samih polaznika, ostvarila postavljene zadatke na zadovoljavajući način i na korisnim sadržajima.

Polaznici su kvalitetnom nastavom, s kojom su zadovoljni, dobili ono što za svoj nastavnički rad smatraju korisnim. Sustavna dopunska izobrazba nastavnika valjala bi se i dalje usmjeravati prema neophodnim kompetencijama koje im nedostaju. U ovom ciklusu dobrim se pokazala i povezanost između institucija koje obrazuju nastavnike i sveučilišta koje omogućuje sustavnu izobrazbu nastavnika.

Pitanja o kojima je potrebno detaljnije promišljati su:

a) oblikovanje, ujednačavanje i jasnije komuniciranje s polaznicima u odnosu na ciljeve i prioritete izobrazbe,
b) ujednačavanje i dogovaranje termina održavanja nastave kako bi svi polaznici mogli sudjelovati bez zakašnjenja ili izostanaka, i
c) veća prilagodba i primjerenost sadržaja nastave znanju i iskustvima sveučilišnih djelatnika koji već imaju nastavnog iskustva.

Na navedena otvorena pitanja tražit će se odgovori u budućim ciklusima pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe sveučilišnih djelatnika. Ovu izobrazbu valja promatrati kao neprekidni proces i to glede stalnoga inoviranja programa koji se ostvaruje te daljnjega koncipiranja novoga programa s ciljem razvoja i unaprjeđivanja nastavnih kompetencija sveučilišnih nastavnika.

Popis literature

- Dryden, G. & Vos, J. 2001. Revolucija u učenju. Zagreb: Educa.
- Eggen, P. & Kauchak, D. 1994. Educational Psychology, Classroom Connections. New York:Macmillan College Publishing company.
- Gleitman H. 1992. Basic Psychology. New York: W. W. Norton & Company.
- Hodkinson, P. 1997. Neo – Fordisu and Teacher Professionalism: *Teacher Development*. Vol. 1, No. 1, 69 – 82.
- Kletzien S. B. 2002. Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Kyriacou, C. 2001. Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Marentič Požarnik B. 1991. Didaktičko usavršavanje visokoškolskih nastavnika. Ljubljana: Filozofski fakultet.
- Mijatović A. 2002. Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva, Zagreb: Hrvatski zemljopis.

§ Munjiza, E. & Lukaš, M. 2006. Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*. Zagreb:2;361-383.
§ Paul, R. & Elder L. 2002. How to Improve Student Learning. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
§ Peko A. 2007. Učiti kako poučavati. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 260-275.
§ Peko A. 2009. Pedagoško-psihološka izobrazba budućih sveučilišnih nastavnika, *Altalanos kerdesek-(anya)nyelvi oktatas.* Szabadka: Forum Könyvkiadó & Újvidék: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 64-77.
§ Peko A. – Buljubašić V. & Mlinarević V. 2008. Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave, *Odgojne znanosti*. Zagreb: Vol. 10 No. 1(15)
§ Piper, D. W. 1978. The efficiency and effectiveness of teaching in higher education. London: UTMU, Institute of education.
§ Pravilnik o izboru u znanstvena, znanstveno-nastavna, umjetničko-nastavna, nastavna, suradnička i stručna zvanja i odgovarajuća radna mjesta 2010.Osijek: Sveučilište J. J. Strosmayera. Dostupno na: http://www.unios.hr/propisi.php, posjet 3. ožujka 2010.
§ Steele, J. L. – Meredith, K. S. & Temple, C. 1998. Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa, Zagreb: Otvoreno društvo.
§ Temple, C. & Brophy, S. 2002. Presentation at Reading and Writing for Critical Thinking in Higher Education. Prague.
§ Terhart, E. 2001. Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa
§ Vodič za polaznike pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. Dostupno na:http://www.ufos.hr/DATA/studijski_programi/vodic.pdf, 3.ožujka 2010.

NYELV- IRODALOM- ÉS TÖRTÉNELEMOKTATÁS

Nemesné Kis Szilvia: ALAPKOMPETENCIÁK MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar
nkisszilvia@gmail.com

MEASURE POSSIBILITIES OF BASIC SKILLS IN THE MATHER TONGUE EDUCATION

Abstract

Literacy is the basis of conformity to society. One of its significant fields is reading, and the ability to interpret texts. The acquisition of mother-tongue skills and related abilities starts at lower primary school, but it is already prepared in earlier phases. The experienced teacher has to be informed continually about the built-in and developed mother-tongue skills of each student until they finish their studies. The above writing discusses the ways of testing mother-tongue skills starting from the beginning of public education and finishing at the entrance into adult society.

A mai kor emberének az életben maradásához elengedhetetlen feltétele az információszerzés. Az információ befogadása,- és feldolgozása az agyunk számára egyre nehezebbé válik. Ugyanannyi idő alatt jóval több inger ér bennünket, ezek értelmezése az idő rövidsége miatt megnehezül. Az információszerzés eszközei az olvasás és az írás szinte nélkülözhetetlen az egyén számára. Kimondható, hogy a társadalmi érvényesüléshez az írásbeliségen vezet az út (Steklács 2009).

Az információkezelés szorosan összefügg a Chomsky által meghatározott velünk született anyanyelv-elsajátítási képesség egy-egy részterületével, „vagyis velünk születik egy nyelvelsajátítási szerkezet, mely részben elemzési eljárásokat, részben nyelvi információkat tartalmaz” (Gósy 1999: 155). A kutatások és a képességméréssel foglalkozó szervezetek szükségesnek tartották az alapképességek körének meghatározását, azokra épülő képességrendszer definiálását. Mindezt még inkább indokolta az élethosszig tartó tanulás fogalmának körüljárása az oktatás egészét megatározó jelenségként. Az OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development) 2000-ben jelölte meg a kulcskompetenciák körét. A DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences) a kulcskompetenciák három fő kategóriáját különítette el: az autonóm cselekvés kompetenciáit, az eszközök interaktív használatához kapcsolódó kompetenciákat és a személy heterogén környezetben való működéséhez

szükséges kompetenciákat (OECD 2005). Az autonóm cselekvés két fogalmat kapcsol össze: az identitást és a relatív autonómiát abban az értelemben, hogy az egyén hogyan hoz döntést, és hogyan cselekszik egy adott szituációban. Az ehhez kapcsolódó kulcskompetenciák: a nagyobb összefüggésben való cselekvést, a saját élettervek és személyes elképzelések kialakítását és önálló vezetését, a jogok, szükségletek és érdekek érvényesítését és védelmét tartalmazzák. Az eszközök interaktív használatához a személynek ismernie kell az eszközt, és értenie kell a használatához azért, hogy interakcióba léphessen a világgal. Az *eszköz* szót a legszélesebb értelemben használjuk, bármilyen közvetítő lehet az ember és a környezet között. Így megkülönböztetjük a nyelv, a szimbólumok és a szövegek interaktív kezelésének, az ismeretek és információk interaktív használatának, valamint a régi és az új technológia interaktív használatának képességeit. Végül a harmadik nagy területen a szociálisan heterogén környezetben való működést említik, amely az egyén és a társas környezet kapcsolataira vonatkozik, vagyis a másokkal való kapcsolatépítést, csoportmunkában való együttműködést, konfliktuskezelést és -megoldást jelenti (Vári–Andor–Bánfi–Felvégi–Horváth–Krolopp–Rózsa–Szalay 2001). Az Európai Bizottság 2005-ben az Európai Parlament és az Európai Tanács elé terjesztette az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák meghatározásának ajánlását. Ennek alapján 2006-ban az Európa Parlament lisszaboni tanácskozásán alapképességként definiálja az olvasást, az írást, az elemi számolást, valamint elkülönít nyolc kulcskompetenciát, amelyek az egyén hétköznapi boldogulását befolyásolják. Ezek a következők: az anyanyelven folytatott kommunikáció, az idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, a digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, a szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

Az alapkompetenciák köre nehezebben pontosítható. A definíciók alapján elsősorban a verbális kompetenciák, olvasási, írási és számolási kompetenciák tartoznak ide. Hogy mekkora mértékük vagy hiányuk, annak alapján határozható meg az illiteráció foka. Ahhoz, hogy pontosan meghatározható legyen a mértékük, először meg kellett állapítani a kompetenciák szintjeit, majd hozzájuk igazodva készültek el a különböző mérőeszközök.

A mérőeszközök kidolgozásának alapproblémája annak eldöntése, hogy a kulcskompetenciák vagy az alapkompetenciák szolgálnak-e a felmérések alapjául. Az, hogy a különböző vizsgálatok eredményei nem egyértelműen összevethetők, abból is adódik, hogy a különböző szervezetek és intézmények (UNESCO, OECD), különböző célból rendelhetik meg a felméréseket. A nemzetközi szervezetek célja, hogy globálisan informálni tudják a tagországokat és szervezeteiket. Ebből következően a vizsgálati anyag a mért terület számszerű kvantitatív információt dolgozza fel. Ez lehetőséget ad összehasonlító tanulmányok készítésére, és a résztvevők számára helytálló, számszerű információkat nyújthat. Ezek az összehasonlítások arra szolgálnak, hogy mindenki értékelni tudja saját helyét, alapot ad újabb összehasonlításokra, esetleg oktatáspolitikai

változtatásokra ösztönöz. Ezek a szervezetek tájékozódási céllal végeznek vizsgálatokat azért, hogy folytathassák, világossá tegyék, vagy éppen elindítsák valamely tevékenységüket. Kérdés lehet egy-egy speciális oktatáspolitikai lépés megtétele, ám, ha a válasz pozitív, akkor megtudhatjuk, hogy milyen irányba kell elindulni, esetleg azt is, milyen költségekkel kell számolni. A számadatok ugyanakkor a képzés résztvevőit és a leendő munkaadókat is tájékoztatják az aktuális adatokról, lehetőségekről. A megfelelő vizsgálati anyag nem csupán százalékban határozza meg a hiányosság fokát, hanem az összes anyanyelvi alapkompetencia (beszédértés, beszédprodukció, olvasás, írás) lehető legtöbb részkompetenciájának meglétét vagy hiányát is méri. Az így nyert adatok pedig pontosan kijelölik a javítás (tanítás, újratanítás) útját.

A PISA-vizsgálatok során megfogalmazódtak azok a tapasztalatok, hogy ha az alapképességek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális analfabetizmus kialakulásának feltételei megjelenhetnek az oktatás különböző szakaszaiban, főként a felső tagozatba lépéskor, a fiatal felnőtteknél (15–16 éves korban) és természetesen később is.

A PISA-felmérés az OECD egyik projektje, amelynek célja a 15 évesek olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciáinak vizsgálata. A felmérésben részt vevő országok képviselői együtt próbálnak egy olyan értékelési rendszert kidolgozni, amely pontos, releváns és autentikus. Az első PISA-értékelés 2000 márciusában zajlott le, ekkor a legnagyobb hangsúlyt az olvasási képesség mérése kapta. 2003-ban a matematika került a középpontba, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség volt a kiemelt vizsgálati terület. Minden résztvevő országban felmérésenként 4 000 és 10 000 fő közötti tanulóból álló mintát értékelnek. A PISA-vizsgálat fontos társadalmi kérdésekre keresi a választ: mennyire készíti fel az oktatási rendszer a fiatal felnőtteket arra, hogy megfelelően boldoguljanak a társadalomban; milyen összefüggés van a tanulók családi háttere, valamint az iskolai erőforrások minősége és a teljesítmény között; képesek-e a tanulók gyakorlatorientált, életszituációkon alapuló feladatok megoldására? Miután többször megismétlődő vizsgálatról beszélünk, így áttekinthető, hogy milyen hosszú távú folyamatok, hatások érvényesülnek egy ország közoktatásában az adott területeken. A felmérés egyik célja a diákok olvasási és szövegértési képességeinek feltérképezése volt.

Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, amelyeknek az eredménye nem változott a PISA 2000 óta eltelt hat év során. Mindössze két olyan ország van a 31 között – Belgium és Magyarország –, amelynek az eredménye minden vizsgált változó tekintetében változatlan maradt (átlageredmények, fiúk átlaga, lányok átlaga, nemek közötti különbség, a hat különböző percentilis képesség pontjai) mindkét időszakban, azaz 2000 és 2003, illetve 2003 és 2006 között is. A magyar diákok eredményei olyannyira egyformák voltak, mintha minden vizsgálatot ugyanaz az 5000 gyerek írta volna. Ebből arra következtethetünk, hogy a tantervekben és az oktatási rendszerben bevezetett változások nem érték el a várt eredményt (OECD 2005).

Az UNESCO irányításával működő francia szervezet, az ANLCI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme) referenciájában az alapképességekre négy kompetencia nívót határoz meg. Az első két szinten teljesítő személyek alapkompetenciái hiányosak, a követelmények gyenge teljesítése miatt funkcionálisan *illiterátusnak* tekinthetők.

Első szint: a kiinduló helyzet. Ebben a személy kompetenciái lehetővé teszik számára, hogy tájékozódjon a betűk világában (az írásjelek és a szavak felismerésével), a számok világában (a számolás alapjával), valamint térben és időben. Verbális kommunikációja általában egyszerű kérdések és válaszok produkálásából áll. Második szint: funkcionális kompetenciák a mindennapi életben. A személy kompetenciái lehetővé teszik számára, hogy szokásos környezetében egyszerű mondatokat olvasson és írjon; egyszerű dokumentumokban megtaláljon alapvető információkat; beszélgetések során információkat adjon és kapjon, valamint képes legyen megoldani egyszerű – a mindennapi élethelyzetekben adódó – számolási feladatokat stb. Ezen a szinten a nyelvi tudatosság, a kognitív funkciók és a matematikai tudás fejlesztése a hétköznapi élet szituációihoz kötötten valósítható meg.

Harmadik szint: a kompetenciák számos szituációban megkönnyítik a cselekvést. Kompetenciái képessé teszik a személyt rövid szövegek olvasására és írására, érvelésre, valamint összetettebb problémák megoldására és a számolás magasabb szintű alkalmazására. Ezen a szinten a képzés feladata a mindennapi gyakorlat felől az automatizmus, a szabályok (helyesírási szabályok, nyelvi tipológiák stb.) elsajátításának, a valóság szisztematikus ábrázolásának (táblázatok, grafikonok, sémák) megértése felé irányítani. A harmadik szint körülbelül az alapfokú oktatás minimumkövetelményeinek felel meg. Negyedik szint: a kompetenciák megerősítik az autonóm beilleszkedést. Ez a fok tartalmazza az összes szükséges kompetenciát ahhoz, hogy az egyén megtalálja helyét a társadalomban, hogy alkalmazkodjon a változásokhoz, hogy képes legyen a tanulás folytatására. Ez a fok szükséges a diplomaszerzéshez vagy a magas szintű szakmai képzéshez (Nemesné–Sajtosné 2010).

Természetesen ez a keret, csak a tájékozódást szolgálja, hiszen a kompetenciaterületek különbözőek lehetnek, és szinte egyénenként változhatnak. Könnyen elképzelhető, hogy valaki hármas szinten van a szóbeli képességeit illetően, egyesen írás-olvasásból, kettesen pedig matematikából. Mindebből következik, hogy az értékelésnek személyre szólónak kell lennie, hiszen csak ez lehet megfelelő kiindulópont egy későbbi fejlesztés területeinek meghatározásában.

Hasonló módon határozta meg a teljesítési szinteket a SIAL (Second International Adult Literacy Survey). Az első szinten teljesítő személyek írásbeliségszintje igen alacsony, nekik például az is nehézséget okozhat, hogy a gyógyszeres dobozon található útmutatót követve adják be gyermeküknek a napi gyógyszeradagot. A második szinten egyszerűen megjelenített, világosan elkülöníthető egységekbe rendezett szövegen kell az egyénnek nem túlságosan komplex műveleteket végrehajtania. Ezen a szinten a válaszadókról feltételezhető, hogy nagy nehézséget jelent nekik a munkájuk elvégzéséhez szükséges újabb ismeretek elsajátítása. A harmadik szintet a mindennapi

életben való boldoguláshoz szükséges képességek minimális szintjeként tartják számon. Ezen a szinten több információforrás párhuzamos feldolgozása, valamint összetett műveletek végrehajtása követelhető meg az egyéntől. A negyedik és ötödik szinten a feleletadóknak magasrendű információfeldolgozási képességekről kell tanúbizonyságot tenniük. A készség fokát tehát öt szintben határozták meg: az 1-es „nagyon gyengétől" az 5-ös „nagyon magasig". A hármas szintet tekintik a szükséges minimumnak ahhoz, hogy egy fejlett társadalomban, a mindennapi életben és a munkájában megfeleljen a követelményeknek az egyén (Vári–Andor–Bánfi–Felvégi–Horváth–Krolopp–Rózsa–Szalay 2001).

A nemzetközi és országos mérések átfogó képet adnak a vizsgált korosztály alapképességeinek állapotáról. Felmerül a kérdés, hogy az iskolai osztályokban, külön-külön az egyes tanulóknál milyen mérési lehetőségei vannak a pedagógusnak, mely területek állapotát, és mikor kell feltétlenül mérni az anyanyelvi képességek közül. Az alábbiakban az anyanyelvi képességek mérésének legfontosabb állomásait járom körül a lehetséges mérőeszközök bemutatásával.

Iskolába lépés

Iskolába lépéskor a három alapképességet megelőző legfontosabb anyanyelvi képesség, a beszéd épségét kell megmérni. Az iskolába lépő kisgyermek beszédének jellemzője fejlődés-lélektani szempontból, hogy az egocentrikus beszédből ebben az időben kezd kialakulni a kommunikációs beszéd, és megkezdődött már a belső beszéd kialakulása is. A kommunikációs szándék szerint a spontán beszéd dominál (a kérés, a kapcsolatteremtés, az érzelmek kifejezése), tartalmi szempontból erős szituativitás jellemzi. Beszédtechnikai sajátosságokról elmondható, hogy általában nem tudnak gazdálkodni a levegővel, a hangindítás végletes, hangsúlytalan helyzetben magánhangzókat nyelnek el, előfordulhatnak beszédhibák, kántáló hanglejtés és sokféle beszédtempó.

A beszéd nyelvtani jellemzői közül a szókincs kiemelendő, melynek mennyisége változó (3–6 éves korban körülbelül 2000; 10 éves korra 2400 szó); a szófajok közül a főnév, az ige, a névelő és a kötőszó a leggyakoribb. A melléknevet és a számnevet használják a legkevésbé. A szójelentés alapjelentését ismerik, asszociációs jelentések ismerete kevésbé jellemző. A mondanivaló nyelvtani megformálását általános nyelvhelyességi (*innák vizet*), egyeztetési hibák (*szóltak a tanító néni*) jellemzik. Összetett mondataik inkább mellérendelőek, gyakrabban használnak egyszerű mondatot (Nemesné–Sajtosné–Tóth 2004).

A beszédprodukció mérőeszközei korlátozottabbak. Kevés konkrét mérőeszköz áll a gyakorló pedagógus rendelkezésére. Többnyire komplex mérőeszközök részeiként találhatóak meg. A méréskor a szókincsaktivitást, az összefüggő beszédet, illetve a beszédtevékenységhez való viszonyulást feltétlenül mérni kell. A szókincsről korábban aktív és passzív tartományt különítettek el a tudósok. Mára már ez a nézet úgy finomult, hogy nem egyértelműen éles a határ az aktív és a passzív szókincs között, inkább a

szómozgás az egyik területről a másikba, amely meghatározó a beszédprodukció szempontjából.

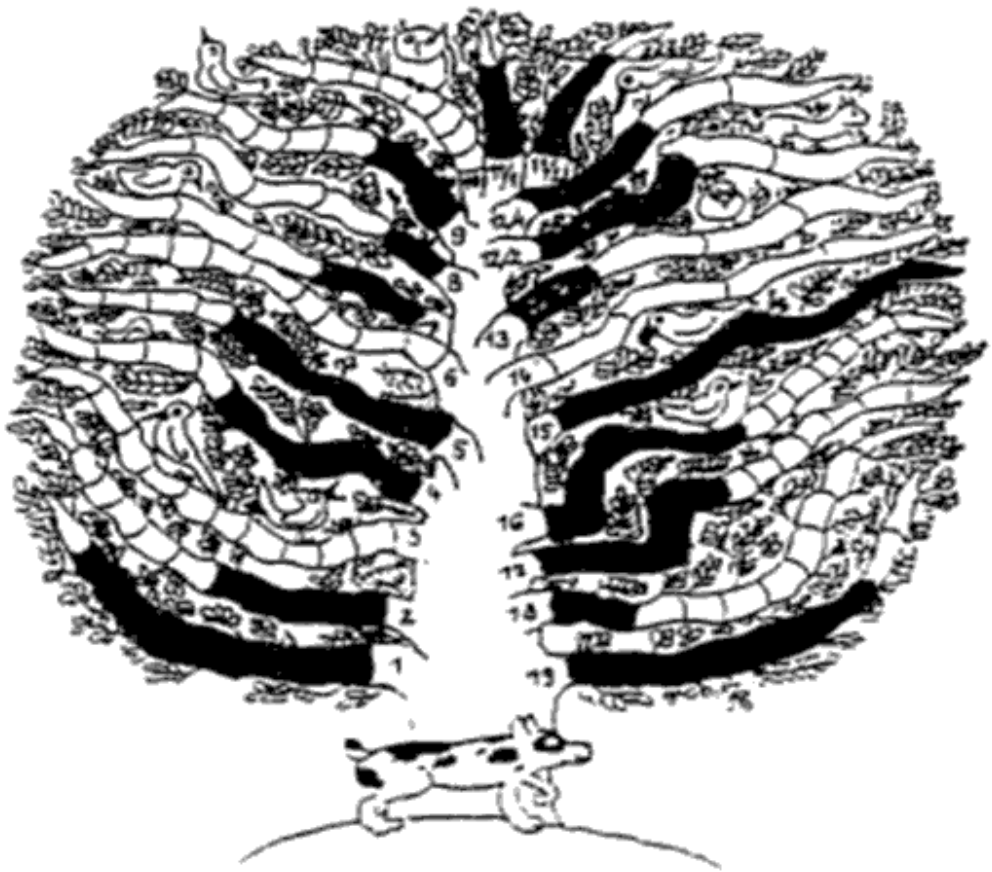
A beszédreprodukción túl nagyon fontos a beszédészlelés és értés épségének, szintjének az ismerete. Szükséges olyan észlelési mechanizmus megléte, melynek segítségével lehetővé válik a környezet zörejeinek a beszédhangoktól való elválasztása, a beszéd hangjainak megkülönböztetése, továbbá egy hangsor elemeinek, azok sorrendjének felismerése, a beszédfolyamat szavakra, szótagokra, hangokra tagolása. Mindezek megléte az olvasási technika kialakításának az alapjai is.

Komplex anyanyelvi mérőeszközök

A beszédészlelés, megértés, szókincsállapot, beszédprodukció vizsgálatához komplex vizsgálati lehetőség Gósy Mária által készített beszédészlelés és beszédmegértés folyamatának elemzésére szolgáló tesztje. Ez a módszer 3 és 13 éves kor közötti gyermekek standardizált vizsgálati eszköze. A szűrés áll hallásvizsgálatból, majd a részterületeket tekintve: zajban mondatazonosításból, szóazonosításból, szűrt mondatok azonosításából, gyorsított mondatok, természetes mondatok azonosításából, a vizuális észlelés, a rövid idejű verbális memória, a rövid idejű vizuális memória, a szeriális észlelés, a szókincsaktivitás, a szövegértés, a kézdominancia, a beszédritmus észlelésének vizsgálatából. Az iskolába lépéskor a biztos fonéma-felismerés és azonosítás épségének tisztázása elengedhetetlen az olvasási technika tanulásához. Az eszköz előnye, hogy komplex képet ad a beszédészlelési és értési folyamatairól egyaránt, melyek állapotának meghatározásához a vizuális ingerek feldolgozásának mechanizmusát is méri. A vizsgálati módszer alkalmazásához egy rövid kurzus elvégzése van szükség, melyre a lehetőség biztosítása folyamatos (Gósy 2006).

Az iskolába lépéskor egy másik, Franz Sedlak–Brigitte Sindelar: „De jó már én is tudom!” című komplex mérőeszköze a tanulási zavart okozó részképességek zavarainak felismerésére és terápiájára szolgál. Brigitte Sindelar osztrák pszichológus, Európa német nyelvű országaiban közismert fejlesztő programjának rövidített magyar adaptációja ez a munka. A Sindelar-program átfogó célja a tanulási zavar megelőzésének, illetve kisiskoláskorban a zavar elmélyülésének megakadályozása. A hasonló eljárások gyakorlatától annyiban tér el, hogy a család és a szakember aktív együttműködésében a szülő szerepe árnyaltabban kidolgozott. Emellett a program további előnye a sokszínűsége, fokozatos felépítettsége, rugalmas és nyitott instrukciós rendszere. Ily módon a speciális nevelési szükségletű gyermekek többféle csoportjánál is kipróbálható, alkalmazható. A program különlegessége a mérés eredményeinek követésére szolgáló mérőlap, ezen egy fa látható, melynek ágai az egyes részképességeket szimbolizálja. Ezek mérésekor megállapított szintjeit a bevonalazott területek beszínezésével tehető szemléletesebbé. A mérőlap felépítését és grafikáját az első ábra mutatja be (Sedlak–Sindelar 2005).

1. ábra
Sindelar mérőlap



Az iskolába lépéskor szintén komplex anyanyelvi vizsgálatot kínál a DIFER-teszt, Nagy József– Józsa Krisztián–Vidákovich Ferencné–Fazekasné Fenyvesi Margit diagnosztikus fejlődést vizsgáló rendszere. A vizsgálat alapegységei: az írásmozgás-koordináció (írástanulás előfeltétele), a beszédhallás (olvasástanítás előfeltétele), a relációszókincs (eredményes szóbeli kommunikáció, olvasástanítás előfeltétele), az elemi számolás, a tapasztalati következtetés (szóbeli szövegalkotás), a tapasztalati összefüggés-megértés (szóbeli kommunikáció) vizsgálata, továbbá méri a vizsgált gyermek szocialitást jellemző képességét is. A DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) az első magyar képességfejlesztő pedagógiai programcsomag. Az első évfolyamokon elsajátítandó alapkészségek eredményessége nagymértékben az úgynevezett kritikus elemi készségek fejlettségétől függ.

Az íráskészség elsajátításának első feltételét, kritikus elemi készségét az úgynevezett írásmozgás-koordináció fejlettsége, az olvasási készségét a beszédhallás

fejlettsége határozza meg. A nyelvileg közölt információk vételének egyik alapvető feltétele a relációszókincs fejlettsége, a matematikatanításé az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés képességének, az eredményes iskolakezdés döntő feltétele a szocialitás (az elemi szociális motívumok és készségek) fejlettsége. A teszt ezeknek a területeknek a fejlettségét diagnosztizálja (Nagy–Józsa– Vidákovich–Fazekasné 2004).

A már kialakult olvasástechnika sok bizonytalansággal is járhat. A fentiekben taglalt észlelési, vizuális ingerzavarokon túl a gyenge olvasás hétterében gyakran hiányos szókincs is állhat. Ugyanakkor a folyamat visszahat a szótanulásra is, hiszen a rossz olvasó sokkal nehezebben tanul meg új szavakat is, mely a szókincsállapotot javíthatná. E folyamatok vizsgálatára szolgál eszközül Meixner Ildikó szókincspróbája: „Meixner-féle szókincspróba". A próba aktív, tehát nemcsak felismerni, hanem megnevezni is kell az egyes képeket a vizsgálatban. Tartalmaz szótanulási próbát is, amikor vagy nem ismert, vagy a passzív szókincsben meglévő szavakat kell előhívni, illetve megtanulni a vizsgált gyermeknek. A méréssel a 4–18 éves korú gyermekek aktív szókincse és szótanulása határozható meg. A teszt négy tágabb korcsoporthoz illesztve négy nehézségi fokozatú képanyagot tartalmaz, többek közt a mindennapi életben kevésbé használatos tárgyak képei alkotják a szósorok nagy részét: *demizson, sodrony.* A jó nyelvi képességekkel rendelkező gyerekek könnyen megtanulják ezeket a szavakat, azonban a nehézséggel küzdőknek komoly problémát jelenthet.

Felső tagozat, fiatal felnőtt kor

Az eddigiekben ismertetett diagnosztikai eljárások általában a felső tagozat bemenetét is, azaz a 10 éves korú gyermek anyanyelvi képességeinek fejlettségi szintjét is méri. A legtöbb teszt azonban a fiatal felnőtteket, azaz a 14 éves kort betöltött tanulók képességszintjeit nem méri. A legtöbb mérőeszköz a fiatal felnőttek, főként a hátrányos családi körülmények közül jövő, továbbtanulni nem szándékozó tanulók anyanyelvi képességeinek mérésére nem alkalmasak. Pedig a funkcionális illiteráció fogalommal jelzett, Magyarországot is nagymértékben érintő jelenség megléte megkívánná ezeknek a fiatal felnőtteknek az anyanyelvi képességeik szintjének pontos meghatározását, az esetleges problémák pontos diagnózisát. Ezek hiányában a szakiskolákba való belépés, valamit az ottani sikeres továbbhaladás feltétele nem biztosított. A 2007-es lisszaboni megállapodás után az Európai Unió egyre több projektet írt ki a funkcionális illiteráció problematikájának kutatására, esetleges megoldására. Ennek köszönhetően a Szókratész európai uniós kutató program keretében hat ország részvételével készült el egy felnőttek anyanyelvi képességeit diagnosztizáló mérőeszköz. A próbaméréseket hat ország különböző nyelvi közegében végezték, melynek alapvető célja egy a nyelvek különbözőségétől független teszt létrehozása volt. A teszt első része a szóbeli szövegértést vizsgálja egy gépi hang és egy élőszóban felolvasott szöveg segítségével. A szövegekhez feleletválasztós

kérdések kapcsolódnak. A második blokk az olvasás-szövegértést méri különböző feladatok segítségével. A harmadik nagy területként a szóbeli szövegalkotást vizsgálja, majd az írásprodukció létrehozásának lehetőségét méri. Végül a beszédhallás elemi vizsgálata zárja a tesztfeladatokat. Ez utóbbi feltétlenül szükséges a már korábban is meglévő, esetleg az iskolai évek alatt nem diagnosztizált beszédészlelés kiszűrése miatt is. A komplex vizsgálat egyénenként egy, másfél óra alatt elvégezhető, a kiértékelésük könnyen kivitelezhető. A mérés eredménye alapján a fentiekben már ismertetett ANCLI szintjei alapul szolgálhatnak a funkcionális illiteráció esetleges meglétére, annak súlyossági szintjére, valamint a részképességek állapotának százalékos eredményei is meghatározhatóak (Laveaux–Finta–Csendes–Kiss–Jeanthae–Lopez-Palma–Spiteri–Semmelroth–Sigh–Christensen–Bialecki–Sztabinski–Honore–Luis–Besse 2008).

Következtetések

Az írásbeliség az alapja a társadalomba való beilleszkedésnek. Ennek egyik meghatározó területe az olvasás, azon belül is a szövegek értelmezésének képessége. Az anyanyelvi képességek és hozzájuk kapcsolódó, az iskolai tanulás során kialakított készségek megtanulása az iskola kezdeti szakaszában elkezdődik, megalapozása már az azt megelőző időszakban. Az ekkor megalapozott és kialakított készségek állapotáról folyamatos képet kell kapnia minden egyes gyermek esetén a gyakorló pedagógusnak. Egyre inkább terjed az a gyakorlat, miszerint a munkáltatók is igénylik az anyanyelvi képességek szintjének, készségek használhatóságának ellenőrzését a munkavállaló munkába lépésekor. Ezért nem elegendő az ellenőrzés csak a közoktatásban, hanem azon túl, a felnőtt társadalomban is szükséges. A folyamatos mérés, eredmények összevetése folytonosságot kell, hogy mutasson. Az iskolarendszer egyes állomásainál bemeneti anamnézis szolgálná a sikeres továbbhaladást. A nemzetközileg ismert Pisa és más mérések mellett a legoptimálisabb az lenne, ha minden tanuló anyanyelvi képességeinek állapotáról, azok folyamatos fejlődéséről, fejlődésének üteméről, fejlesztésre szoruló területekről, és az iskolát elhagyó kimenetről összegyűjtött portfóliót kaphatna, mely az egész életen át tartó tanulást szolgálná, segítené elő, valamint a társadalomba való beilleszkedést tehetné hatékonyabbá.

Irodalomjegyzék

§ Laveaux, Francis– Finta Katalin– Csendes Gyöngyi – Kis Szilvia– Jeanthae, Jean-Pierre–Lopez-Palma, Fernando –Spiteri, Alexander –Semmelroth, Katrin – Sigh, Anders Olesen –Christense, Thomas –Bialecki, Ireneusz –Sztabinski, Pawel –Honorez, Maryse –Luis, Marie-Helene –Besse, Jean-Marie 2008. Pour un cadre d'évaluation des competences de base Lorient.
§ Gósy Mária 1999. Pszicholingvisztika. Budapest: Corvina.

§ Gósy Mária 2006. GMP-diagnosztika a beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok. Budapest: Nikol.
§ Franz Sedlak–Brigitte Sindelar 2005. De jó, már én is tudom! (Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése a tanulási zavart okozó részképesség-gyengeségek felismerése és terápiája óvodáskorban és iskolát kezdő gyermekeknél). Budapest: ELTE BGGYF.
§ Nagy József–Józsa Krisztián–Vidákovich Tibor–Fazekasné Fenyvesi Margit. 2004. DIFER pogracsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Szeged: Mozaik Kiadó.
§ Nemesné Kis Szilvia–Sajtosné Csendes Gyöngyi–Tóth Istvánné. 2004. Integrált anyanyelvi nevelés. Kaposvár: Dávid Kiadó.
§ Nemesné Kis Szilvia–Sajtosné Csendes Gyöngyi. Az illiteráció avagy a funkcionális analfabétizmus Magyarországon. In: *Felnőttképzés*. 2010/1: 7–15.
§ OECD. 2005.Thematic Review on Adult Learning. Párizs
§ Steklács János 2005. A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontxtusban. *Iskolakultúra könyvek* 29: 170–183.
§ Vári Péter–Andor Csaba–Bánfi Ilona–Felvégi Emese–Horváth Zsuzsanna–Krolopp Judit–Rózsa Csaba–Szalay Balázs. Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In: *Iskolakultúra* 2001/5: 3–20.

H. Molnár Emese: TÉMA ÉS VARIÁCIÓK

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Tanító- és Óvóképző Intézete
hmolnare@jgypk.u-szeged.hu

APPLICATION OF MODERN METHODOLOGY IN THE PRACTICE OF TEACHING NATIVE LITERATURE AND GRAMMAR

Abstract

One of the greatest challenges one must face in school education and methodology is the education of the children to enable them to comply with the expectations of the world around us and to have the key competences required for life. Teachers have an enormous role in this process, they must provide such useful education which enables children to lead a successful individual life afterwards.

Solely frontal class activities are unacceptable, since the development of native communication competence and culture – bearing in mind the specialities of the age group – can primarily be done by interactive tasks which require the involvement of the children. Throughout the integrated teaching of native literature and grammar, one must use the methods of reform pedagogy, and the problem-solving methods based on the cooperation of students, by means of which students' motivation and the improvement of their performance can develop besides the development of their social competences.

We must admit that the application of modern teaching–learning procedures demand much more planning from the teachers; being more time-consuming than the plans made for a traditional lesson. This, however, is repaid in the long run.

I intend to talk about the theoretical background, the practical application and the experience of the above, and I would like to present a specific lesson based on these.

Keywords: methodological challenge, native communication competence and culture, integrated teaching of native literature and grammar, modern teaching–learning procedures, social competence

Bevezető

„A nevelés és oktatás a gyermekek és fiatalok tartós és hasznos tudásáért, készségeiért, valamint képességeiért való teljes körű felelősségvállalást jelenti itt és most, hogy készen álljanak az előttük álló jövőre." – fogalmazták meg a szervezők a konferencia céljai között. Ennek a célnak az elérését – ahogyan azt már az előző évi konferencián is megfogalmaztam, – mindenképpen a kompetenciaalapú oktatásban

látom. Az integrált anyanyelvi és irodalmi nevelés során fel kell használni a reformpedagógiák módszereit, a tanulók együttműködésén alapuló problémamegoldó technikákat, melyek alkalmazása a szociális kompetencia fejlődése mellett a tanulók motiváltságának, teljesítményének javulásával járnak együtt.

Kommunikációs kulcskompetenciák

Mindenki által ismert ma már, hogy a kompetenciaalapú oktatás alapjának a konstruktivista pedagógiát tekintjük, amely úgy tartja, hogy a gyermekeknek iskolába kerülésükkor már vannak „tudásaik", s ezekre építve, ezeket kibővítve kell a tanítási-tanulási folyamatot szervezni.

Kompetencia alatt tehát olyan kognitív rendszert értünk, amely egyaránt rendelkezik *ismeretekre*, *képességekre* és *attitűdökre* vonatkozó részelemekkel is.

Vagyis nemcsak lexikális, deklaratív tudást kell csak szerezniük tanulóinknak, hanem – ismét a konferencia céljai közül kölcsönözve – „azt a tudást, …. amellyel újra meg újra megkérdőjelezzük és felülvizsgáljuk a világot, s amellyel szükségét érezzük annak, hogy a már meglévő tudást letisztázzuk, és még ismeretlent megmagyarázzuk".

A *kulcskompetenciák* azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához.

A *kulcskompetenciák* (Nemzeti Alaptanterv 2007):
− Anyanyelvi kommunikáció − Idegen nyelvi kommunikáció
− Matematikai kompetencia − Természettudományos kompetencia
− Digitális kompetencia − A hatékony, önálló tanulás
− Szociális és állampolgári kompetencia − Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia
− Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

Kompetenciafejlesztés anyanyelv és irodalom órákon

Az anyanyelv és irodalom órákon elsősorban a tanulók anyanyelvi kompetenciájának fejlesztése a cél, de – mint ahogy a későbbiekben látni fogjuk – más kompetenciaterületek is fejleszthetők ezeken az órákon.

Mit értünk *anyanyelvi kompetencián*? A NAT (Nemzeti Alaptanterv) a következőképpen fogalmaz:

− Magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények *kifejezését* és *értelmezését* szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás),
− A *helyes* és *kreatív* nyelvhasználatot a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.

Röviden tehát így mondanám: *a szövegértés-szövegalkotás kompetenciája az élet minden területén*.

Nem véletlenül szerepel első helyen az *anyanyelvi kompetencia,* hiszen az emberi kommunikáció alapvető eszköze a nyelv, tehát a többi kulcskompetencia fejlesztése során integráló szerepe van.

Ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a kommunikáció egyrészt nem mindig verbális, másrészt ma már nem feltételezi a kommunikációban részt vevők egy helyszínen tartózkodását (telefon, skype, E-mail, stb.) sem.

Korszerű *munkaformák* alkalmazása az anyanyelv és irodalmi nevelés gyakorlatában

A korszerű kommunikáció módjának stílusa tulajdonképpen a beszéd dinamikus megszervezése, amely … az adott interakció részeseivé tesz minket. – ezt is olvashatjuk a konferencia meghívójában.

Ez érvényes a tantermi kommunikációra is, melynek a XXI. században már teljesen más kell, hogy legyen, mint a korábbi évtizedekben. Ma már nem fogadhatók el a kizárólag frontális osztálymunkát alkalmazó tanítási technikák, hiszen az anyanyelvi kommunikációs kompetencia és kultúra eredményes fejlesztése – a kisiskolások életkori sajátosságait figyelembe véve – elsősorban a gyermekek aktív részvételét igénylő*munkaformák* alkalmazásával történhet.

Az alábbiakban – tanítói szemszögből csokorba gyűjtve – adnám közre azokat a tapasztalatokat, melyek a kooperatív tanulás előnyeiként illetve hátrányaiként írhatók le.

Előnyei:

− Mivel a tanulók együttműködésén alapul, szociális kompetenciájuk fejlődik az alkalmazás során.
− Kialakul bennük a saját és egymás munkája, teljesítménye iránti felelősségérzet.
− Pozitívabb, elfogadóbb lesz a viszonyuk a csoporttársak képességbeli, etnikai, nemi különbözőségeivel kapcsolatban.
− Az „együttgondolkodás” során olyan feladatmegoldások születhetnek, melyekre az egyén önállóan esetleg nem volna képes.

− A problémamegoldás során olyan transzferálható, az eredeti tanulási helyzettől eltérő szituációban is alkalmazható tudásra tesznek szert a tanulók, amely a hagyományos ismeretközlő órákon nem biztos, hogy megszerezhető.
− Nem passzív, hanem aktív résztvevői az ismeretszerzésnek; az így szerzett tudás sokkal maradandóbb, biztosabb, könnyebben előhívható a memóriából. Ebből következik a tanulói teljesítmény javulása.
− Jól fejlődik az alkalmazás során a gyermekek kommunikatív kompetenciája. Bátrabban megnyilvánulnak a félénkebb gyermekek is, hiszen nemcsak rajtuk van a felelősség, hanem az egész csoporton; közösek a célok, az eredmények, a jutalmak.
− Pozitívabb önbecsülés, oldottság, jó hangulat alakul ki, illetve nagyobb motiváltság a tanulásra.
− Fejlődik a tanulók önismerete, társismerete.
− A tanári/tanítói attitűd változása (facilitátor szerep) magával hozza a tanulói attitűdök megváltozását is.

Hátrányai:

− Sokkal átgondoltabb tervezőmunkát igényel a pedagógus részéről, tehát a tanórákra való felkészülés – főleg kezdetben – időigényesebb, mint a hagyományos órák esetében.
− Nagyobb munkazajjal jár, mint a hagyományos óraszervezés, hiszen a csoporton belül meg kell vitatni az egyéni véleményeket.
− Időbe telik, amíg a gyermekek megtanulják, hogy a feladatra figyeljenek, mert látszólag kisebb a tanári/tanítói kontroll. Fontos, hogy már első osztálytól alkalmazzuk ezeket a technikákat, hogy a gyermekek hozzászokjanak.
− A terem átrendezése problémát okozhat, hiszen a hagyományos padok nem igazán alkalmasak a csoportok kialakítására, hiszen nagyon fontos, hogy a tanulók csoporton belül, valamint a különböző csoportok is lássák ill. hallják egymást.

Összegezve: sokkal több előnye mint hátránya van a kooperatív csoportokban történő tanulásnak, ezért a kezdeti nehézségek ellenére jó szívvel javaslom ifjabb kollégáimnak az alkalmazását, hiszen a későbbiekben bőven megtérül a befektetett munka.

Korszerű *módszerek, eszközök* alkalmazása az anyanyelv és irodalmi nevelés gyakorlatában

A kooperatív csoportokban való munkáltatás együtt a jár azzal, hogy a módszerek, a feladatok típusai is megújuljanak: olyanok legyenek, hogy az emberi kommunikáció eszközeinek széles skálájának gyakorlására adjanak módot tanulóinknak.

A *pragmatika* megjelenése és *Austin beszédaktus-elmélet*e óta tudjuk, hogy a társas interakció során a három aktus közül az egyik, *amit*mond a beszélő (lokúció),

másik hogy a megnyilatkozást milyen szándékkal hozta létre, vagyis *milyen hatást kíván elérni* (lokúció), a beszédaktus harmadik eleme, hogy *valójában* milyen hatással van a kimondáskor a címzettre (perlokúció). Ezek játékos vizsgálatával már alsó tagozaton is érdemes és szükséges foglalkozni.
A beszélő szándékára lehet rávilágítani a *belső hang játékokkal,* melyekben megpróbálják kitalálni a gyerekek, hogy a párbeszéd során mit gondolhatott valójában az adott szereplő, amikor kimondott valamit.

Szoros együttműködést igényelnek a *szinkronizálások*, amikor egy-egy szereplőt két tanulóval személyesíttetünk meg úgy, hogy az egyikük cselekszik, a másik mondja (olvassa) hozzá a szöveget.

Az *igaz-hamis* játék nagyon jól alkalmazható a szövegértés ellenőrzésére, érvek, ellenérvek feltárására.

Jó grafikus szervező lehet a szövegből szerzett információk rendszerzéséhez az *asszociációs fürtábra*.

A *szórokonság-típusú* feladatok a tanulók szókincsének bővítésében játszhatnak fontos szerepet.

A *költői játékok* jól használhatók anyanyelvi tapasztalatok gyűjtésére, tudatosítására.

Ha vers formájú a szövegünk, nem maradhat el a vers *formai sajátosságai*nak valamilyen szintű vizsgálata, pl. a rímek, rímelő szavak megkeresése.

Ahol adottak a feltételek, ott feltétlenül használjunk *aktív táblát* vagy *projektort* a képek, szókártyák, stb. kivetítéséhez, a feladatok ellenőrzéséhez! Ügyeljünk arra is, hogy a tanulók digitális kommunikációs kompetenciája akkor fejlődik igazán, ha nekik is módjuk van ezen eszközök használatára!

Azokhoz az anyagrészekhez, melyekhez interaktív tananyag áll rendelkezésünkre, bátran próbálkozzunk a használatával! Természetesen magunk is készíthetünk hasonló anyagot, ahogy azt én is tettem az alábbiakban illusztrációként bemutatott órához.

Mese, állatmese, tanító mese

A világ- és magyar irodalom meséi amellett, hogy szórakoztatnak, gyönyörködtetnek, nagyon sokszor valamilyen erkölcsi tanulság levonására is késztetik az olvasót, hallgatót. Kiemelném most azokat a meséket, melyek kimondottan azzal a célzattal születtek, hogy valamilyen megszívlelendő erkölcsi tanulsággal szolgáljanak olvasóik számára. Ezek a *tanító mesék* (fabulák) vagy *ezópusi mesék,* melyek a*gyermekmese* és a *mondókamese* mellett *az állatmesék* egyik csoportját alkotják. Ezen mesék szereplői emberi tulajdonságokkal felruházott állatok, amelyek emberekhez hasonló módon gondolkodnak, beszélnek és cselekszenek anélkül, hogy a hallgatóban természetfeletti jelenség érzetét keltenék, ellentétben a tündérmesék beszélő állatszereplőivel.

A fabulák az ókortól folyamatosan jelen vannak az európai irodalomban (Aesopus, Phaedrus, La Fontaine). Felépítésük hasonló: valamilyen alaphelyzet bemutatása után a szereplők párbeszéde, cselekedetei, majd az ezekből következő tanulság. Ritkán említjük, de az első nyomtatott magyar szépirodalmi emlék a XVI. században Aesopus meséinek Pesti Gábor általi fordítása volt, melyek – az eredetihez hasonlóan – prózai szövegként születtek. A fordító leleményét dicséri, hogy a tanulságot a végen egy-egy három soros versben fogalmazta meg. A mű előszavában így ír az olvasóhoz: „Ámbár Ezópusz példabeszédei a mese nevet viselik, mert a beszélni nem tudó állatokat beszélni tudók gyanánt szerepelteti, de ezekből is lehet…üdvös tanulságokat meríteni, melyekkel az embereket a becsületes és helyes életre vezetjük."

Később is találunk íróink, költőink között olyanokat, akik szívesen foglalkoztak valamilyen formában állatmesékkel, melyek formájukat tekintve sokszor nemcsak prózai, hanem *verses mese*ként jelennek meg.

Tapasztalataim szerint a gyerekek nagyon szeretik a verses meséket, hiszen a rímek nemcsak esztétikai élményt jelentenek számukra, hanem az olvasástechnikai kivitelezést és az interpretálást egyaránt könnyítik.

Ki ne ismerné a Mézga család, a Kérem a következőt! rajzfilmek verses szövegkönyve, a Szamárfül c. verseskötet – hogy csak néhányat említsek – , írójának, *Romhányi József*nek a nevét? Az előbb említett verseskötetének minden darabja állatokról szól, s ebben jelent meg *A róka és a holló (téma és variációk)* című versciklus, melyből kiderül, hogy az ezópusi mese nemcsak megihlette, hanem továbbgondolásra is késztette Romhányit, bár a tanulságok levonását az olvasóra bízza. A szatirikus kötet – címének megfelelően – szamárfület mutat olvasóinak, s talán nem is felel meg minden esetben a kisiskolások világtudásának. Ennek ellenére a fenti opus a Mozaik Kiadó 4.-es olvasókönyvében szerepel.

Illusztráció

Azt kívánom most bemutatni, hogyan történt ez a versfeldolgozás, mely a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően a szófajok vonatkozásában anyanyelvi tapasztalatok gyűjtésével, tudatosításával, *követő tevékenységként* pedig technika órán fekete és fehér holló álarcok, valamint színes gyurmából különféle méretű, hurkapálcára felszúrt sajtformák elkészítésével társult.

Elöljáróban el kell mondanom, hogy ezt az órát megelőzően a gyerekeknek már voltak bizonyos előismereteik. Találkoztak Romhányi József nevével, amikor *Nyúliskola* c. versét tanultuk; szó volt a *Szamárfül*-kötetről, ill. az említett rajzfilmekről is. Egyik korábbi *Mesekör*ünkben pedig meghallgattuk Aesopus: A róka és a holló c. meséjét.

Témakör: Mesék
Tananyag: Romhányi József: A róka és a holló (téma és variációk) *Kompetenciafejlesztési feladatok*:
Anyanyelvi kommunikáció:
– Szövegértés, szövegvizsgálat a vers alapján – Szóbeli és írásbeli szövegalkotás gyakorlása – Nyelvileg igényes és helyes beszéd, a megfelelő artikulációra alkalmazása – A szituációnak megfelelő beszédstílus gyakorlása; érzelmi törekvések kifejezése – Megadott szófajok felismerésének gyakorlása – Verstani ismeretek felidézése – Kommunikációs kifejezőkészség (szóbeli, írásbeli, nonverbális) fejlesztése – Nyelvhasználati módok komplex fejlesztése – Szókincs bővítése – Adekvát hangsúly és hanglejtés.
Hatékony, önálló tanulás:
– Megfigyelőképesség és kreativitás fejlesztése – Tény, adat, információ azonosításának gyakorlása – Az oksági viszonyok, érvek, ellenérvek feltárása – A szövegben implicit módon meglévő válasz feltárása következtetéssel – Értelmezés, összegzés a szöveg alapján – Memória- és figyelemfejlesztés – Kreatív gondolkodás fejlesztése – Logikus gondolkodás fejlesztése – Önálló tanulási képesség fejlesztése.
Szociális- és állampolgári kompetencia:
– Fegyelmezett munkavégzés – Egymás meghallgatása – Hatékony együttműködés – Odafigyelés egymásra csoportmunka közben – Empátia fejlesztése – Az életben való jártasság kialakítása
Didaktikai feladatok:
– Ráhangolás, motiváció – Célkitűzés – Analízis, szintézis – Adatgyűjtés, információkeresés – Önálló létrehozás – Ismeretszerzés, visszacsatolás – Absztrahálás – Következtetés – Alkalmazás (reproduktív, produktív) – Ellenőrzés, értékelés (tanulói, tanári)
Munkaformák:
– Együttes osztálymunka – Differenciált csoportmunka – Csoportmunka – Csoporton belüli egyéni munka – Egyéni munka
Alkalmazott módszerek:
– Beszélgetés – Csoportmegbeszélés – Tanítói utasítás – Játék – Szemléltetés – Dicséret – Hibajavítás – Vélemények meghallgatása.
Felhasznált eszközök:
– *Tanítói eszközök:* aktív tábla ill.projektor (vagy szókártyák, képkártyák, gyurmaragasztó), értékelő kocka.
– *Tanulói eszközök:* szókártyák, feladatlapok, vers szövege, olvasókönyv, színes képkártyák, toll, javító színes.
Óra eleji szervezés:
a/ Véletlenszerű csoportalkotás:
Mindenki széke aljára gyurmaragasztóval egy kis képet helyeztem el szünetben, amelyen Dr. Bubó, Mézgáék, róka, holló, sajt, ill. a Szamárfül c. kötet képe látható. Az azonos képpel rendelkezők kerülnek egy csoportba.

b/ Felelősök választása csoportonként:
íródeák: a közös gondolatok lejegyzője;
szóvivő: a csoport által lehetségesnek tartott megoldások/válaszok közvetítője;
feladatfelelős: ügyel arra, hogy a csoport minden tagja részt vegyen a válaszadásokban;
csendfelelős: a túl nagy munkazaj „csillapítója")
futár: viszi a csoportnak a feladatot.
I. RÁHANGOLÁS
1. Szókincsbővítés: 6 db nagyméretű szókártya a táblán vagy az aktív táblán, kicsiben a csoportoknál borítékban. (Melléklet 1.) – az összekeveredett közmondások helyes sorrendje – jelentés megbeszélése (szó szerint, átvitt értelemben) – csoportmunka, majd együttes megbeszélés.
2. Anagramma, előismeretek mozgósítása: IHORMÁNY ZSÓFEJ középütt, körben Mézgáék, Dr. Bubó, a Szamárfül c. kötet képe kivetítve az aktív táblán. A csoportok lapon is megkapják az anagrammát. – Kinek a nevét rejti az anagramma? Segítenek a képek! – csoportmunka.
3. Célkitűzés: (A kivetítőn az anagramma helyére az író fényképe kerül, alatta a név helyesen, valamint a róka, a holló és a sajt képe is.) Mit gondoltok, miért került fel Romhányi képe? Emlékeztek A róka és a holló meséjére? Kinek tetszett ? Annyira tetszett az írónak is, hogy a Szamárfül c. kötetében maga is megírta ezt a témát, sőt, variációkat is alkotott. Mit jelent: variáció? – beszélgetés.
A mai órán ezekkel a versekkel ismerkedünk meg.
II. JELENTÉSTEREMTÉS
1. Ismerkedés a szövegrészekkel:
a/ Szakértői csoportok alakítása: minden gyerek húz egy kártyát, melyen *A TÉMA, ELSŐ VARIÁCIÓ, MÁSODIK VARIÁCIÓ, HARMADIKVARIÁCIÓ, NEGYEDIK VARIÁCIÓ, ÖTÖDIK VARIÁCIÓ* olvasható.
b/ Minden szakértői csoport csak a saját részével ismerkedik meg néma olvasással. – differenciált csoporton belüli egyéni munka.
2. Szövegértés ellenőrzése: Igaz – Hamis (Melléklet 2.) – differenciált csoporton belüli egyéni munka, majd csoportellenőrzés. (Ugyanazok az állítások minden csoportnál, de a megoldás természetesen különbözni fog az eltérő szövegtartalom miatt.)
3. Címadás: Adjatok címet az általatok megismert variációnak annak megfelelően, amit a jó címről tanultunk! – differenciált csoportmunka.
4. Ismerkedés a teljes szöveggel:
a/ *Egymás tanítása*: A szakértők visszamennek eredeti csoportjukhoz, ott saját szavaikkal elmondják, miről szólt a szövegrészük, beszámolnak a szakértői csoportban végzett munkájukról. – differenciált csoportmunka.
b/ *Tanítói bemutató olvasás*
c/ *Mi a közös?* – Szereplők, helyszín.
Különbség? – Események. – beszélgetés.

5. *Belső hang, tájékozódás a szövegben:* (Melléklet 3.) Keressétek meg, melyik variációban találhatók az és húzzátok alá ceruzával a tankönyvetekben a csoportotok *Belső hang* feladatából a versben szereplő mondatot! Írjátok le egy mondatban, mit gondolhattak magukban a szereplők az adott szituációban! – differenciált csoportmunka.
6. Szórokonság:
a/ Kössétek össze a *rokon értelmű szavakat, kifejezéseket*! – differenciált csoportmunka. (Melléklet 4.)
b/ Írjátok a *fürtábra* buborékaiba, milyen sajtfajtákkal találkoztatok a szövegben! – egyéni munka csoportellenőrzéssel. (Melléklet 5.)
7. Ravaszkodjunk! A *ravasz* szó milyen szófajú? Különböző toldalékkal ellátott alakjai többször is előfordulnak a szövegben. Írjátok a táblázat megfelelő helyére, *milyen szófajú* a *toldalékos alak*! Vigyázzatok! A szófaj nem mindig változik meg a szóképzéssel! – csoportmunka. (Melléklet 6.)
8. Rímkereső – költői játék : Minden csoport kap két-két sort a versből. Keretezzétek be a rímelő szavakat! Utána alakítsátok át a mondatokat úgy, hogy múlt idejű igék helyett jelen idejűeket használtok! – differenciált csoportmunka. (Melléklet 7.)
9. Szinkronizálás: A megadott részt kell mozdulatokkal megjeleníteni a csoportoknak úgy, hogy minden szereplőt ketten játszanak, egyik cselekszik, másik olvassa (mondja) hozzá a szöveget. A többi csoport megpróbálja kitalálni, melyik részt játszották el. – differenciált csoportmunka (Melléklet 8.)
III. REFLEKTÁLÁS
1. Feleletválasztás: Válasszátok ki a ma olvasottak jellemzőit! – csoportmunka. (Melléklet 12.)
2. Visszatérés a közmondásokra: a/ Miért éppen ezeket a közmondásokat választottam? *b/* Melyik az, amelyik a témára és a variációkra egyaránt illik? Miért? – beszélgetés.
3. Otthoni feladat:
Írásbeli: Keretezd be a teljes szövegben a rímelő szavakat! Figyeld meg, hol találsz kakukktojást!
Szóbeli: Gyakorold a vers felolvasását helyes hangsúllyal, hanglejtéssel, hangerővel, pontos artikulációval!
4. Az óra értékelése: a/ tanítói, *b/* tanulói : Értékelő kocka

Összegzés

Napjainkban a közoktatás legfontosabb feladata a kor, a minket körülvevő világ elvárásainak megfelelni tudó, kulcskompetenciákat birtokló fiatalok nevelése. A törvényhozás már felismerte a kompetenciaalapú oktatás elterjesztésének szükségességét, hiszen a NAT az iskolai nevelés-oktatás céljaként a

kulcskompetenciák fejlesztését jelöli meg, s ezekre épülnek a kiemelt fejlesztési feladatok.

Ezért nagyon fontosnak tartom, hogy magam is minél több olyan módszerrel, eljárással ismertessem meg hallgatóimat, melyek szemléletbeli változásukhoz hozzájárulnak, s hasznosítani tudnak majd munkájuk során.

Mellékletek

Romhányi József: A róka és a holló (téma és variációk)
Róka és a holló,
Megírta Aesopus
Mindannyiunk előtt ismerős ez opus.
Mégis elismétlem e témát pár szóval,
Majd megtoldom néhány variációval.

A téma

Fenn csücsült a holló a dús hársfa ágán,
csőrében jó nagy sajt, fogyasztásra várván.
Arra kószált búsan a ravaszdi róka,
Ki nem jutott sajthoz fagyosszentek óta.
Hogy a fára nézett, elszállt komor kedve,
felujjongva tört fel mohó gyomornedve.
És szólt álnok bájjal: - Tollad ó, be ékes,
hogy madárkirály légy, régen esedékes!
És a neved "Holló", oly olvadó-omló.
Csak hangod nyikorog, mint egy rozsdás olló.
A dicséret szép szó, ámde a bírálat
már olyasvalami, mit ki nem bír állat.
Így hát a holló, hogy meggyőzze a dőrét,
vad rikácsolással tátotta ki csőrét.
A sajtja lehullott, erre várt a róka,
ezúttal elnyerte tetszését a nóta.

Első variáció

A róka szájában egy jó darab rokfort.
Megette a felét, de már az is sok volt.
Komoran ült ott fenn a holló a hársfán,
s megakadt a szeme mesebeli társán.

Nosza ő is rögtön ravaszkodni kezdett,
fondorkodott, tervelt, s az eredmény ez lett:
- Ha ez nem ismeri Aesopus meséjét,
megadta a sors a sajtszerzés esélyét.
És máris megszólalt, cifra ódon módon:
- Ó rókám, ne hidd, hogy tán csak gúnyolódom!
Királyi palástnál szebb vörhenyes bundád,
le is nyúzzák rólad, mielőtt megunnád,
mégis tekintélyed csorbítja a szégyen,
hogy hangod megcsuklik fenn a magas cé-ben.
Rókánk e sértésre tágra tátva száját,
cáfolatul tüsténT üvöltött egy skálát.
De meg kell jegyeznem erről az esetről,
hogy sajt a fára azért nem esett föl.

Második variáció

Fenn csücsült a holló,
falt sok pusztadőrit,
annyi maradt mégis,
majd lehúzza csőrit.
Lent a rókánál egy jó nagy ementáli,
de már falánk gyomra kezdett ellenállni.
Hogy látta a hollót ez a megcsömörlött,
- Brr, még egy sajt! - morgott - Vigye el az ördög!
- Hogy vagyunk? - szólt oda a holló ásítva,
s a sajt lehullott a selymes pázsitra.
- Fujj, vidd el! - nyöszörgött undorral a róka,
s amit tett, azóta nevezték el róla.

Harmadik variáció

Éhesen gubbasztott hollónk a hárs ágán,
s töprengett az idők változandóságán.
Éppen arra kószált a bús, sovány róka.
Sajtlikat sem evett húshagyókedd óta.
Meglátva a hollót, könnyesen sóhajtott:
- Mit ér ravaszságom, ha neked sincs sajtod?
- Nincs - felelt a holló. - Rég nem ettem sajtot,
viszont dalolhatok, hogyha úgy óhajtod.
Tudom, kedvedre volt múltkor is az ének.
- Sajttal! - szólt a róka. - Így kell a fenének!...

Negyedik variáció

Fenn csücsült a holló a dús hársfa ágán.
Csőrében trappista hivalkodott sárgán.
Jött az éhes róka. Látta, hogy a helyzet
megegyezik azzal, mit Aesopus jelzett.
Szólt hát álnok bájjal: - Tollad ó be ékes,
hogy primadonna légy, régen esedékes!
És neved! Hallga, hogy leng lágyan: holló!
Csak hangod nyikorog, mint egy rozsdás olló.
De hiába várta a ravaszdi róka,
hogy sajtesőt hullat majd a holló-nóta.
Mi volt eme nem várt, különleges, ritka,
szerény, józan, okos hallgatásnak titka?
Nem hajszolta dicsvágy? Sem nagyzási hóbort?
Nem!... Az igaz viszont, hogy fehér holló volt...

Ötödik variáció

Fenn a hollócsőrben egy szép kicsi kvargli.
Gondolta a róka, jó lesz kicsikarni.
S bár az aesopusi helyzet elétárult,
csak felnézett szótlan, ácsorgott és bámult.
Bámult sóvár szemmel, csendben, pedig tudta,
ravasz hízelgéssel könnyen sajthoz jutna.
A holló csak várt, várt odafenn a hársfán,
szeme kérdőn függött mesebeli társán.
Mért hallgat a holló? Mért nem szól a róka,
holott más a szokás kétezer év óta?
A róka néma volt, a holló meg süket.
- Kérem elnézésüket...

1. KÖZMONDÁSOK

Tegyétek helyes sorrendbe a közmondások szavait!
HALLGATNI CSATTAN AZ OSTOR .
RITKA, MINT A FEHÉR ARANY.
A VÉGÉN HOLLÓ.

2. IGAZ – HAMIS

1. A történet két szereplője a róka és a holló. I H
2. A sajt a róka szájában volt. I H
3. A holló sajtot tartott a csőrében. I H
4. A róka hízelgett a hollónak. I H
5. A sajt gazdát cserél. I H

3. BELSŐ HANG

1. csoport: Mit gondolhatott magában a róka, mikor ezt mondta: − Tollad ó, be ékes, hogy madárkirály légy, régen esedékes!
2. csoport: Mit gondolhatott magában a holló, mikor ezt mondta: −…tekintélyed csorbítja a szégyen, hogy hangod megcsuklik fenn a magas cé-ben.
3. csoport: Mit gondolhatott magában a róka, mikor ezt mondta: − Brr, még egy sajt!
4. csoport: Mit gondolhatott magában a róka, mikor ezt mondta: − Sajttal!... Így kell a fenének!
5. csoport: Mit gondolhatott magában, mikor „…hiába várta a ravaszdi róka, hogy sajtesőt hullat majd a holló-nóta…”?
6. csoport: Mit gondolhatott magában a holló, mikor „…szeme kérdőn függött mesebeli társán…”?

4. SZÓROKONSÁG

Kössétek össze a rokon értelmű szavakat, kifejezéseket!

1. csoport:

kószál	kóborol
fogyasztásra várván	furfangos
esedékes	várja, hogy megegyék
ravaszdi	itt az ideje

2. csoport:

komoran	rosszkedvűen
sajtszerzés esélye	kisebbíti
csorbítja	lehetőség a sajthoz jutni
vörhenyes	vöröses

3. csoport:

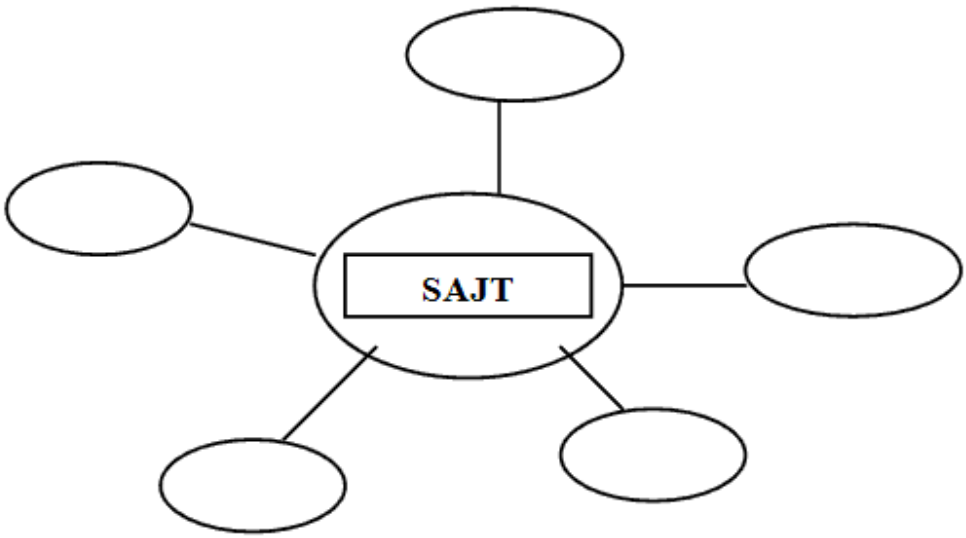
falánk	nehéz a csőrének
megcsömörlött	fű
pázsit	telhetetlen
lehúzza csőrit	undorodott

4. csoport:

gubbasztott	gondolkodott

dalolhatok	gurnyasztott
töprengett	tetszett
kedvedre volt	énekelhetek
5. csoport	
hivalkodott	lepotyog a sajt
primadonna	itt az ideje
esedékes	zenés darab főszereplőnője
sajteső hullik	kínálta magát
6. csoport:	
sóvár szemmel	vágyakozva
más a szokás	erőszakkal elvenni
kicsikarni	látta
elétárult	nem így szokott történni

5. FÜRTÁBRA



6. RAVASZKODJUNK!

SZÓ	SZÓFAJ
ravasz	
ravaszdi (*róka*)	
ravaszság	
ravaszkodni	

7. RÍMKERESŐ – KÖLTŐI JÁTÉK

Keretezzétek be a rímelő szavakat! Utána alakítsátok át a mondatokat úgy, hogy múlt idejű igék helyett jelen idejűeket használtok!

1. csoport:
A sajtja lehullott, erre várt a róka,
ezúttal elnyerte tetszését a nóta.
2. csoport:
Komoran ült ott fenn a holló a hársfán,
s megakadt a szeme mesebeli társán.
3. csoport:
- Hogy vagyunk? - szólt oda a holló ásítva,
s a sajt lehullott a selymes pázsitra.
4. csoport:
Éhesen gubbasztott hollónk a hárs ágán,
s töprengett az idők változandóságán.
5. csoport:
Fenn csücsült a holló a dús hársfa ágán.
Csőrében trappista hivalkodott sárgán.
6. csoport:
S bár az aesopusi helyzet elétárult,
csak felnézett szótlan, ácsorgott és bámult.

8. SZINKRONIZÁLÁS

1. csoport:
- Tollad ó, be ékes,
hogy madárkirály légy, régen esedékes!
És a neved "Holló", oly olvadó-omló.
Csak hangod nyikorog, mint egy rozsdás olló.
…. a holló, hogy meggyőzze a dőrét,
vad rikácsolással tátotta ki csőrét.
2. csoport:
- Ó rókám, ne hidd, hogy tán csak gúnyolódom!
Királyi palástnál szebb vörhenyes bundád,
le is nyúzzák rólad, mielőtt megunnád,
mégis tekintélyed csorbítja a szégyen,
hogy hangod megcsuklik fenn a magas cé-ben.
Rókánk e sértésre tágra tátva száját,
cáfolatul tüsténT üvöltött egy skálát.
3. csoport:
- Brr, még egy sajt! - morgott - Vigye el az ördög!
- Hogy vagyunk? - szólt oda a holló ásítva,

s a sajt lehullott a selymes pázsitra.
- Fujj, vidd el! - nyöszörgött undorral a róka…
4. csoport:
- Mit ér ravaszságom, ha neked sincs sajtod?
- Nincs - felelt a holló. - Rég nem ettem sajtot,
viszont dalolhatok, hogyha úgy óhajtod.
Tudom, kedvedre volt múltkor is az ének.
- Sajttal! - szólt a róka. - Így kell a fenének!...
5. csoport:
- Tollad ó be ékes,
hogy primadonna légy, régen esedékes!
És neved! Hallga, hogy leng lágyan: holló!
Csak hangod nyikorog, mint egy rozsdás olló.
De hiába várta a ravaszdi róka,
hogy sajtesőt hullat majd a holló-nóta.
6. csoport:
csak felnézett szótlan, ácsorgott és bámult.
Bámult sóvár szemmel, csendben, pedig tudta,
ravasz hízelgéssel könnyen sajthoz jutna.
A holló csak várt, várt odafenn a hársfán,
szeme kérdőn függött mesebeli társán.

9. FELELETVÁLASZTÁS

Állapítsátok meg a ma olvasott mesékről, hogy hová soroljuk őket!
- *Szerzőjük szerint*: népmesék műmesék
- *Formájuk szerint*: verses mesék prózai mesék
- *Tartalmuk szerint*: tündérmesék láncmesék állatmesék valós mesék

Irodalomjegyzék

- Fisher, Robert 2007. Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Falus Iván szerk., 2000. Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Földvári Erika 2008. Olvasókönyv negyedik osztályosoknak. Szeged: Mozaik Kiadó. 21-23.
- Horváth Zsuzsanna 1996. A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle 7-8. 74-90.

§ Horváth Zsuzsanna 2007. A szövegértés, mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban. http://www.oki.hu/cikk.php?kod=testveri-Horvath-szovegertes.html-10maj.2007
§ Kagan, Spencer 2004. Kooperatív tanulás. Budapest: Ökonet.
§ Nagy József 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. Iskolakultúra 3. 3-26. 338-346.
§ Neelands, Jonothan 1994. Dráma a tanulás szolgálatában. Budapest: Drámapedagógiai Társaság Marcibányi Téri Művelődési Központ.
§ Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Új Pedagógiai Szemle 6. 15-26.
§ Vass Vilmos 2007. *A kompetencia fogalmának értelmezése.* www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom

Gasparics Gyula: LEHET-E HATÉKONY MÓDSZER A TÁVOKTATÁS A HELYESÍRÁS-TANÍTÁSBAN?

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
gasparics@avkf.hu

IS IT POSSIBLE, TO TEACH ORTOGRAPHY EFFICIENTLY BY DISTANCE EDUCATION?

Abstract

A lot of people – when they hear the phrase „distance education" - proclaim their doubts. First of all, they miss the personal connection between the teacher and the student, but they have reservations about the supervision, and the effectiveness too. In the view of their structure, approach, teacher's compound, it's an interesting question, how the institutions are aware for this educational form, and how can they build up their distance educational systems? The participants' motivation, susceptibility for this open educational form, are also a massive part of the efficiency. This study focuses on a special field - on the methods of the ortographical distance education. It reviews the stages of the curriculum compilation, the duties of the curriculum makers and consultants, the timing of the educational materials, the methods of the practice, supervision, and quality assurance. It shows the curriculum of a pedagogue distance educational training, and tries to prove the effectiveness of the method, and reveal the possibilites, which are not available in the direct educational forms.

Az elmúlt időszakban körültekintő és alapos munkával sikerült kidolgoznom a *Helyesírásikészség-fejlesztés* című 60 órás pedagógus-továbbképzés távoktató programot. (A tervezés folyamatáról a 2008. évi konferencián ugyanitt már beszámoltam.) Környezetemben – a*távoktatás* szót hallva – többen, pedagógusok és egyéb területeken tevékenykedők is megfogalmazták kételyeiket. Előbbiek, legfőképpen a pedagógiai módszereket féltve, mindenekelőtt a pedagógus és tanítványa közötti személyes kapcsolatot hiányolták, de az ellenőrzési lehetőségekkel, a hatékonysággal kapcsolatban is voltak fenntartásaik. Utóbbiak inkább érdeklődéssel vegyes kíváncsisággal, de ugyancsak fenntartásokkal tekintettek erre az újszerű módszereket alkalmazó nyitott oktatási formára. Összességében mindkét csoport a hatékonyságot illetően fogalmazta meg kételyeit. Ez késztetett arra, hogy saját tapasztalataim alapján megpróbáljam bebizonyítani, hogy a távoktatás lehet ugyanolyan hatékony, sőt számos vonatkozásában hatékonyabb, mint a hagyományos képzés.

Ehhez vegyük sorra mindazokat a tényezőket, amelyek elengedhetetlenül szükségesek voltak e távoktató kurzus felépítéséhez, a távoktató tananyag létrejöttéhez, a működési modell kialakításához! Köztudott, Magyarországon kormányrendelet szabályozza, hogy a pedagógusoknak az oklevelük megszerzését követő hetedik évtől ötvenedik életévük betöltéséig hétévenként 120 órás akkreditált továbbképzésen kell részt venniük. Elvileg tehát adott az a kör, akikre mint potenciális résztvevőkre a – túlnyomórészt hagyományos – továbbképzéseket építeni lehet. Ilyen hagyományos továbbképzéseket helyesírás témakörben az ezredfordulón magam is szerveztem, ám az irántuk megnyilvánuló érdeklődés ellenére sem volt könnyű feladat a megfelelő létszámú csoportok kialakítása, területi integrálása. Az elmúlt időszakban olyan új változások léptek életbe a pedagógus-továbbképzés területén, amelyek még tovább nehezítették a szervezés feltételeit. Ezek között említhetjük, hogy a korábbi továbbképzések új formákkal egészültek ki, az intézményeknek a pedagógus-továbbképzési program és a beiskolázási terv elkészítésénél figyelembe kell venniük az intézményi minőségirányítási programot is, illetve új fogalomként jelent meg a szakmai megújító képzés, amelyek a pedagógust elsősorban nem a 120 órás továbbképzések teljesítésére, hanem újabb végzettség megszerzésére ösztönzik. Az egy oktatási helyre integrálható csoportok szervezési feltételei tehát lényegesen megnehezültek, s ez szükségszerűen felkeltette érdeklődésemet a megváltozott körülményekhez kiválóan alkalmazkodni tudó nyitott oktatási forma, a távoktatás iránt.

Egy távoktatási tananyag összeállítása – talán kifejezőbb, ha úgy fogalmazunk –, megalkotása az oktatótól is új szemléletet, új felfogást kíván meg. A tananyagfejlesztés, tananyagírás során ugyanis olyan módszereket, eljárásokat kell alkalmaznia, amelyekkel korábbi tanulmányai során maga sem találkozott. Elengedhetetlen tehát, hogy mielőtt belefog a kurzus felépítésébe, nagyon alaposan elsajátítsa ezeket a speciális ismereteket. Ehhez elsősorban az szükséges, hogy a feladatot illetően kellően motivált legyen, s a távoktatásban ne csupán az új formát, hanem az új lehetőségeket is meglássa. Hogy ezeknek a feladatoknak teljes körűen meg tudjak felelni, előbb nekem is el kellett végeznem egy távoktatási kurzust. Meggyőződésem volt ugyanis, hogy a távoktatás gyakorlati alkalmazását autodidakta módon nem, vagy csak igen sok kudarc árán lehet elsajátítani.

A továbbképzés témájának kiválasztását több tényező is motiválta. A *Helyesírás* című tantárgyat több mint két évtizede tanítom az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, gyakorlókönyveim, oktatási anyagaim jelentek meg, s ez alatt az idő alatt rengeteg tapasztalatra tettem szert. Mindemellett úgy vélem, hogy a helyesírás-tanításra kiválóan alkalmazhatók a távoktatás módszerei. A továbbképzés tananyagának összeállításakor, amelyet tanulási egységekre bontottam, mindenekelőtt kijelöltem azokat a területeket, amelyeket a résztvevőknek meg akartam tanítani. Így az egyes tanulási egységeken belül a tevékenységi formák a következőképpen épülnek fel:

1. táblázat
A tanulási egységek felépítése

1.	Elméleti tananyag – a tananyag terjedelmétől függően több tevékenységre bontva	Javasolt időfelhasználás alapján.
2.	Gyakorló feladatlap kitöltése az elméleti tananyag alapján	
3.	A gyakorló feladatlapok javításának, megoldásainak áttekintése	
4.	Gyakorló tollbamondás megírása adott témakörből	
5.	A gyakorló tollbamondás ellenőrzése, javítása, az elméleti tudnivalók elsajátítása	
6.	*j–ly*-os gyakorló feladatlap kitöltése	
7.	A *j–ly*-os gyakorló feladatlapban ejtett hibák áttekintése, a helyes szóalakok tudatosítása	
8.	Összefoglalás, gyakorlati tanácsok	
9.	Ellenőrző feladatlap	
10.	Az ellenőrző feladatlap javításának, megoldásainak áttekintése, a használati tudnivalók ismételt tudatosítása, a hibák kigyűjtése	

Az elméleti tevékenységek, a résztvevők korábbi ismereteire építve, áttekintik a magyar helyesírás legfontosabb tudnivalóit. Mivelhogy gyakorló pedagógusokról van szó, nem puszta ismeretközlés folyik, hanem a tananyag életszerű, didaktikus jellegű bemutatásával, szövegbe ékelt megszólításokkal igyekszem életre kelteni a korábban már megtanult, ám mára esetleg háttérbe szorult ismereteiket, felhívom figyelmüket a kivételekre, a gyakorlati használat eseteire. A tananyag elméleti részeit példákkal, számos esetben irodalmi példaanyaggal szemléltetem.

A tanulási egység elméleti anyagából összeállított gyakorló feladatlapok kitöltése a megtanult elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazását szolgálja. Ezek javítását a konzulensétől e-mailen megkapott javítókulcs segítségével a résztvevő végzi, aki százalékos mutatók alapján értékeli önmaga teljesítményét.

A helyesírás-tanítás egyik elengedhetetlen eleme a tollbamondások íratása. Ezzel kapcsolatban számos esetben azonban azt tapasztalom, hogy ennek funkcióját a pedagógusok gyakran félreértik, jó szándékkal ugyan, de egyenlőségjelet tesznek a tollbamondások diktálása és a helyesírás-tanítás közé. Úgy vélem, a tollbamondások íratása nem lehet kiindulópont, azaz nem helyettesítheti a helyesírási ismeretek elsajátítását, hanem annak a gyakorlási fázisba kell beépülnie. Az persze már más

kérdés, hogy a lediktált mondatok, szöveg kapcsán is rá lehet világítani számos helyesírási tudnivalóra.

De vajon hogyan oldható meg a tollbamondások íratása távoktatás keretében, amikor a résztvevőt és a konzulenst tér- vagy időbeli, nemritkán pedig tér- és időbeli korlátok választják el egymástól? Szerencsére ma már többféle technikai lehetőség is adott ezeknek a problémáknak a leküzdésére. A skype-kapcsolat – a konzulens, illetve a résztvevő között szinte személyes kontaktust teremtve – egy számítógép, egy webkamera és egy mikrofon segítségével áthidalja a földrajzi távolságokat, ugyanakkor a közös munkához időbeli egyeztetést kíván meg. Ez – főként nagyszámú résztvevő esetén – a konzulens számára megnehezíti, esetlegesen lehetetlenné teszi a munkát (ami közvetve a többi résztvevő időbeosztására is kihat), másrészt pedig csorbul a távoktatásnak az a hagyományos oktatási formával szembeni egyáltalán nem lebecsülhető előnye, hogy térben és időben nem korlátozott.

Mindezeket mérlegelve úgy döntöttem, hogy a résztevők DVD-n kapják meg a tollbamondások anyagát, ami mind DVD-lejátszón, mind pedig számítógépen életre kelthető, s az egyszeri kapcsolatfelvétellel ellentétben az a későbbiekben is rendelkezésükre áll. Természetesen ezek használatához is szükségesek a megfelelő technikai eszközök, ezek azonban ma már a legtöbb családban rendelkezésre állnak.

A tollbamondások javítása során a hagyományos oktatásban sem elégszem meg csupán a hibák feltárásával. Ennél sokkal lényegesebbnek tartom, hogy a helyesírók értsék is a különféle alkalmazási formák grammatikai alapjait, s azokat be tudják illeszteni a megfelelő rendszerekbe. Éppen ezért a résztvevők pontos leírást, szövegi magyarázatot kapnak az egyes jelenségekről, kivételekről.

Helyesírásunk érdekes – sokak szerint megtanulhatatlan – színfoltja a [j] hang hagyományos, *ly*-nal történő jelölése. Időről időre szárnyra kapnak olyan híresztelések (vágyak?), hogy a következő helyesírási szabályzat megszünteti nyelvünkben az *ly* használatát. Erre remélhetőleg nem kerül sor, és az *ly*-t különben sem megszüntetni kell (nyelvünk szegényedne általa!), hanem az *ly*-t tartalmazó szavaink helyes írásmódját kell megtanulni. Erre a leendő pedagógusjelöltek képzésében is nagy gondot fordítok, így ez a távoktatásos továbbképzésből sem maradhatott ki. Ennek megfelelően valamennyi tanulási egység tartalmaz egy százszavas feladatlapot, amelyet megadott idő alatt kell kitölteni. Az időkeret, valamint az elfogadható hibaszám tevékenységenként folyamatosan szűkül; míg az első feladatlap kitöltésére 15 perc áll rendelkezésre, és a megoldásban 15 hiba lehet, addig a kilencedik feladatlap kitöltésének időkerete 4 perc, mindössze 4 hibával. Természetesen nem fogadható el az az egyébként gyakorta tapasztalt eljárás, hogy valaki csupán a helyes szóalakot tanulja meg, az egyes szavak jelentésével azonban nincs tisztában. Tapasztalataim azt mutatják, hogy kellő gyakorlással a *j-ly*-os szavak használata viszonylag rövid idő alatt készségszintre emelhető. Mindemellett fontosnak tartom, hogy a továbbképzésen részt vevő gyakorló pedagógusok önnön készségfejlesztésük mellett mintát kapjanak *j-ly*-os szavaink tanításához is. A résztvevők a feladatlap kitöltését követően e-mailben megkapják konzulensüktől a megoldókulcsot, ami alapján önmaguk értékelik

teljesítményüket. Bármily meglepő, a biztos használathoz a *j-ly*-os szavak helyesírását – legalábbis a felsőoktatásban – elegendő egyszer következetesen és hatékonyan rendezni.

A résztvevők természetesen valamennyi tevékenységüket előre megtervezett időkeret szerint végzik, ennek táblázatos beosztását már a továbbképzés indulásakor kézhez kapják.

Módszertani szempontból különösen fontos tevékenységek a valamennyi tanulási tevékenységben fellelhető összefoglaló fejezetek. Ezek az elméleti és gyakorlati tevékenységek után, ám még az ellenőrző feladatlapok előtt állnak. Ebben a konzulens összefoglalja mindazokat az elméleti ismereteket, gyakorlati tudnivalókat, amelyeket a résztvevő az adott tanulási egységben addig elsajátított. A tartalmi összefoglalás mellett jó, ha ennek biztató, motiváló jellege van, így a résztvevő nem érzi, hogy magára maradna, inkább konzulense személyes odafigyelését tapasztalhatja meg.

A sikeres tanfolyamzárás egyik feltétele az ellenőrző feladatlapok kitöltése és határidőre történő visszaküldése. A távoktatással kapcsolatban az egyik leggyakrabban megfogalmazott aggály, hogy nem ellenőrizhető, valójában ki tölti ki a feladatlapokat. Erre a felvetésre persze válaszolhatjuk azt is, hogy a konzulens és a résztvevő között lennie kell egyfajta bizalmi kapocsnak, de mivel a tanfolyam írásbeli vizsgával zárul, a vizsgaanyag pedig a tanfolyam anyagából van összeállítva, így a résztvevőnek elemi érdeke a tananyag minél alaposabb megtanulása.Persze az is érthető, hogy senki nem vizsgázik szívesen, így esetleg az is meggondolható, hogy a továbbképzés értékelése egy adott témakör szakmai anyagából összeállított házi dolgozat alapján történjék. Hagyományos képzések esetében, amikor a résztvevő a legtöbb, vagy valamennyi foglalkozáson jelen van, így óhatatlanul részt vesz valamennyi munkáltatási formában, ezt el tudom fogadni, távoktatásos képzés – különösen helyesírás-oktatás – esetében azonban ezzel kapcsolatban vannak fenntartásaim. Előfordulhat ugyanis, hogy ebben az esetben a résztvevő – témától függően – csak egyes részterületekre koncentrál, s fontos részek, elméleti anyagok maradnak feldolgozatlanul. Magam úgy vélem, a vizsgáztatást a hatékonyság megőrzése mellett oly módon lehet a résztvevőkkel elfogadtatni, ha azt minden tekintetben, a feladatokat és az értékelést illetően is kiszámíthatóvá tesszük, így a vizsgázókat nem érheti meglepetés. Hagyományos képzés esetében is eszerint járok el, s így terveztem meg távoktatásom vizsgáztatását is.

A vizsga maga, bár technikailag megoldható lenne, természetesen nem távvizsgáztatás formában zajlik, ebben az esetben ugyanis valóban komolyan felvethető lenne az ellenőrizhetőség, a hitelesség kérdése. Ezt úgy tartom kivitelezhetőnek, ha a vizsgát több résztvevő lakóhelyéhez közeli helyszínen tartjuk, ahova nem a vizsgázók, hanem a vizsgáztató utazik.

A leírtakkal talán sikerült bizonyítanom, hogy egy hatékonyan működő távoktatás alapvető feltétele egy átgondolt, jól szerkesztett tananyag felépítése. Önmagában azonban ez nem elegendő; magát a folyamatot, a működtetést is meg kell tervezni. Elsőként informálni kell a potenciális jelentkezőket magáról a tanfolyamról. Egy

gondosan összeállított tájékoztató, figyelemfelhívó anyaggal már ekkor meg kell győzni őket arról, hogy ez a képzési forma csak előnyöket kínál számukra. Ha ez sikerült, a pályázók jelentkezési lapot töltenek ki, majd megkapják a résztvevővé fogadó levelet, illetve a képzés programcsomagjait. A résztvevővé fogadó levél pontosan tájékoztatja a őket arról, hogy összesen hány óra tanulási időt kell rászánniuk a továbbképzés anyagának elsajátítására, ez napi hány munkaórát jelent, s ennek betartásával hány hét, hány hónap alatt tudják megszerezni a tanfolyam elvégzését igazoló tanúsítványt. A programcsomag, illetve a továbbképzés bevezetője tartalmazza a tanulási útmutatókat, a tollbamondások anyagát, a pontos tanulási ütemtervet és az első tanulási egységet (a többi tanulási egység, ill. az ahhoz kapcsolódó ellenőrző feladatlap a tanulási ütemtervnek megfelelően mintegy tíznapos ütemezéssel, elektronikus postával érkezik), tájékoztatja a résztvevőket a tanfolyam menetéről, konzulensének nevéről, elérhetőségének módjáról, idejéről, tanulási útjáról, az ellenőrző feladatlapok beküldési határidejéről, a kurzus záróvizsgájának helyszínéről, időpontjáról.

Pedagógiai szempontból meghatározó része a továbbképzésnek, hogy az egyes tanulási egységek elején pontos leírást adjunk arról, hogy a tananyag elsajátítását követően a résztvevők milyen elméleti és gyakorlati készségekre fognak szert tenni. Emellett a tananyag-elsajátítás folyamatában sem maradhatnak magukra, konzulensük nem csupán kijavítja beküldött ellenőrző feladatlapjaikat, hanem munkájukat, előrehaladásukat szövegesen is értékeli.

Komoly segítséget jelentenek az egyéni munkához az írásban megkapott tanulási útmutatók. Továbbképzésem a következő területekhez tartalmaz útmutatót:

1. az elméleti anyag megtanulásához;
2. a gyakorló feladatlapok megírásához;
3. a gyakorló feladatlapok javításához;
4. a gyakorló tollbamondások megírásához;
5. a *j–ly*-os gyakorló feladatlapok kitöltéséhez;
6. a *j–ly*-os gyakorló feladatlapok javításához;
7. a helyesírási ellenőrző feladatlapok kitöltéséhez.

Ezek az alapos körültekintéssel összeállított útmutatók, folyamatosan segítve a tanulási folyamatot, a tanfolyam során mindvégig a résztvevők rendelkezésére állnak, bármikor elővehetők, használhatók.

Fontos tényező, hogy a résztvevők az értékelés módjával is tisztában legyenek. Esetünkben, miután a feladatlapok javítása, értékelése jól követhető módon, pontozással történik, inkább a tollbamondások javításának módját kell egyértelművé, láthatóvá tenni. Ehhez hibaszámítási útmutatót állítottam össze, amelyben részletesen felsorolom mindazokat a hibatípusokat, amelyeket egy hibának, illetve három hibának értékelek.

Hasonlóképpen áttekinthető és pontos a tanfolyamot záró vizsga követelményeinek leírása. Ebben a résztvevők pontos leírást kapnak az egyes vizsgarészekről, a rendelkezésre álló időkeretről, az értékelés módjáról, az érdemjegy kiszámításának alapjául szolgáló százalékos mutatókról, a tanúsítványba kerülő minősítés alakításmódjáról.

Az eddigiekben hosszasan részleteztem a továbbképzés szervezési feltételeit, ám még kevés szót ejtettem a humán tényezőkről. Ahhoz, hogy ez a képzési forma eredményes lehessen, egyfajta szemléletmódváltásra is szükség van. A tananyagírónak nem csupán az adott szakterületen kell eredményesnek lennie, hanem el kell sajátítania a távoktatás alapjait is. Mindemellett nem kevés időráfordítás szükséges ahhoz, hogy a továbbképzés teljes szakmai anyagát összeállítsa. Nekem ehhez több mint egy esztendőnyi folyamatos munkára volt szükségem.

A pontos és hatékony működtetéshez, főként nagyobb létszámú résztvevő esetén, elengedhetetlen a kellően motivált konzulensek kiválasztása és felkészítése is. Persze az is izgalmas kérdés, hogy vajon a jelenleg hagyományos oktatást folytató intézmények struktúrájukat, szemléletüket, oktatói összetételüket tekintve mennyire felkészültek erre a feladatra, miként építhetik fel távoktatási rendszereiket. Vajon hajlandók-e – legalább részben feladni – a hagyományos képzés biztosította kényelmüket? Ez persze csak az egyik oldal. Az eredményességet illetően ugyanis ugyanígy meghatározónak kell tekintenünk a résztvevők fogékonyságát e nyitott tanulási forma iránt.

vA kétkedők ekkor még mindig megfogalmazhatják az oktató és a résztvevő közötti személyes kapcsolat hiányát. Úgy vélem, az ilyen kérdésfelvetésekben egyfajta téves feltevés rejlik, amely a *távoktatás* szót egyértelműen úgy értelmezi, hogy a résztvevő sohasem találkozik konzulensével. A távoktatásos képzések nagy részére ez – hisz éppen ezért jön létre ez a képzési forma – alapvetően igaz, ugyanakkor véleményem szerint egy jól felépített távoktatásos képzés hatékonyságát tekintve lehet ugyanolyan eredményes, mint egy hagyományos, mi több, előbbi sem zárja ki az esetenkénti személyes találkozás lehetőségét. Továbbképzésem rendszerét, felépítését tekintve azonban úgy vélem, hogy a hatékony tanulási folyamathoz, a vizsga sikeres teljesítéséhez erre ebben az esetben nincs szükség, résztvevői igény esetén azonban nem zárkózom el tőle.

A továbbképzés eredményességéről természetesen megbízható visszajelzéseket kell kapni. Ennek formái a minőségbiztosítási kérdőívek. Ebben a résztvevők arról nyilatkoznak, hogy közvetített-e számukra új ismereteket a tanfolyam, tudják-e ezeket hasznosítani munkavégzésükben, hatékonynak tartják-e az alkalmazott munkamódszereket, elégedettek-e a továbbképzés során kapott konzulensi segítséggel, összhangban álltak-e a vizsgakövetelmények a közvetített tananyaggal, s ami nagyon lényeges, ajánlanák-e a továbbképzést munkatársaiknak.

További fontos tényező a munkáltató visszajelzése, hisz a továbbképzésen elsajátított ismeretek eredménye javarészt a résztvevők munkavégzésében jelenik meg. A munkáltatói minőségbiztosítási kérdőívek arról tájékoztatnak, hogy mennyiben

bővültek a résztvevők ismeretei, megfelelők voltak-e az oktatás során alkalmazott eljárások, a kapott tananyag, a továbbképzés távoktatásos jellege megkönnyítette-e a munkahelyi szervezést, mindemellett pedig természetesen megfogalmazhatják egyéb észrevételeiket, javaslataikat is.

Főként nagyszámú jelentkező esetén előfordulhat, hogy a program alapítója külső indító részére adja át a továbbképzés lebonyolítását. Ilyen esetekben különösen fontos, hogy az indítótól minél hitelesebb visszajelzést kapjon a tanfolyam menetéről, így az alkalmazott tananyag fogadtatásáról, az alkalmazott módszerekkel kapcsolatos elégedettségről, az elsajátított módszerek munkahelyi hasznosíthatóságáról, a távoktatásos forma hatékonyságáról.

A távoktatásos képzésekben a konzulens személye meghatározó, így véleménye a tanfolyam eredményességének értékelésében nélkülözhetetlen. Ő arról nyilatkozik, hogy mennyiben kapott érdemi felkészítést feladatára, milyen gyakran és milyen formában vették igénybe a résztvevők segítségét, milyennek látta a továbbképzés szervezettségét, milyen pontosan érkeztek vissza a feladatlapok, s azokat átlagosan milyen érdemjeggyel értékelte.

Mindezeknek az értékeléseknek, véleményeknek azonban csak akkor van haszna, eredménye, ha a programfelelős összesíti, értékeli őket, majd a tapasztalatokat megjeleníti a továbbképzés további folyamatában. A teljes értékeléshez szükséges még a vizsgafeladatlapok résztvevőnkénti eredménymérése, valamint a tanúsítványok minősítésének összesítése.

A továbbképzést a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület akkreditálta, s ezekben a napokban folyik a jelentkezési lapok kiküldése az iskoláknak. Okkal vetődik fel a kérdés, hogy a bevezetőben felsorolt hátráltató tényezők ellenére, és amiatt is, hogy oly sokan, köztük pedagógusok is, általában szkeptikusan viszonyulnak a távoktatáshoz, vajon lesz-e elegendő számú jelentkező. Bízom abban, hogy igen; vagyis a jelentkezők, valamint a munkáltatók felismerik a távoktatás kínálta előnyöket, hogy a résztvevő szabadon oszthatja be a tanulásra szánt idejét, nem kell feláldoznia az estéit vagy a hétvégéit, megkímélheti magát az utazási fáradalmaktól, a munkáltató pedig mentesül az utazási költségektől, a helyettesítés megszervezésétől.

Remélem, a leírtakkal valamelyest sikerült bebizonyítanom, hogy a távoktatás lehet ugyanolyan hatékony, mint a hagyományos oktatás, a helyesírás-tanítás pedig jellegénél fogva különösen alkalmas arra, hogy ezt a képzési formát alkalmazzuk. Hiteles visszajelzést persze csak e képzések megvalósulása, a gyakorlat adhat. Remélhetőleg minél többen jelentkeznek e korszerű képzési formára, s az elkövetkezőkben már a továbbképzés megvalósulásáról, sikerekről is beszámolhatok.

Irodalomjegyzék

§ Zentai Gabriella 2004. Távoktatási rendszerek tervezése. Távoktató kurzusok és tananyagok fejlesztése. Tananyagok írása. Budapest: TÁVOK.

Takács Izabella: NAPJAINK NYELVI VÁLTOZÁSAI – AMI KIMARAD A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁBÓL

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
bella.takacs@magister.uns.ac.rs

TODAY'S LINGUISTIC CHANGES – THINGS THAT ARE LEFT OUT OF HUNGARIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract

Linguistic changes and innovations are social necessities. Still, traditional language teaching neglects the linguistic skills and creativity of children and narrows tuiton to grammar. We cannot pass by on today's altered communicational factors like e-mail, SMS or the language/language usage of the virtual communities. These uses can cause the destruction of the language (?). Should we teach the language of messages in schools (if yes, how?). In my discourse I am searching for these answers primarily.

1. Bevezetés

A norvég mintát, miszerint a diákok akár dolgozataik írásakor is használhatják a rövidítéseket túl szélsőségesnek találom, viszont a nyitás szükségességét érzem. A tanterv „felhasználói" (a tanárok elsősorban) saját kreativitásán múlik, hogy miként élnek a tanterv adta lehetőségekkel. Itt pedig egy újabb akadályt látok, ez pedig a fejlődésképtelenség. Például a tantervben szerepel 5.-8. osztályig az ajánlott házi olvasmányok listáján többek között a fiatalok körében is kedvelt Harry Potter-regényciklus. A tanárok azonban ritkán élnek a felkínált lehetőséggel, hiszen a „jól bevált" eddigi házi olvasmányokat adják fel, mert ehhez vannak évek óta megszerkesztett kérdéseik, feladataik, és ezeket olvasták el. Úgy gondolom azonban, hogy a megváltozott igényekhez, gondolkodásmódhoz, érdeklődéshez, generációhoz fel kell nőnünk. Értem ezt természetesen magamra is, hiszen úgy érzem „tabusértést" követek el ezzel a dolgozatommal is, hiszen arról szólok, amiről nem szívesen beszélünk régiónkban.

2. A számítógép jelene

Életünket naponta befolyásolják a képernyőfelületek (értem itt a számítógépre), hiszen virtuálisan is könyvtárlátogatókká válhatunk, szövegeket szerkeszthetünk, vághatunk be, menthetünk le, alakíthatunk át, illeszthetünk be, könnyedén javíthatunk rajtuk (gondoljunk az írógépes munkák megírására, javítására, tárolására). „Szövegeink

a NET-en léteznek, s alakulnak át." (Pléh 2010) Sokan mégis idegenkednek használatától. Pléh Csabától kiemelnék néhány lényeges mozzanatot a számítógép és individum kapcsolatából:

– A számítógép nem radikálisan új elem az emberi gondolkodás történetében.
– Újdonsága az információs mozzanat előtérbe állítása önképünkben (is).
– Újragondoltatja velünk számos intellektuális hagyományunkat.
– Közelebb hozza a humántudományokat és természettudományokat.
– A személyiség és személyesség hipotetikus koncepcióit teszi lehetővé. (Pléh 1998)

Térségünk nyelvhelyességi problémájaként a környezet nyelvének (szerb nyelv) káros hatásairól beszélünk, de a számítógép az anglicizmusokat kódolja a számítógépes generációnak, ezért elkerülhetetlen, hogy nyelvhasználatukba az angol rövidítések, nyelvi változatok épülnek be. Ezzel nyelvi identitástudatukat nem érzem veszélyeztetettnek, hiszen nagyon jól tudják, hogy hol, mikor hogyan kell megszólalniuk. Hogyan is szabályozhatnánk, hiszen a számítógép nyelve az angol, ez feltételezi, hogy a diákok ezeket a szavakat rövidítik, használják egyéni adattárolásra valamint a személyes, egymás közötti kommunikációban is. Ez által az üzenetekbe is ez a nyelvhasználat épül be.

3. Mi a rövidítések nyelvi hozadéka?

Az SMS-nyelv fejlődését nem lehet megállítani, a fiatalok kreatívitásának köszönhetően szinte hetente születnek új megoldások. Ez a nyelv önmagában humoros, divatos, takarékos, gyorsabban lehet gondolatot váltani vele. Amennyiben azonban túlságosan elterjed, rombolhatja anyanyelvünket, és újfajta helyesírási problémákkal kell szembesülnünk. Általános nézőpont, hogy a diákok az iskolában is használják ezt a nyelvet, amivel rombolják anyanyelvüket, egyébként is szegényes szókincsüket méginkább leépítik, stílusukat teljesen igénytelenné teszik. Úgy gondolom, hogy ezek a megállapítások nem általános érvényűek, nem tudományos kutatáson alapszanak. Kíváncsi voltam arra, hogy településünkön az általános iskolákban jelen van-e a rövidítés az iskolai dolgozatokban, hogyan tanítják a szakos tanárok, vagy figyelmen kívül hagyják ezt a kommunikációs tényezőt. A kommunikáció funkciójaként tartjuk számon a valóságábrázolást. A 21. század technológiája percről-percre változik, amivel a nyelv is természetesen lépést tart, fejlődik, átalakul, egyben fejlődést hoz az emberek közötti kommunikációtartás terén. Tóth Katalin cikkében a műszaki változások kapcsán megjegyzi, hogy: „A korábbi levélváltás, a szóbeliség terén a telefonbeszélgetések mellett nem egyszer az írásbeliségnek új formáit hozta létre. A hírvivő eszközök technikai adottságai, a rövidség és gyorsaság igénye együttesen vesz részt a formák kialakításában." (Tóth 2007)

Az SMS-ek megírásában e két dolog függvényét figyelembe véve két típust különböztetek meg:

a. Gyors, de „helyes” (az ékezetek elhagyása jellemzi és az egyszerűbb betűleütés):
Felhiwhatlak?
Az uweges szekreny elotti tornazsakban! Ja es mellette wan az oszie!
Elhozod 17 50-re a tornanacimat a szekemen wan!
Koszi!
M1ek 1edül haza.

b. Rövidített (ezek dekódolása már igényli a diáknyelv ismeretét), a felsorolás végtelen, egyénenként változó:

Rövidítés	Jelentés
+	meg
1ik	egyik
1M	egyetlenem
h?	Hogy?
5let	ötlet
micsi?	Mit csinálsz?
mind1	mindegy
w	vagy
wok	vagyok
axem	azt hiszem
hw	hogy vagy?
pux	puszi
jo8	jó éjt
cupp	puszi
pill	pillanat
krdw	kérdezek valamit
ck	csak
grt	gratulálok!
puxi	puszi
jah	igen
elwunk	elvagyunk
kul	különben
komi	kommentár
pix	kép
cep	szép
tom	tudom
szasz	szevasz

wlna	volna
ary	aranyos
xijja	szia
wtok	vagytok
thx	köszönöm
nkd	neked
nkm	nekem

4. A fejlődés lehetséges útja(i)

Kreatív szemléletűnek tarthatjuk azokat a tankönyveket, amelyek az irodalmat és anyanyelvet együttesen dolgozzák fel. Ezekben a tankönyvekben szerepet kap a variálás, szabad szórend, a nyelvi jelek funkciója, a tömörítés etc. Ezekkel a lehetőségekkel a tanulók„anyanyelvüket a maga működő valóságában, élő voltában tanulmányozhatják. A nyelvszemlélet tehát a *rendszer* és a *használat* elvét közvetíti a diákoknak.” (Nagy L.– Péntek 2000:53) Megállapíthatjuk, hogy a tankönyvi szövegekben és gyakorlatokban kevés figyelmet kapnak a tanuló egyéni életének nyelvi tényei, ismeretei. Ezeket a tényezőket nem kell tanítanunk, viszont a már meglévő tudást, ismereteket kell kiaknázni a tanulókból.

Megkérdeztem néhány gyakorló szaktanárt arról (a megkérdezettek fele jelzett vissza, s ezúttal is köszönet nekik segítőkészségükért), hogy megjelenik-e egyáltalán a sokszor vitatott írásmód (rövidítés) vagy sem az iskolai dolgozatokban, hogy használják-e valamire a tanulók informatikai ismereteit etc.

Számításaim szerint kb. 400 tanuló munkájára van rálátásuk az említett, választ adó pedagógusoknak. Ennek függvényében merem állítani, hogy nem „mérgezte meg” az SMS illetve az e-mail a gyermekek nyelvhasználatát. Néhány pedagógus megjegyezte, hogy a „hogy” kötőszó rövidítést 1–2 alkalommal h.-ként rövidítették a diákok, de nem általános, elterjedt jelenségről van szó. Azt a megjegyzést, hogy a tanulók gyakran elhagyják az ékezeteket, nem kell feltétlen az új kor hozadékának rovására írnunk, hiszen az ékezetek elhagyása, a hosszú és rövid ékezetek jelölésének tanítása, örökös helyesírási kihívás volt a magyar nyelv oktatásában. Egyébként nem jellemző a tanárok egybehangzó véleménye alapján a rövidítések, jelek használata. Arról, hogy megengedhető-e a dolgozatok, ellenőrzők végén a hangulatjelek használata ki-ki maga döntse el a megjegyzések alapján: „Mivel levelezni szoktam a diákokkal, a fogalmazások végére odaírom a véleményemet, a dolgozat hibáit és jó meglátásait, a további tennivalókat, a diákok is írnak a fogalmazások végére üzeneteket (sokszor jó szórakozást, fogalmazás-olvasást stb. kívánnak, s ezeket a smile-jel kíséri, J vagy :).” (F.H.). Egy másik megjegyzés szerint: „A hetedikesek legutóbbi dolgozatában, melynek témája Hetedikes gyermek egy napja volt, valamelyik tanuló a hetedikes szót rövidítette: 7.-es. Más rövidítéssel nemigen találkoztam sem nagydolgozatban, sem fogalmazásban. A jeleket minimális mértékben használják. Mosolygó arc hangulatjelet többen tettek a dolgozatuk végére.” (n.n.) Más

tapasztalata van egy szabadkai magyar szakos tanárnak: „ A tanulók használják az SMS és az e-mail nyelvezetét a munkáikban. Mértékkel, mert csak az írásbeli dolgozatokban engedélyezem. A nyelvtani, helyesírási, stilisztikai, műfajelméleti felmérőkben hangsúlyozom, hogy kerüljék a fentekben említett formát, mert kijavítom. Gyakori az XD használata a jókedv és a kellemes kifejezésére. Úgyszintén gyakori az sz betűt helyettesítő x (pl. Xabina a Szabina helyett).” (M.R.) Természetesen ezeket a hibákat már korrigálnunk kell, viszont példaértékűnek tartom a kolléganő meghatározását, hogy pontosan megfogalmazza mikor és hol mit vár el. Amennyiben a tanulók tudják, hogy nincs engedélyezve a rövidítések használata, biztos vagyok benne, hogy nem is fogják használni. Mint amikor a Képzőművészet szakos azt kéri, hogy adott esetben ne használják a fekete színt: birtokában vannak a szín ismeretének, ott áll készletükben, de nem fogják felhasználni. A pontos követelmények megfogalmazása meghozhatja a várt eredményt. Megállapíthatjuk, hogy fontos és helyes, ha a tanár definiálja, mi az elvárása.

A tanár maga dönti el, hogy engedélyezi-e a hangulatjeleket vagy sem, habár nem gondolom, hogy a tanár-diák kapcsolat rombolója lenne ez a fajta kommunikáció, inkább a bizalom, az őszinteség, az elfogadás szimbólumaként értékelném (az írásbeli dolgozatok esetén). Olyan vélemény is elhangzott feltett kérdésemre, hogy „Az igényes tanár nem engedi ezt meg.” (n.n.) Nem lehetséges, hogy a merev elutasítás falat von tanár és diákja között?

A megkérdezett tanárok szinte kivétel nélkül a tananyagba beépítik a közösségi oldalakat, az e-maileket, SMS-ek használatát. Azonban a tanterv keretein belül. Az imént említett rövidítések ellen hangot adó tanár a következő feleletében azt rója fel, hogy: „Mire bármi is - a vizsgált témával kapcsolatban – a tankönyvbe kerül, már elavult minden!” (n.n.) Véleményem szerint az „elavult” is több a semminél, hiszen van viszonyítási alap, ahol egy tanórán beszélhetünk arról, hogy milyen rövid idő leforgása alatt mennyit változott a nyelv, az SMS-nyelve, milyen rövidítésekkel bővült a tanulók kimeríthetetlen eszköztára. A többi megkérdezett tanár egyöntetűen a Kommunikáció és szöveg (7. osztályos tananyag) illetve a Média/sajtó (5. osztályos tananyag) kapcsán említik a jelenséget. Általában úgy tanítják, ahogyan a tanterv előírja, más tanítási egységek keretében nem. Itt ismét a tantervek felhasználásának problémájához érkeztünk: mennyire kell rugalmasan ill. mereven kezelni a tantervekben előírt tartalmakat. Nem hagyhatjuk témánk kapcsán szó nélkül a tantervek felhasználásának kérdését. A jelenlegi tantervek (Magyar nyelv) ruganyosan kezelik a magyar irodalom és nyelv átjárhatóságát és teret hagynak és kínálnak a tanári kreativitás kiaknázására. Szinte minden óra lehetőséget nyújt a korrelatív oktatásra, s itt elsősorban az informatika, mint tárgy lehetőségeit kellene megfelelően kiaknázni. A számítógép felhasználására igen eltérő válaszokat kaptam. Vannak iskolák, ahol ennek technikai feltételei sem adottak, van ahol gyakori a Power Point-al készült órák tartása, de kivétel nélkül az internetet használják anyaggyűjtésre, vagy hanganyag (versek), ill. rövidfilmek lejátszására. Az anyaggyűjtésnél problémát jelent a házi olvasmányok feldolgozásának letöltése, hiszen ez az olvasás rovására megy. Általános vélemény,

hogy a tanulók nagyon ügyesek a számítógép-használatot illetőleg. Van olyan tanár, aki a számítógépes prezentációt a következő okok miatt nem használja: „Ilyenkor a tanulók nem cselekszenek, csak mértékkel való 5-8. osztályosoknak, hiszen ebben az esetben nem a tanár (frontális munkaforma), hanem a képek, kisfilmek dolgoznak, a tanulók pedig figyelnek, ha figyelnek. Elengedik magukat, hiszen gondolják, semmi dolguk. A kisfilmeket, prezentációkat ezért fel- ill. levezetésként használom, az órák elején ill. végén." (M.R.)

A mindennapi nyelvhasználatban a megkérdezett tanárok véleménye szerint nem beszélhetünk a tömörítési módok nyelvhasználatáról. Ha valamit mondanak is a tanulók, azt viccnek szánják, de nem komoly közlési szándékkal.

5. Óratartási ötletek/ Beépítési lehetőségek

a. „Diáknylevi szótárat készítünk, melyekben ezeket is feltüntethetik (ebben az évben a hetedikesekkel készítettünk, megjelent a Jó Pajtás 2010/7. számában a Gyöngyhalász rovatban.) Egyébként nyolcadikosokkal szoktam elvégezni ezt a feladatot, mert ott szerepel a programban az ifjúság nyelve, diáknyelv ismertetése, de ez gyakram közösségfüggő, hogy mely osztályt érdekli ez a gyűjtőmunka. A fogalmazásírás gyakorlatoknál, és a kompetencia alapú munkáknál is előfordul ez a téma. (Erre használom Sejtes Györgyi és Tiszai Árpád Kompetencia alapú munkafüzeteit. Maxim Kiadó, Szeged, 2009; Sejtes—Ótott: Nyelvi és kommunikációs feladatgyűjtemények tizenéveseknek. Szeged, 1998), melyekben az irodalmi, a köznyelvi, a tudományos nyelvezeten kívül csoportnyelvek, a diáknyelv is előfordul. „ (M.R.) Adott esetben a diáknyelvhez sorolva találkozunk az SMS-nyelvével, de rövidítések szótárát is elkészíthetjük a diákokkal. Az említett diákszótárban az XD szócikk értelmezése: „XD *mn* Nevetséges. Gyakori rövidítés az SMS-ekben, e-mailekben. Onnan nőtte ki magát, és került az élőszóba."

b. „Hasznosítható pl. a karcolatok és az egypercesek tanításánál. Ebben a felgyorsult világban nem is tartom helyesnek a túl hosszú művek ismertetését, nem felel meg a tanulóknak (személyes tapasztalatom), unalmassá válik a számukra, bármilyen jó is a mű, és annak bemutatása. Nem felel meg a hosszabb művekből (pl. egy regényből) vett részek tanítása sem, mert nem kapnak átfogó képet, és a tanár mesélése pedig nem hiteles, hiszen olvasóként csak egy befogadói élményt prezentál. A rövid műfajok tanítása, és itt a tömörítés folyamata is megjelenik, remek és sikeres munkát biztosít." (M.R.) – írja véleményében egy szabadkai tanár. Az egypercesek írásánál remekül beiktathatjuk az e-mailek tömörített nyelvét, vagy egy hosszabbra sikerült SMS-t.

c. Egy szabadkai iskolában például Petőfi és Arany levelezését kellett leírniuk a diákoknak e-mailben és SMS-ben, úgy mintha a jelenben történne a kapcsolatfelvevés. A téma így igen közel került a diákokhoz. Játszva tanulni a legeredményesebb!

SMS Petőfi Sándornak:
„Ha itt jársz Szabadkán, úgy márc. 15-én du, várlak 1 teára!"
„Szia! Jó lenne már talizni... Mi van veled? Irtál azóta, h nem hallottuk 1mást? A többit a városban! Ráérsz holnap?"

e-mailek Petőfi Sándornak:
„Kedves Sándor!
Ismét a János vitézről akarom kérdezni. Remélem nem fársztom! Személyesen szeretném megbeszélni, mert nem internetes téma! Majd jelentkezzen, hogy mikor tudnánk megbeszélni! Üdv.: Anita"

„Kedves Sándor!
Gondoltam írok, mert már rég hallottam rólad. Meg azért van 1-2 dolog, amit nem mondtál el! Pedig bennem megbízhatsz! Nem is mondtad, hogy Júlia előtt két barátnőd is volt! Nem esett róla szó, hogy ilyen menő voltál, főleg, hogy a gödöllői, szép, szőke lány a tied volt. Mármint nem te birtokoltad, hanem hogy nagyon szeretted, és a szíve a tied volt. Ezt elhallgatni előlem! Szörnyű!!! Azt mondtad, hogy írtál egy versciklust, de arról nem volt szó, hogy kinek írtad a Szerelem gyöngyei című verseskötetet. Mostmár tudom, hogy Bertának írtad. És a gyönyörű Etelke...Szomorú, hogy 1845 elején meghalt, de azért mesélhettél volna róla! Nem szégyen az, ha volt barátnőd Júlia előtt. Ez a normális!
Na mindegy...nem bonyolódok ebbe bele. Mellesleg nem ártana frissíteni a ruhatárad!
Baráti tisztelettel: Ivett"

e-mail Arany Jánosnak:
„Szia János!
Mikor jössz a városba? Holnap, holnap után? Felelj már az e-mailemre!Képzeld megjelent az 5.-es Olvasókönyvben egy levélrészlet, amit Petőfi írt neked! Irj minél hamarabb!
Üdvözlettel, a te barátod: Nóri"

6. A személyesség jelentésrétegei

Tóth Katalin említett előadásanyagában olvasható, hogy: „Inkább csak üzenetnek minősül az e-mailek többsége, melyet a számítógép előtti korszakban csak egy cetlin hagytunk az ismerősöknek." (Tóth 2007). Ezzel a megállapítással nem érthetek teljes mértékben egyet, mivel az e-mailt tartom a hagyományos levél korszerűsített változatának. Az e-mail a hagyományos levél formai követelményeinek megfelel. (Általában) Van megszólítás, bevezetés, főrész, kérdés, elköszönés, aláírás a végén. Természetesen itt nem a körlevelekről, értesítésekről, reklámokról beszélek, hanem az informatív, kapcsolattartó célból írott levelekről.

Említett tanulmányában Tóth Katalin táblázatban foglalta össze a hagymányos levél és az e-mail közötti különbségeket:

1. táblázat

	levél	**e-mail**
A megírás sebessége	Kb. minden embernél egyforma	Gépelési tempótól függ, általában gyors
A kézbesítés	1-5 nap	Másodpercben, percben mérhető
A megformázás	A külalak, a kézírás látszik	Minden levél esetén szabvány betűk
Felhasznált eszközök	Toll/ceruza, papír	Számítógép
Terjedelem	Általában A4-es méretű oldalak	1 szótól – végtelen

Amit talán a levél védelmében mondhatunk az, hogy látszik a kézírás (ami sok esetben nem is igazán nagy előny), de személyességet sugall, viszont a számítógéppel írt levélnél is tudunk használni kiemeléseket, betűtípusokat, betűméreteket, színeket, ami az igényesség vagy odafigyelés, a levélírásra szánt idő hosszát is szemlélteti egyben. Ami pedig az e-mail legjelentősebb hozománya: az információ továbbításának sebessége.

Érdekes megállapításra jutott kollégám egy informatika órán, ahol az elektronikus kommunikáció kapcsolatfelvevő és megtartó fokozatait egyetemistákkal a következő szintekben állították fel:

– e-mail, a legtávolságtartóbb közeledési forma, a hagyományos levélfrázisoknak tesz eleget.

– közösségi portálok (Facebook, iwiw, poznanici, myvip etc.), itt már egy kisebb „ismerősök" által behatárolt közösségcsoportra korlátozódik a kommunikáció, viszont még nyilvános, tehát különösebb személyes kapcsolatra két felhasználó között nem ad lehetőséget.

– chat, amikor valakit személyes beszélgetésre hívunk ki, általában megjelennek a köszönésformulák, majd a személyesebb kérdések, hiszen ez már valamiféle személyes, pillanatnyi kapcsolattartást feltételez.

– SMS, a legszemélyesebb, ahol már a rövidítések megjelennek, üdvözlés (általában) elmarad, a „beszélgetőpartnerek" bizalmas kommunikációt folytatnak le a nap szinte bármely szakaszában.

Amennyiben elfogadjuk ezt a folyamatot, megállapíthatjuk, hogy minél személyesebb a kapcsolat, annál rövidebb, tagoltabb, tömörítettebb lesz a kifejezésmódja is.

7. Záradék

A szavak egyszerűsödése világjelenség. Azonban, ha még emlékszünk (kortársaim, a 40-esek) gyermekkorunkra, mi titkosírást használtunk az egymás közötti kommunikációra, sőt rejtegetett naplóinkba is írtunk vele, hogy kizárjuk a felnőtteket titkainkból. A mai fiatalok jelrendszere, SMS-nyelve az ő „titkosírásukként" is értelmezhető, amelyben megtisztelő, hogy minket, felnőtteket is „beengednek". Másik élményem, amivel össze tudom hasonlítani a rövidítéseket: az egyetemi jegyzeteink. Nagyon kevés könyv állt rendelkezésünkre, ezért mindent jegyzeteltünk az előadásokon. Már ekkor használtuk a következő jelöléseket: v (vagy), h (hogy), 1szer (egyszer), m (mondat), ↑ (nagy), ↓ (kicsi) etc. Mindaddig még a munkáinkba nem szövődött be, ezt senki nem nehezményezte, de eszünkbe sem jutott saját célon kívül használni, viszont magyarázat nélkül is értelmezni tudtuk egymás jegyzeteit.

„Az SMS és az e-mail nyelvezete alkotóeleme a mindig változó világunknak, és a mostani ifjúság részeként el kell fogadni, és kiaknázni a belőle hasznosítható elemeket." (M.R.)

Tudomásul kell vennünk, hogy a diákok ma így kommunikálnak egymással, de ügyelnünk kell, hogy használata a megfelelő színtérre korlátozódjék. Nem kell tanítani a szó hagyományos értelmében az sms-nyelvre, a chatelésre, az e-mail használatára a tanulókat, hiszen ezeket elsajátítják maguk is, de nem szabad elzárkóznunk jelenlététől, figyelmen kívül hagyni életét, hiszen a korszerű kapcsolatfenntartásra szolgáló lehetőségek megtagadása áthidalhatatlan generációs ellentétet szül (het).

Köszönet Csabai Gabriellának, Horváth Futó Hargitának, Móra Reginának, Námesztovszki Zsolt mgr.-nek, Szabó Eszternek és Virág Ildikónak, akik tapasztalataik megosztásával segítettek munkám megírásában.

Irodalomjegyzék

§ Nagy L. János–Péntek János 2000. Kreatív nyelvhaszhnálat és az iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó
§ Pléh Csaba 1998. Számítógép és személyiség. Replika 30: 77–100.
§ Pléh Csaba 2010. A számítógép és a személyiség metaforáinak átalakulása. Alföld 61/3: 3–9.
§ Tóth Katalin: Napjaink kommunikációs lehetőségeinek hatása a magyar nyelv tanításában. = http://www.tanszertar.hu/eken/2007_03/tk_0703.htm 2010.03.15.

Nagyházi Bernadette: SZÓRENDTANÍTÁS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRÁN

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
b.knagyhazi@gmail.com

TEACHING THE WORD ORDER IN THE HUNGARIAN FL CLASSES

Abstract

Most of Hungarian native speakers think that the word order in Hungarian language is flexible. The linguistics paradigms have already opened the semantic-depended rules of the sentence structure in Hungarian. However, these rules are complicated and are not available and understandable for language learners.

This paper will introduce a theory and methods of teaching word order in Hungarian worked out in practice by the author. The paper contains the simple rules suggested by the author and description of the supporting tools such as the special rulebook and an interactive computer software called Szóforgató. The application of the methods and the supporting tools is recommended by the author during the whole language-learning-process as a user-friendly tool for introducing, practicing and memorizing the structure of Hungarian sentences.

1. Bevezetés

1.1. A magyar nyelv megközelítései

A magyar nyelv megközelítése több szempontból lehetséges. Anyanyelv a Magyarországon élő magyar nemzetiségűek és sok kisebbségi beszélő számára; de anyanyelv a határainkon túl, kisebbségi helyzetben élő magyarok számára is. Gyakori, hogy a magyar nemzetiségi területeken élő nem magyar származásúak elsajátítják a környezetükben hallott magyar szót mint a környezet nyelvét (Éder 1991: 90–91; Szépe 1991: 69), de ugyanebben a helyzetben lehet a magyar második nyelv is mint a mindennapi kommunikáció egyik fő eszköze. Mind Magyarországon, mind külföldön vannak a magyarnak mint idegen nyelvnek tanulói, akik Magyarországra kerülve, a nyelvet jobban elsajátítva szintén egy második nyelv birtokába jutnak (Szépe 1991: 86; 70). A magyar lehet az „elődök nyelve”(Éder 1991: 90), vagyis származásnyelv, magyar nemzeti gyökerek, a származás okán. A magyar nyelv oktatása minden felsorolt esetben eltérő módszereket és nézőpontot kíván. Dolgozatomban a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatását állítom a középpontba.

1.2. A magyar szórend megítélése

Laikus magyar (anyanyelvi) beszélőként, ha a magyar szórendre gondolunk, elsőként a „szabad” szó juthat eszünkbe. A környezetünkben leggyakoribb indoeurópai nyelveket megismerve különösen megerősödhet ez a nézet. Az elmúlt néhány évtizedben a nyelvelméleti kutatások több nézőpontból is vizsgálták – és feltárták – a magyar nyelvben a mondatok építkezésének lehetőségeit és szabályait, ám ezek az eredmények nem jelennek meg a köztudatban. 2010 elején kismintás empirikus kutatást végeztem a Kaposvári Egyetem hallgatói körében, amelyben arról igyekeztem nem reprezentatív helyzetképet adni, mennyire ismeri az átlagos magyar anyanyelvű nyelvhasználó a magyar mondatépítkezés szabályszerűségeit.

A kutatás eszköze egy két kérdéscsoportot tartalmazó kérdőív volt, amelyen feleletválasztós és szöveges választ igénylő kérdések szerepeltek. Az első kérdéscsoportban a hallgatók tényleges előzetes nyelvtani-nyelvelméleti ismereteire kérdeztem: tanulmányaik során tanultak-e arról, hogy milyen szabályok vannak a magyar mondat szórendi felépítésében. A második kérdéscsoportban a hallgatók laikus véleményére voltam kíváncsi: mit gondolnak, vannak-e a magyar mondat szórendjére vonatkozó szabályok a nyelvünkben.

Az empirikus kutatást három tanulói csoportban végeztem: tanító, pénzügy-számvitel és gyógypedagógia szakos hallgatók alkották a három csoportot. A jelen dolgozatban csak a második kérdéscsoportra adott válaszokból idézek[1]. A hallgatók – a hipotézisemmel ellentétben – nagy számban, 116-ból 85-en válaszoltak *igen*nel arra a kérdésre, hogy vannak-e a magyarban a szórendet meghatározó szabályok. Ezek szerint a magyarban igen tudatosan építjük fel a mondatokat, bizonyos felismerhető szabályokhoz igazodva. Az *igen* válaszokat tovább vizsgálva, a kérdés szöveges indoklásában azonban a 85 *igen*nel válaszoló közül csupán 8 hallgató adott valamennyire releváns választ, amely legalább egy helyes elemet tartalmazott. Ezek többnyire a kérdő mondat szórendjével vagy a hangsúlyviszonyokkal voltak kapcsolatban. 17 hallgató nem indokolta az *igen* választ, 22 válasz őszinte *nem tudom* volt. 38-an pedig nem helytálló, nem releváns választ adtak. A 72 nem megfelelő vagy nem helytálló válasz arra utal, hogy az átlagos magyar anyanyelvi nyelvhasználó nem ismer a magyar nyelvben más idegen nyelvhez hasonló szórendi szabályokat, bár ezek meglétét feltételezi.

Nem véletlen, hogy az átlagos magyar anyanyelvű nyelvhasználó nem boldogul könnyen a kérdéssel. 1987-ben Naumenko–Papp Ágnes, gyakorló magyar mint idegen nyelv tanár arról panaszkodik, hogy a nyelvtanár egyetlen eszköze az állandó hibajavítás, ha a szórendtanításról van szó, mivel nem tud egyértelmű támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni a tanulóknak a helyes magyar mondat felépítésére (Naumenko–Papp 1987: 433).

A nyelvoktatás az alkalmazott nyelvészet körébe tartozik, s mint ilyen, az elméleti, az általános nyelvészet eredményeit használja fel és építi be a nyelvoktatási folyamatba. Így érthető, hogy az elméleti nyelvészet már ekkor is előrébb jár: É. Kiss 1980-ban a magyart „szabad” szórendű helyett „ismeretlen szórendi rendszerűnek”

nevezi, mivel a megengedhető mondatvariációk nagy száma, és az ezekben rejlő jelentésbeli különbségek inkább rejtett szabályszerűségre, mint szabadságra utalnak (É. Kiss 1980: 507). 1993-ban az idézett nyelvész három szabály – a nem kötelező topikalizáció, a kötelező fókuszképzés és a cserebere-szabály – segítségével már leírhatónak tartotta a magyar mondatok szerkezetét (É. Kiss 1993: 163–173). Az elméleti nyelvészet, különösen a generatív grammatika transzformációs ága az azóta eltelt évtizedekben megfelelően és meggyőzően leírta a magyarban a mondat szerkezetét és annak megszületését. A bonyolult nyelvelméleti rendszerek azonban nem alkalmasak arra, hogy szabályként szerepeljenek egy nyelvórán.

Annak ellenére, hogy mind a nyelvész korai megállapítása, mind a nyelvtanár akkori véleménye mára már idejét múlta, azért idéztem ezeket a gondolatokat, mert ez volt az a szakmai környezet, amelyben saját nyelvtanári munkámat megkezdtem 1994-ben. Mivel magam is megküzdöttem a nyelvtanulók örökös szórendi hibáival és a szórendre vonatkozó miértjeivel, gondolkozni kezdtem azon, lehet-e a magyarra olyan szabályokat megfogalmazni, amelyeket alkalmazva a nyelvtanulók mindig grammatikailag helyes és pragmatikailag is helytálló, a szándékaiknak megfelelő jelentésű mondatot tudnak alkotni. Így indult az a modellalkotó folyamat, amelynek eredménye a bemutatandó szórendtanítási modell.

2. A szórend tanításának elméleti megalapozása

Bár az alapgondolat a szórendtanítási modellről az oktatás folyamatában, a gyakorlatban alakult ki, már indulásakor is a strukturalista nyelvelmélet akkor eredményein alapult. A teljes modell kialakításában a transzformációs generatív grammatika volt/van segítségemre, elsősorban É. Kiss Katalin munkássága[2], legújabban pedig az X' elmélet[3], amely leírja a kimondott mondat ún. kiinduló szerkezetét, amelyből a szavak adott pozíciókba mozgatásával, azaz transzformációkkal hozzuk létre a végleges szórendet, amelyben bizonyos elemek előre meghatározott, mások az aktuális mondanivalónak, a jelentésnek megfelelő helyet foglalják el. Az elmélet kiegészül hangsúlyszabályokkal, amelyek egyértelműen leírják egy-egy mondatszerkezet helyes intonációját, valamint szemantikai interpretáló szabályokkal, amelyek az adott szerkezet által hordozott sajátos jelentést magyarázzák. Ezt a részletes, aprólékos szabályokat tartalmazó rendszert azonban nem tárhatjuk a nyelvtanulók elé mint szórendi törvényeket.

A magyar mint idegen nyelv oktatásában is van már olyan szakirodalom, amely igazolja, hogy az elméleti nyelvészet racionális újragondolásával annak eredményeit beépíthetjük a nyelvoktatásba. A *Küszöbszint* (Aradi–Erdős–Sturcz 2000) olyan, a magyar nyelvre megfogalmazott funkcionális nyelvleírás, amely összefoglalja mindazt a magyar nyelvi és pragmatikai tudást, amellyel a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat tekintetében a nyelvtanulónak rendelkeznie kell a kommunikációs „küszöb" átlépéséhez.

A könyv egyszerű mondat szórendjét bemutató fejezete számos példával és bőséges magyarázatokkal írja le a magyar neutrális és nyomatékos mondatok szavak sorrendisége által hordozott jelentésárnyalatait. A mondatok szerkezetét 6 pozíció segítségével osztja funkcionális egységekre, melyeken bizonyos esetekben (A és D pozíció) bármely, máskor (pl. C^1) egy meghatározott elem állhat. E pozíciók funkcionális jellegűek: az egyes szavak adott mondathelyre kerülését a kommunikációban betöltött szerepük, fontosságuk szabja meg.

A modell hat – betűvel jelölt – pozíciót különít el a mondat szerkezetében. Ezek megjelenési sorrendje tájékoztat a mondat szórendjéről is (1. táblázat):

1. táblázat
Szórendi pozíciók a Küszöbszintben

A	B2	B1	C1	C2	D

Célravezetőnek tűnik a mondatbeli súly, fontosság sorrendjében bemutatni ezeket a mondathelyeket:
– **C1**: a mondat központi pozíciója, a két releváns pozíció egyike, az ige rögzített helye.
– **B1**: a mondat másik releváns pozíciója. Ebben a pozícióban jelenik meg a neutrális és nyomatékos igekötő, az igemódosító, névszói-igei állítmány névszói része, kontrasztív nyomatékot felvevő elemek, a tagadott ige kivételével a tagadott elemek, kérdőszók, kérdőszókkal kiegészített elemek, eldöntendő kérdések kérdő része.
– **C2**: az ige mellett felvett segédpozíció, ahová a **B1**-ből kiszorított elemek kerülnek.
– **B2**: A releváns **B1** pozíciót megelőző, ahhoz szorosan kötődő hely, amely a szórendet csak kis mértékben befolyásolja. Itt szerepelnek az *is*kötőszóval kiegészített elemek (*én is, könyvet is, most is*), a *mind-* kezdetű névmások, határozószók, illetve azzal kiegészített szerkezetek (*mindenki, mindig, mindegyik dobozban*) és a pozitív összefoglaló értékű határozók (*gyakran, jól, általában, rendszeresen, végleg*).
– **A**: szórend szempontjából közömbös pozíció; a már ismert elemek szerepelnek itt. Áthelyezhetők a **D** pozícióba.
– **D**: szórend szempontjából semleges pozíció; különösebb hangsúllyal nem rendelkező elemek helye.
A pozíciók bemutatása után a Küszöbszint nagy számban hoz példákat a neutrális (26), a nyomatékos (70), a speciális elemekkel módosított (30) és a felszólító mondatokra (33), pl. (2. táblázat):

2. táblázat
Mutatványok a Küszöbszint példamondataiból

A	B2	B1	C1	C2	D
A lányok ma		**moziba**	**mennek.**		
Este a fiúk		**bemennek**			**a bárba.**
		Nem a fiúk	**mennek**	**be**	**a bárba.**
A családom		**csak júniusban**	**jön**	**utánam.**	
	Holnap is	**nyitva**	**lesz**		**az áruház.**
			Légy	**nyugodt!**	
			Ne legyen	**szomorú!**	
	Mindig		**álljon**	**meg**	**a pirosnál!**
Esténként			**hallgasson**	**zenét!**	
		Csak holnap	**gyere**	**utánam!**	

Mind a könyv táblázatai, mind a részletes magyarázatok rendkívül meggyőzőek: ötvözik a legújabb, generatív grammatikai kutatások eredményeit az évtizedek magyar mint idegen nyelvtanítási gyakorlatában felhalmozott tapasztalatokkal. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, amire maguk a szerzők hívják fel a figyelmet a fejezet bevezetőjében: a Küszöbszint ezen a ponton is inkább segítséget kíván nyújtani a tanár/tananyagkészítő felhasználónak, mintsem szabályrendszert a nyelvtanulónak (Aradi–Erdős–Sturcz 2000: 331). A fenti táblázatból (2. táblázat) látható az alapos, jól átgondolt rendszer hibája a gyakorlat szemszögéből: a mondatok legnagyobb részében a mondattáblázat üres, be nem töltött helyeket tartalmaz, amelyek nem segítik, inkább megzavarják a nyelvtanulót a szabályok megértésében.

3. A szórend tanításának gyakorlati megfontolásai, koncepciója

Egyes nyelvtanári vélemények szerint a szórend olyan nehéz és bonyolult kérdés, hogy csak a haladó szinten érdemes próbálkozni elméleti nyelvészeten alapuló szórendi szabályszerűségek tanításával (Artowitz–Kozák: 14). Valójában minden egyes nyelvtanár szórendet tanít már az első óra első mondatával, amikor bemutatkozik: *Nagy Péter vagyok*. E rövid mondat ellentmond a többnyire indoeurópai, SVO szórendű nyelvet beszélő magyarnyelv-tanuló minden eddigi nyelvismeretének: nem tartalmaz alanyt, következésképp nem állhat az alany után az ige. A magyar nyelvtanár első feladata tehát az esetleges anyanyelvi automatizmusok feloldása, hogy elkerüljük az *Én vagyok* kezdetű mondatokat. Ebből a felismerésből kiindulva és a felhalmozott gyakorlati tapasztalat alapján alakítottam ki a később *Szóforgatónak* elnevezett szórendtanítási modellt.

A magyarországi magyarnyelv-oktatásban az utóbbi évtizedekben leggyakrabban alkalmazott nyelvkönyvek eltérően viszonyulnak a szórend tanításához. Egyes nyelvkönyvek[4] határozott szórendtanítási koncepcióval lépnek fel, de azt nem alkalmazzák következetesen, illetve nem fejlesztik ki következetes rendszerré. Más nyelvkönyvek[5] az ellenkező véglelet képviselik: nem, vagy csupán egyes pontokon tanítanak mondatépítésre vonatkozó szabályokat. A magyar nyelv szórendi sajátosságai és sokszínűsége azonban nem megkerülhető vagy elhallgatható kérdés a magyar nyelv oktatásában. Ezt a felismerést tükrözik a legújabb nyelvkönyvírói törekvések, amelyek a szórend tanítását a kezdő szint feladatai közé sorolják (Dobi–Póczos 2007: 109). A bemutatandó modell kiindulópontja is az a meggyőződés, hogy a szórendet tanítani kell. A tanítás szabályok segítségével a legkönnyebb. Ezek a szabályok azonban nem lehetnek eltúlzottan bonyolultak. A rendszer nem állhat megjegyezhetetlenül sok szabályból, a szabályokhoz pedig nem kapcsolódhat sok kivétel, mivel ezek a jelenségek megnehezítik a szabályrendszer megértését, megjegyzését és alkalmazását. A cél olyan rendszer kidolgozása, amelynek a segítségével a nyelvtanuló minden helyzetben nyelvtanilag helyesen szerkesztett, és a mondanivalójának is megfelelő, pragmatikailag is helyénvaló mondatot tudjon alkotni. A lehetséges variációk száma hihetetlenül nagy. Egy öt elemet tartalmazó mondatból 120-féle mondatszerkezet alakítható ki, és ezeknek szinte mindegyike – amennyiben nem tartalmaz igekötőt és/vagy tagadott mondatrészt – egy adott helyzetben helyes mondat lesz. Egyes mondatvariációk jelentése megegyezik; az anyanyelvi nyelvérzék válogat ezekből annak alapján, melyik hangzik a legjobban. A nyelvtanulót azonban nem segíti az ösztönös nyelvérzék; azt sem tudja megállapítani, melyik mondat hangzik jobban a másiknál. Így a modell nem törekszik arra, hogy minden lehetséges és helyes mondatszerkezet generálását lehetővé tegye – a cél az, hogy a legvalószínűbb, a helyzetnek leginkább megfelelő mondatvariáció megalkotását eredményezze.

4. A tanítandó szórendi szabályok

4.1. Háromelemű semleges mondat

A modell egyik erénye, hogy a kezdő nyelvtanulót nem terheli olyan mondathelyekkel, amelyeket csekély nyelvi kompetenciája okán nem tud értelmezni. Így a nyelvtanulás kezdetén – hosszú ideig – elegendő mindössze három mondathellyel dolgoznunk. Mivel a nyelvtanulás kezdetén járunk, első dolgunk a bemutatkozás és néhány alapvető információ megosztása. Ez a szerkezet tovább bővíthető: a nemzetiség, a foglalkozás, majd valamilyen tulajdonság megnevezésével. Mindez jól szemléltethető egyetlen mondatszerkezettel: *alany + név/nemzetiség/foglalkozás/tulajdonság + ige*, ahol a nem kötelező alany áll az 1. helyen, ezt követi a fenti bővítményeket megnevező főnév vagy melléknév a 2. pozícióban, majd az ige a 3. helyen. Csupán a mondat 2. pozíciójában álló elem cseréjével a szórendi szabály hosszan alkalmazható a nyelvórákon; alkalmas mind a kezdő órákon megjelenő, névszói-igei állítmányt, mind pedig a helyhatározót vagy határozatlan tárgyat tartalmazó mondatok szórendjének gyakorlására:

(1) (Én) Bernadette vagyok.
(2) (Te) orvostanhallgató vagy.
(3) Judith holland.
(4) (Mi) türelmesek vagyunk.
(5) Péter újságot olvas.
(6) A diákok az előadóban vannak.

Végül pedig elvonhatjuk a háromelemű semleges mondat közös szabályát:

(a) 1. 2. 3.
(alany) + bővítmény + ige

4.2. Nyomatékos mondatok

Már a tanítás kezdetén felmerülnek a semlegestől eltérő mondatok is, így ezek szórendjére is szabályt kell adnunk. A nyomatékos mondatok szerkezetének megfigyelése, leírása a magyar nyelvtudomány történetében könnyebbnek bizonyult, mint a semleges mondatoké. Az első leírt szórendi szabály 1838-ból származik: *„A magyar szók szabadon mozognak előre, közbe és hátra, amint a beszélőnek hamarább eszébe jut, vagy a művész, szónok és iró izlése kívánja*[6]*. Minden magyar mondatban csupán a hangsúlyos szóra és az igére kell ügyelni. A hangsúlyos szót követi tüstént a határozott módban levő ige. A többi szók előbb vagy utóbb állhatnak, s akármely renddel következhetnek”* (idézi Molecz 1900: 6). Ez a Fogarasi-törvény, amely évtizedekig meghatározta a szórendi kutakodások irányát. A nyomatékos mondatoknak ez a tulajdonsága máig érvényben van, mai elméleti tudásunk sem cáfolja meg. A háromelemű mondatok esetében a nyomatékos szórend megegyezhet a semleges mondatéval (amennyiben a 2. helyen álló elem a nyomatékos), így a nyomatékos elemet szóban helyes intonációval érzékeltethetjük, írásban nyomdatechnikai eszközökkel szemléltethetjük. A nyomatékos igét vagy alanyt tartalmazó háromelemű mondat szórendjét már négy pozíciót tartalmazó mondatokon kell bemutatnunk.

Azok a nyelvkönyvek, amelyek foglalkoznak szórendi szabályok tanításával, egységesen tükrözik a fent idézett megállapítást: a nyomatékos elem helye az ige előtt van, s ez a nyomatékos szó lehet az új információt hordozó elem, kérdőszó, felelet vagy tagadott mondatrész. Ha a mondatban az alany vagy egy, a semleges mondatban nem 2. pozícióban álló bővítmény lesz a nyomatékos, az ige után új pozíció nyílik meg a 2. helyről kiszorult elemek számára. Ez a (4.) pozíció a „maradék” gyűjtőhelye lesz mind a semleges, mind a nyomatékos mondatok esetében. További mondathelyek kijelölésére nincs szükség; minden olyan szó, amelynek nincs nagyobb jelentősége a mondanivaló szempontjából, erre az ige utáni, szabad szórendű helyre kerül.

A nyomatékos mondat szabályát kiterjeszthetjük magára az igére is: lehet, hogy éppen az ige a leghangsúlyosabb mondatrész, a kérdés vagy a felelet a mondatban. Amennyiben lehetőséget adunk az igének az elmozdulásra a neki kijelölt 3. pozícióból,

akkor egységes szabállyal írhatjuk le a mondat első három pozíciójában álló szavait, valamint magyarázhatjuk a mondat- és a mondatrésztagadást is:

(b) 1. 2. 3. 4
(alany) + nyomatékos szó+ ige + nem nyom. bőv.
(7) A külföldi diákok holnap utaznak a Balatonhoz.
(8) A diákok nem holnap utaznak a Balatonhoz.
(9) A külföldi diákok nem utaznak holnap a Balatonhoz.

Mivel a nyelvtanulók nyelvi kompetenciája egyre hosszabb mondatokhoz vezet, a modellt is tovább bővíthetjük. Ennek kapcsán felhívhatjuk a nyelvtanulók figyelmét az aktuális mondattagolásra: a mondat információközvetítő funkciójában kevésbé fontos szerepet betöltő elemek (gyakran az időhatározók) elfoglalhatnak egy a mondat elején megjelenő hangsúlytalan pozíciót. Ebben a koncepcióban ez a hely a 0. pozíció elnevezést kapta, egyrészt nem kötelező, másrészt hangsúlytalan volta miatt. Kezdetben erre a helyre elsődlegesen az időhatározót emelhetjük ki, amely minden más mondatrésznél gyakrabban áll ebben a nyomatéktalan mondatindító helyzetben. A későbbiekben további mondatrészek is megjelenhetnek a 0. pozícióban – az időhatározó mellett főként a *hol?* kérdésre felelő helyhatározó, vagy e kettő együtt is gyakran kerül erre a helyre. További változtatásra nincs szükség; a mondat bővülésével a két legfontosabb pozíció – az igéé és az ige előtti helyen álló választott mondatrészé vagy nyomatékos elemé – nem változik. E bővítéssel teljessé vált a magyar mondatok alapszerkezetét leíró szabály:

(c) 0. 1. 2. 3. 4.
(nyomatéktalan idő- vagy helyhatározó) + (alany) + bővítmény + ige + egyéb bővítmények

4.3. A szabályrendszer további bővítése – bonyolultabb szerkezetű mondatok

Az igekötős ige megjelenése a magyarnyelv-tanulási folyamatban is a magasabb nyelvi szintre lépést jelenti. A mondatépítésben újabb szabályokat kell bemutatnunk az igekötős igét tartalmazó mondatok megalkotásához. Az igekötő egyenes szórendje semleges mondatot eredményez. Az ilyen semleges mondatra új szabályt alkotunk, amely azonban alig tér el a régitől: a mondat 2. pozíciójába kizárólag az igekötőt emelhetjük ki, és egybeírjuk az igével. A csak az igekötő egyenes szórendjére vonatkozó új szabályban összekapcsoljuk 2. és a 3. mondatpozíciót. Ezzel a sajátos helyesírási szabályt is megtaníthatjuk:

(d) 0. 1. 2. + 3. 4.
(idő- / helyhat.) + (alany) + igekötő + ige + egyéb bővítmények
(10) Vasárnap a külföldi diákok elutaznak a Balatonhoz nyaralni.

A nyomatékos mondatszerkezet (kérdés-felelet, tagadó és nyomatékos mondat) esetében csak ki kell egészítenünk a korábban már – vélhetően – bevált, a nyomatékos mondatra vonatkozó szabályt. Amennyiben az igekötőt a kezdő szinten nem távolítjuk el az igétől, azaz kizárólag a leginkább jellemző *ige + igekötő* szórendet tanítjuk a nyomatékos mondat esetében, úgy nem kell az igekötőt a hangsúlytalan, szabad szórendű 4. pozícióba száműzni. Bármely nyomatékos elem tehát az ige mögé, de azzal azonos pozícióba száműzi az igekötőt:

(e) 0. 1. 2. 3. 4.
(idő- / helyhat.) + (alany) +nyom. szó+ ige + igekötő + egyéb bővítm.
(11) Vasárnap a diákok nem a Balatonhoz utaznak el nyaralni.

5. A szórendtanítási modell vizsgálata a Küszöbszint tükrében

Ha összevetjük a bemutatott modellt a Küszöbszint szórendi pozíciókon alapuló szabályaival, azt látjuk, hogy a C1 és a C2 pozíció egy egyszerű kiegészítéssel (az igekötő jellemzően az ige mögött marad) feloldható. Az A pozíció megegyezik a 0. és az 1. pozícióval; a két modell szabályai nem mondanak ellent egymásnak. A B1 pozíció a nyomatékos elem – fókusz – helye. A B2 pozíció bizonyos speciális elemek helye, amelyek körülhatárolásában – a bonyolult pozitív értelmű univerzális kvantorok, skaláris kvantorok elnevezés helyett – egy alkalmazott nyelvész, magyar mint idegen nyelv tanár van a segítségünkre. Aradi ezeket az elemeket (pl. *gyakran, teljesen, mindig, eléggé*) „lexikai útjelzőknek" nevezi (Aradi 2008: 17), amelyeket jelentésüknél fogva szórendet meghatározó összetevőként tartunk számon (i.m. 19). Ezeket a szavakat úgy építhetjük be a nyelvtanulók szókincsébe, hogy mondatbeli helyüket is megjelöljük: ezek a szavak képesek „helyet szorítani" maguknak a nem kötelező alany és a kötelező 2. pozíció között. Modellünk tehát kiállja a próbát: alkalmas arra, hogy a mondat ún. kvantorhéjában megjelenő, szórendi szempontból legkülönösebben viselkedő elemeket is el tudjuk helyezni benne.

6. A szórendtanítási modellt kiegészítő segítő eszközrendszer

A dolgozat eddig bemutatta a szórendtanítási modell javasolt szórendi szabályait. A modellt ki kell egészíteni a tanítás algoritmusát, bevezetését, a szabályok alkalmazását leíró módszerekkel, órai eljárásokkal. Kezdetben, a háromelemű mondat esetében a szavakat tartalmazó szókártyák, majd egy a mondat helyeit üresen tartalmazó mondattáblázat lehet a segítségünkre. Már a tanítás kezdetén alkalmazható azonban az egyik oktatási segédeszköz, amely a modellhez készült: a „Szóforgató". Ez az eszköz a mondat szórendi helyeit tartalmazó könyvecske, amelynek forgatható oldalain az egyes pozíciók száma és az adott helyen lehetséges mondatrészek találhatók, külön, egyesével is forgatható lapokon. Már a háromelemű mondat esetén lehetőség van a mondat felépítésére a Szóforgató segítségével, amely mintegy

vezérfonalként, mintaként határozza meg az adott mondathelyen előforduló, használható szavak körét. Az eszköz alkalmas a különböző szórendű mondatok szemléltetésére, helyettesítheti a kártyákkal történő szemléltetést vagy a táblára írt ábrákat, bemutathatja a mondat elemeinek mozgását, szolgálhat vázlatul és emlékeztetőül a gyakorlás során, vagy lehet éppen az összefoglalás, rendszerezés eszköze.

A modell bevezetését segítő legújabb eszköz a „Szóforgató" számítógépes szórendoktató program, amely még kidolgozás alatt áll. Ez az oktatóprogram elsősorban gyermekkorú nyelvtanulók és tanáraik számára készül. Arra szolgál, hogy – egy viszonylag egyszerű lépéssor elsajátítása után – a nyelvtanárok használni tudják a magyar mint idegen nyelvi órán a magyar mondat felépítésének szemléltetésére, gyakorlására és bevésésére, amennyiben a nyelvoktatás folyamatában a szórend tanítására a tudatos mondatépítés módszere mellett döntenek. A gyermekek számára a szórendi szabályok megértését és elsajátítását egy további elem is segíti: a mondatpozíciókat a számok mellett színek is jelzik. A színes szabályokat eredetileg csak a gyermekkorú nyelvtanulók oktatására dolgoztam ki, de a felnőttek tanításában is sikeres eszköznek bizonyult. A mondat színeit a gyermekek esetében előkészítő munka teszi érthetővé: a szókincsépítés során minden ige – amely a mondatban állítmányi szerepű lesz – piros, minden főnév és melléknév kék színt kap. A ragok sárga színűek, így minden toldalékos alak zöld színűvé változik. Ennek megfelelően a mondatban a (ragot soha nem viselő) alany kék, az ige piros, a bővítmények semleges pozícióban (0.) világoszöld, nyomatékosban (2.) sötétzöld színűek. A 4. pozíció fehér (a képernyőn világosszürke), mint olyan szín, amely minden más színt is magában foglal, ahogyan a 4. pozícióban is különböző elemek, akár több elem is megjelenhet.

A szórendoktató program már az első óráktól kezdve bevezethető. Helyettesítheti, de még inkább kiegészítheti a szóbeli szemléltetést akár már a bemutatkozás interakciójától kezdődően. A program követi a mondat tanítandó szórendi szabályait és a korábban kidolgozott Szóforgató könyvecske felépítését is, így azzal együtt is használható. A Szóforgató egyes szabályainak a programban szintek felelnek meg. Minden szint azonos felépítésű (Szabály, Minta, Gyakorlás), ez megkönnyíti a tanárnak és a tanulóknak is a felhasználást.

A szórendi szabályokat – képekkel illusztrált – példamondatokon keresztül ismerik meg a tanulók. Az egyes szórendi helyek nevét és funkcióját kérdések és színek rögzítik. A szabály megismerése után mintafeladat következik: a példamondat szavai véletlenszerű sorrendben jelennek meg a képernyőn. Az egér segítségével a szavakat megfelelő sorrendbe kell mozgatni. Helyes mondatépítés esetén megjelenik a mondat alatt a színes szabály, majd a példamondat is felveszi a megfelelő színeket. A mintafeladatot gyakorlófeladatok követik: három–öt mondat jelenik meg a képernyőn a mintafeladatban látott módon. A véletlenszerű sorrend lehet éppen a helyes szórend is, ekkor a tanulóknak éppen ezt kell felismerniük. A KÉSZ gombra kattintva a program elvégzi a szórend ellenőrzését, és jelzi, mely mondatok helyesek, melyek nem. Újabb próbálkozást követően, a Kész gomb ismételt használatával újabb ellenőrzés

következik. A második kísérlet után már minden esetben megjelenik a gyakorló mondatok alatt a színes szabály, akár helyes, akár hibás a megalkotott szórend. Jó mondat esetén megjelennek a mondatok helyességét jelölő pipák, és beszíneződnek a gyakorló mondatok is. Ha rossz a szórend, a színes szabályok segítenek a helyes mondat létrehozásában. Ezek a színes szabályok mindhárom feladattípusban (szabály, minta, gyakorlás) legalább egyszer feltűnnek a képernyőn; ez segíti a szabályok rögzülését, az ellenőrzést és a hibajavítást.

Nem szükséges azonban a Szóforgató bevezetése és alkalmazása az első szinttől az utolsóig; a szintek azonos felépítése, az ismétlődő panelek biztosítják, hogy az oktatóprogram bevetése a tanítás bármely pontján, a program bármely szintjétől kezdődően sikeresen, gördülékenyen történjen.

7. Zárszó

A nyelvtanulás célja, függetlenül attól, hogy instrumentális vagy integratív céllal történik, többnyire a megtanult nyelvi eszközök alkalmazásának képessége. Bár a magyar nyelvben a szórend helyes megválasztása nem kizárólagos, talán nem is elsődleges feltétele a kommunikáció sikerének, egy-egy rosszul elhelyezett, rosszul hangsúlyozott szó félreértések forrása, derültség okozója lehet, és visszavetheti a nyelvtanulót beszédre irányuló próbálkozásaiban. Szórendoktatási modellem célja, hogy segítő, biztos támaszt nyújtson a mondatalkotásban, egyfajta automatizmus kialakulását erősítse a szavak összefűzésében. Mint Hegyi Endre írja: A mondat a nyelv mikrovilága, s nincs semmi teljesség a nyelvben, mely mondat nélkül elérhető lenne. Ezért legszebb nyelvoktatói feladat: bábáskodni a világrajövetelénél (Hegyi 1991: 27).

A bemutatott szórendtanítási modell erre a feladatra vállalkozik.

Irodalomjegyzék

- Aradi András 2008. Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában. *Hung. Évk.* 9. 17–25.
- Aradi András–Erdős József–Sturcz Zoltán 2000. *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv.* Budapest: Műegyetemi Távoktatási Központ.
- Artowicz, E.–Kozák Ildikó 1999. A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a lengyel anyanyelvű tanulók szempontjából. *Hungarologische Beiträge* 12. 5–16.
- Dobi Edit–Póczos Rita 2007. A Lingua Hungarica sorozat új kötetei. In: Maticsák Sándor szerk., 2007. *Nyelv, nemzet, identitás.* Budapest–Debrecen: Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság. 105–110.
- É. Kiss Katalin 1980. Egy magyar transzformációs generatív szintaxis néhány alapvető transzformációs szabálya. *Nytud. Ért*. 104. 507–515.
- É. Kiss Katalin 1993. A magyar mondatszerkezet típusáról. *MNy*. 89. 163-173.

§ Éder Zoltán 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: B. Nádor Orsolya szerk., 1991. *A magyar mint idegen nyelv fogalma.*Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 81–93.
§ Hegyi Endre 1991. A magyar mint idegen nyelv. In: B. Nádor Orsolya szerk., 1991. *A magyar mint idegen nyelv fogalma.* Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 24–62.
§ Molecz Béla 1900. *A magyar szórend történeti fejlődése.* Budapest
§ Naumenko–Papp Ágnes 1987. A magyar szórend jó rendező elveiről. *Nyr*. 111. 422–443.
§ Szépe György 1991. A „magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése. In: B. Nádor Orsolya szerk., 1991. *A magyar mint idegen nyelv fogalma.* Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 64–81.

Vukov Raffai Éva: A NYELVI TERVEZÉS FOLYAMATAI AZ OKTATÁSBAN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
eva.vraffai@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

Haugen (1998:12) állítja, hogy nyelvi tervezésre ott van szükség, ahol nyelvi gondok merülnek fel. A vajdasági magyarok esetében a legnagyobb nyelvi gondot a nyilvános megszólalások jelentik, s ezzel együtt a nyelvi hiány jelenléte. A nyilvános megszólalások alkalmai közé sorolható a magyar nyelven való megszólalás a médiában, az orvosnál, a hivatalban, a munkahelyen stb. A nyilvános megszólalások egyik igen fontos színhelye az iskola, ahol a tanulónak és a tanárnak egyaránt alkalma nyílik szélesebb közönség előtti megszólalásra.

A nyelvi tervezésnek csupán a nyelvhasználat egy szegmensével kell foglalkoznia, ez pedig a nyilvánosságot érintő nyelvi megnyilvánulások területe. A nyelvi tervezés nem tér ki a bizalmas nyelvi megnyilvánulások formáira és fordulataira, viszont fontos területei az oktatás nyelve, a hivatalos nyelv, a média nyelve.

Előadásomban az oktatás területén, különösképpen az anyanyelv oktatásának keretein belül megvalósítható nyelvi tervezési folyamatokról szeretnék beszélni.

THE PROCESSES OF LANGUAGE PLANNING IN THE EDUCATION

Abstract

The paper examines the possibilities of language planning in education, language-variety of coursebooks and of teacher, the role of minority language in education and importance of bidialectalism.

1. Az oktatásra vonatkozó nyelvtervezési folyamatok

A korábbi fejezetben taglalt kérdőíves felmérések eredményeiből látható, hogy a magyarországi standard némileg eltér a vajdasági magyarok nyelvétől. erAz eltérések nem jelentősek, főként az eltérő társadalmi viszonyok és a többségi nyelv következtében létrejött specifikus szókincsben, valamint a másik nyelv mondat- illetve szószerkezetre kifejtett hatásában testesülnek meg az eltérések. Ennek ellenére a tankönyvek ezt az eltérést nem tükrözik és szóvá sem teszik. Lanstyák (2002:134) meglátása szerint "a magyarnyelv-oktatás az anyanyelv fenntartását akkor szolgálja a legjobban, ha egyforma súlyt helyez a standard magyarnak mint a magyar etnikum

egységét szimbolizáló, s gyakorlati szempontból is nélkülözhetetlen nyelvváltozatnak az elsajátítására és a tanulók által használt többi nyelvváltozat (nyelvjárás, kisebbségi nyelvváltozat) kialakítására".

1.1. A tankönyv és az óravezetés nyelve

A tankönyvek, főként az anyanyelvi tankönyvek nyelvének tükröznie kellene azokat a sajátosságokat, amelyek a tanulók nyelvét jellemezik. Ezzel nem az lenne a cél, hogy még inkább mélyítsük a különbségeket a standard és a regionális standard között. A tankönyv hívja fel a figyelmet arra, hogy eltérések vannak a magyarországi és a vajdasági magyarok szóhasználata között. Mutasson rá ezekre a különbségekre természetes módon. Megteheti ezt például speciális tematikájú szövegekkel, olvasmányokkal, amelyekkel rámutat a magyarországi beszélő és az otthoni beszélő nyelvezete közötti különbségre. Ezekkel az eljárásokkal egyrészt hitelesíti az otthoni szóhasználatot is, de egyben rámutat annak korlátozott hatókörére is. Így nem egyszerűen azzal szembesül a tanuló, hogy az a nyelvezet, amelyet ő és családja használ hibás, feladata pedig egy ún. „hibátlan" nyelvezet elsajátítása, hanem ráébred arra, hogy egy nyelvnek több változata van, s ezek mind hitelesek, megállják a helyüket, de csakis a megfelelő szituációban és helyen. Ezzel az lenne a célunk, hogy megtanítsuk a gyerekeket jól választani a nyelvváltozatok között, és elősegítsük a funkcionális kettősnyelvűséget.

Egy-egy nyelvi felmérés alkalmával csodálkozunk azon, hogy a tanulók legnagyobb része nákol, suksüköl, s egyéb standardtól eltérő nyelvi elemet alkalmaz nyelvi megnyilvánulásaiban. Mindezt azonban a legtermészetesebb dolognak kell tartanunk, ha szem előtt tartjuk azt, hogy a gyerekek a környezetüktől tanulják meg anyanyelvük szabályait, s kevésbé akadémiai nyelvtankönyvekből. Ebben az esetben azt kell megvizsgálnunk, kik alkotják a gyerekek nyelvi környezetét. Elsősorban a szülők szolgálnak mintául a nyelvet elsajátító gyerekek számára, később pedig az óvodapedagógusok, majd a tanítók. A szülőktől sem várhatjuk el igazán a nyelvi tökéletességre való törekvést, így a gyerekek számára a standard magyar nyelvvel való ismerkedésükben nem marad más támasz, mint a pedagógusok (és a televízió). Mindez azt jelenti, hogy a pedagógusnak nagyobb felelőssége van a tanulók megfelelő nyelvezetének kialakításában itt, Vajdaságban, mint Magyarországon, ahol az utcán is mintát talál a gyerek.

Fontos feladata a tanítónak, s később a tanárnak, hogy szembesítse a tanulókat környezetünk nyelvhasználatának és a standard magyar nyelvváltozat közötti különbségekkel. A pedagógus célja a gyerekek megtanítása ezeknek az eltéréseknek a kezelésére, nem pedig arra ösztönözni őket, hogy környezetük nyelvét hibáival együtt elvessék. A pedagógus azzal, hogy standard magyar nyelvet használ az órákon, megfelelő mintát nyújthat a tanulóknak, mindazzal együtt, hogy az ő nyelvváltozatukat is élni hagyja.

Mindez azonban amellett, hogy nagy adag toleranciát vár el a pedagógustól, elvárja a standard magyar tökéletes használatát is, ami pedig nem is olyan magától értetődő egy vajdasági pedagógus esetében.

4.2. Nyelvi tervezés az oktatásban

Az oktatást érintő nyelvi tervezés egyes kérdései a státustervezéshez kapcsolódnak, mások az ún. nyelvelsajátítás-tervezéshez tartoznak. Ez utóbbi terület a nyelvelsajátítás érdekében tett intézkedéseket foglalja magában. Az oktatással kapcsolatos nyelvi tervezés feladata annak eldöntése, hogy mely nyelveken folyjon az oktatás, és mely nyelveket tanítsák az iskolákban idegen nyelvként. Az első feladat jelentősen összefonódik olyan státusztervezési kérdésekkel, mint a hivatalos államnyelv(ek) kiválasztása, valamint a nemzeti nyelvek kiválasztása és státusuk meghatározása.

Az oktatási nyelvpolitika intézkedéseit befolyásolják különböző társadalmi, gazdasági, politikai, regionális tényezők, melyek közül egyeseket az adott államon kívüli hatások eredményeznek, másokat pedig az államon belüliek. Általában azt, hogy egy-egy államon belül mely idegen nyelveket oktatják az iskolákban, külső tényezők határozzák meg. Ebben az esetben fontos tényező lehet az, hogy a szomszédos országokban milyen államnyelv és nemzeti nyelvek élnek, illetve az, hogy egyes államokhoz vagy népekhez milyen történeti-politikai kapcsolat fűzi az adott államot, emellett döntő tényező lehet a nyelvrokonság is. Erre példa Románia, ahol a leggyakrabban tanult idegen nyelv a francia volt, a jugoszlávok pedig, ha nem is a legnagyobb arányban, de határozott vonzódást éreztek az orosz nyelv idegen nyelvként való tanítása iránt.

Az oktatás nyelvének meghatározása főként belső tényezők hatása alatt áll. Előfordulhat azonban az is, hogy belső tényezők kerülnek előtérbe az oktatandó idegen nyelv meghatározásakor, pl. amikor az országban élő kisebbségek nyelvei közül választják ki azt. Ugyanakkor külső tényező is hathat az oktatás nyelvének meghatározásakor, ugyanis bizonyos előnyösnek vélt helyzetek elérése érdekében esetenként az oktatás nyelvéül nemzetközi presztízzsel rendelkező nyelveket pl. angolt vagy franciát választanak. Skutnabb-Kangas (1998:4) említ olyan eseteket is, amikor a kisebbség nyelve kereskedelmi megfontolásokból válik az oktatás nyelvévé, pl. olyan esetekben, amikor az állam a kisebbségek (a szerző bevándorló kisebbségeket említ, de őslakos kisebbségek esetében is azonos a helyzet) anyaországával meglevő gazdasági-kereskedelmi kapcsolatainak javítása, a partnerség szorosabbá tétele céljából indokolt, illetve természetes ez a lépés. A vajdasági magyarok esetében szinte szó szerint ez a helyzet áll fenn, hiszen a nemzeti kisebbség anyaországa egy olyan szövetséghez, az Európai Unióhoz tartozik, amely tömörülés tagságába tartozni a jelenlegi fő törekvés a régióban. Ennek ellenére a magyar nyelv igencsak csekély presztízsét észlelhetjük a térségben. Mi lehet ennek az oka? Skutnabb-Kangas megkülönböztet olyan oktatatási nyelvtervezési modelleket, amelyek egynyelvi

redukcionizmuson alapulnak, valamint olyanokat, amelyek a nyelvi pluralizmus elvét helyezik középpontba. Természetesen egy képzeletbeli skála két végére helyezhetjük e modelleket, a köztük levő átmeneti állapotok számosak. Ha a szerbiai modellt vesszük szemügyre, megállapíthatjuk, hogy térségenként különböző a helyzet. Észak-Bácskában, ahol a magyar lakosság a legsűrűbb, a két- illetve háromnyelvű (magyar, szerb és horvát) iskolamodell maradéktalanul érvényesül az általános iskolák szintjén. A *háromnyelvű* jelző természetesen nem az egy tagozatban három nyelven való oktatást jelenti, hanem azt, hogy egy adott iskolában mind a három nyelven megszervezik a tanítást. Ennek ellenére kívánatosnak tartanánk a magyar nyelv választhatóságát idegen nyelvként a középiskolákban, hiszen a környezet sajátosságai ezt a döntést sugallják.

Mint Skutnabb-Kangasnál olvashatjuk, az egynyelvi beszűkülés ideológiája együtt jár egy elképzelt idealizált homogén nemzetállam ideológiájával. Az egyneműség, a homogenitás központi tényezőként jelenik meg az államszervezet különböző szintjein, legyen szó akár a nyelvről való gondolkodásról. Az elképzelés szerint a nemzetállam képviseli az államiság legfejlettebb formáját, minden olyan elem, amely a homogenitást bontja meg, akár nép vagy nyelv csak romboló, bomlasztó hatást fejthet ki a társadalomban. Így tehát a „más nemzet" csak úgy fogadható el, ha annak asszimilációs szándéka maradéktalan, s nem jellemzi őket identitáskeresés stb. Mindezen ideológiáknak a mechanizmusára jellemző, hogy a kisebbség előtt a többségi nyelvek egyeduralmát előnyösnek fogadtassák el, s számukra vonzóvá váljék a többségi nyelv egyedüli választása és elfogadása. Konkrét példával élve a vajdasági magyarok esetében, megemlíthetjük azt a bizonyos rétegeknél egyértelműen elfogadott gyakorlatot, hogy magyar szülők gyerekeiket többségi nyelvű iskoláztatásban részesítik a jobb boldogulás reményében, s ezzel egyidejűleg nem érzik veszteségnek az anyanyelv feladását. Más szóval a többségi nyelv és az anyanyelv, amely ebben az esetben kisebbségi nyelv, megmérettetésekor határozottan a többségi nyelvet részesítik előnyben többségi voltánál fogva. Ezen a felfogáson talán változtatna a szerbnek mint környezetnyelvnek az eredményesebb oktatása, ugyanis az államnyelv jó ismerete valóban a sikeresség egyik feltétele, ugyanúgy ahogyan az anyanyelven való tanulás is az.

Az államnyelvnek mint környezetnyelvnek az oktatatása ugyancsak a nyelvi tervezés egyik fontos területe. "A nemzetközi léptékű nyelvpolitika nem foglalkozik egy államon belüli hivatalos nyelv eredetével és szerepével. Esetleg abban ad tanácsot, hogy hogyan válasszanak ki és fejlesszenek ki egy hivatalos nyelvet. Ezen kívül megpróbálja az állam döntéshozóinak figyelmét felhívni két elkerülendő veszélyre: (a) a nem-hivatalos nyelvek kizárása a nyilvános szférából (beleértve az oktatást is); (b) a nem anyanyelvű hazai beszélők megakadályozása abban, hogy elsajátítsák a hivatalos nyelve(ke)t. Az első esetben súlyos diszkrimináció érne mindenkit, aki kisebbségi helyzetben van; a második attitűd pedig sok embert zárna ki a munka számos szektorából."(Szépe György 2001:39)

Paradox helyzet állt elő a magyarság számának csökkenésével a többségi nyelv elsajátítását illetően. Míg korábban az óvodákban igen gyakori volt a vegyes nyelvű csoportok szervezése, ahol az óvónő mindkét nyelvet beszélte, addig mára a kevés számú magyar gyerek sem teszi lehetővé ezt, s a többségi nemzet tagjai sem tartják már annyira természetesnek és kívánatosnak a vegyes nyelvű óvodai tagozatokat, azok támogatását. Ezzel a magyar gyerekek lehetőségei a többségi nyelv korai elsajátítására egyre csökkennek. Összefoglalva: a magyarok arányának csökkenése egyfajta nyelvi és kulturális elkülönüléshez vezet. Mirnics (1993) jó megoldásként említi az önálló nemzetiségi iskolarendszert, amelynek visszaállítására újra kísérletek folynak. Természetesen ez a rendszer is tartogat buktatókat, többek között a többségi nemzettől való nagy mértékű elszigetelődés veszélyét.

A magyar tannyelvű tagozatokról való lemorzsolódás sokkal intenzívebb a szórványmagyarság körében, mint azokon a vidékeken, ahol tömbben élnek a magyarok, főként Észak-Bácskában. Ezeken a vidékeken eleve jobban megszervezhető a magyar nyelvű iskoláztatás, másrészt pedig az anyanyelv presztízse is magasabb, s ezzel együtt itt a magyar nyelv sokkal inkább jelenti a kapcsolattartás eszközét, mint a szórványvidékeken.

Egyes elképzelések szerint az ideális állapot az lenne, ha minden nyelvhez és nemzethez egy állam tartozna, s ezáltal természetesen minden állam nemzetállam lenne. Ebből a téves ideológiából kiindulva bizonyos államok (pl. Franciaország és Törökország) arra törekednek, hogy egyneműsítsék az államban élő nemzeteket, azaz hogy az államon belül lehetőleg egy nemzet és egy nyelv működjön csak. Mindenekelőtt arra kell törekedniük, hogy megakadályozzák, hogy a kisebbségi csoportok megőrizzék nyelvüket, s ezáltal identitásukat. Skutnabb-Kangas Cobarrubianst idézi, amikor a kisebbségi nyelvekkel szembeni stratégiák fokozatait tárgyalja (Skutnabb-Kangas 1998:8). Szerbiában alkotmányi szinten egy államnyelv létezik a szerb a cirill írásmóddal, az alkotmány egy alacsonyabb törvényi szinten, regionális szinten lehetővé teszi egyéb regionális hivatalos nyelvek bevezetését, a helyhatóságok döntése alapján.

Bár az Egyesült Nemzetek Szövetségének tagsága aláírta annak a definíciónak az elfogadását, miszerint a *nyelvi népirtás* annyit jelent, mint a csoport nyelvének betiltása a napi érintkezésben vagy az iskolában, mégis megtörténik ez a folyamat nap mint nap, amikor a kisebbség nyelvét beszélő gyerek az oktatási intézményben nem tudja érdekeit érvényesíteni. Szépe György (2001:42) hangsúlyozza az iskolába induló gyermek otthon használt nyelvváltozatának meghatározó szerepét: "Családi körben az élet és kommunikáció „spontán” (a családon kívüli élet jó néhány színteréhez képest), így a gyermek által elsajátított nyelv általában nem követi a nyelv nyilvános használatának normáit. A különbség drámai összeütközéseket okozhat a gyermek és az iskola között, amely a legtöbb esetben az állam érdekének a képviselője a tanulóval szemben. A dráma két felvonásban játszódhat le: a gyermeknek nemcsak egy olyan nyelvet kell megtanulnia, amely különbözik az otthon használttól, hanem el kell sajátítania ennek írott változatát is. Sokszor ennek a drámai helyzetnek van egy

harmadik dimenziója is, amelyben a gyermeknek olyan nyelven kell átküzdeni magát, amelyet egyáltalán nem vagy csak alig ismer."

4.3. A korpusztervezési folyamat érvényesítése az oktatásban

A nyelvi tervezéshez tartozó tevékenységek közül az iskolai munkához kapcsolódókat tudjuk a leginkább megszervezni, irányítani és ellenőrizni. Ebben az esetben nincsen szükség intézményes keretek felállításáról, hiszen az iskolai intézményrendszer már adott, csupán az ott folyó munkához kell alkalmazkodni és alkalmazni a nyelvi tervezés lépéseit. Mindemellett igencsak nagy súllyal esik latba, hogy az iskola széles rétegeket ér el, méghozzá olyan korúakat, akik a legfogékonyabbak a nyelvi magatartás alakítását illetően.

Oláh Örsi Tibor (2001:) behatóan foglalkozik a nyelvi hiány, a nyelvi hátrány problémájával, valamint méréseket végzett iskolások nyelvi absztraháló képességének vonatkozásában. "Az esetlegesen meglévő nyelvhasználati hiányosságok nem tűnnek el az iskolai gyakorlatban, hiszen az iskola elsősorban a szabályismeretet követeli meg a diáktól, a nyelv tényleges használata (performanciája) másodlagossá válik. A feladatok szabályismeret utáni példasorai nem eredményezhetnek fejlődést, illetve a kompetencia hiányával induló diákoknál inkább elmélyíthetik azt.(...) A nyelvi teljesítmény mérhető a kommunikációban. A nyelvi-kommunikációs deficit kifejti hatását a beszédbeli sikertelenségben, a nem szituációfüggő nyelvi kód használatakor.(...) Hátrányos helyzetben lévő gyerekek kiküszöbölhetik a hátrányt. Ez leginkább akkor lehetséges, ha meghatározott oktatási-nevelési időszakban a gyermek többletet kap: általános- vagy középiskolában nyelvi fejlesztésben részesül. Feltételezés szerint inkább komplex fejlesztésről kell beszélnünk, nem csupán nyelviről. Kicsi az esélye, hogy ez középiskola után lehetséges.(...) Az egyéni nyelvhasználatban is megjelenő elvonatkoztató/fogalmi gondolkodásbeli hiányosság a nyelvi hátrány egyik alapja. Elmondható, hogy a nyelvi hátrány állapot, elsősorban a logikai elvonatkoztatás, az absztraktív nyelvhasználat területén megjeleníthető hiányosságok és szociális faktorok kapcsolata."

4.4. A kettősnyelvűség kialakításának tudatosítása

A kétféle nyelvi norma tudatosítása lehetővé teszi a nyelvhasználati alkalmazkodást a különböző nyelvhasználati színterek normái szerint, másrészt pedig előkészíti a nyelvhasználót a nyelvváltozatok közötti tudatos átjáráshoz, a nyelvváltozat-váltás készségéhez.

A kétféle nyelvi norma tudatosítását jelentősen mozdítja elő a helyesírási rendszer minél tökéletesebb elsajátítása. Ebben az esetben ugyanis a tanuló szembesül a helyesírási norma és az általa, valamint környezete által használt nyelvi norma közötti különbséggel, tudatosul benne a nyelvváltozatokat összetartó köznyelv fogalma, amelynek egyik letéteményese a helyesírási szabályrendszer. Mindemellett nem célunk

a tanulók vernakuláris nyelvváltozatának beszüntetése, illetve használatának megtiltása, hiszen a legszűkebb közösségben ez a nyelvváltozat normatív nyelvváltozatként működik. A közösség tagjai egymástól ezt a nyelvváltozatot kérik számon, ennek a nyelvváltozatnak a használata jelzi az adott mikroközösséghez való tartozást, kényszerű megszűnése a tanuló részéről a közösségtől való elszakadást idézné elő.

Irodalomjegyzék

- HAUGEN, Einar 1998: Nyelvészet és nyelvi tervezés. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.) Nyelvi tervezés. Universitas. Budapest. 143-161.
- LANSTYÁK István – SZABÓMIHÁLY Gizella 2002: *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*, 127-141. Pozsony: Kalligram Kiadó.
- MIRNICS Károly 1993: Kisebbségi sors. Újvidék. Forum Könyvkiadó.
- OLÁH ÖRSI Tibor 2001: A nyelvi hiányelmélet. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) Anyenyelvi nevelési tanulmányok II. Pécs. Iskolakultúra. 116–137.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove 1998: Oktatásügy és nyelv. in. Regio 9. évf. 3. sz. 3-37. o.
- SZÉPE György 2001: Nyelvpolitika a 21. században. Iskolakultúra. 5. 38-47.

Grabovac, Beáta: HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK – EGYNYELVŰ ÉS KÉTNYELVŰ NYELVI FEJLŐDÉS ÉS MŰKÖDÉS

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
beagrabovac@gmail.com

Összefoglaló

A dolgozat célja a kétnyelvűség különböző aspektusaival foglakozó alapvető kutatási eredmények bemutatása volt. A kétnyelvű nyelvi fejlődés különbözik az egynyelvűtől, de még a kétnyelvűek között is nagy eltérésekre lelhetünk attól függően, hogy mikor kezdődött a nyelvelsajátítás, milyen módon történt és milyen környezetben. A kétnyelvűeknél nyelvi és nemnyelvi előnyökhöz vezet a nagyobb szókincs, a nyelvtanulás korai kezdete, a nyelvtudás magas szintje, a második nyelvet hasznosnak és értékesnek tekintő környezet. Bialystok és mtsai. kutatásai arra engednek következtetni, hogy a gyermekek kognitív fejlődésére pozitívan hat a kétnyelvűség: a végrehajtó funkciók előnyösebb működése feltehetően a nyelvi váltásokból és gátlásokból ered. A kétnyelvű gyermekek viselkedése is más, mint az egynyelvűeké, egyesek mindennapos fordításokat, kódváltásokat végeznek. A szociális helyzeteket is valószínűleg aprólékosabban analizálják az egynyelvű személyekkel szemben.

A dolgozat egyik központi témája az érzelmek és a kétnyelvűség kapcsolata - ezt a pszichológiában egy új hullám vizsgálja. A kutatási eredmények szerint a kétnyelvűek sokszor különbözőképp működnek érzelmileg a két nyelvükben, emlékeiket más módon élik meg – más mozzanatok hívódhatnak elő az emlékből nyelvtől függően és attól is, hogy az esemény az adott nyelven kódolódott-e vagy nem. A kétnyelvűek érzelmi világa általában az első nyelvhez kötődik, melyet gyermekkorukban használtak, ezen tudják az érzelmeiket a legmegfelelőbben kifejezni és átélni. De az adott nyelv érzelmi intenzitásában változás is beállhat – az anyanyelv vagy a domináns nyelv el is veszítheti érzelmi erejét és helyét átveheti a második nyelv, ha a szociális kapcsolatainkban és a környezetünkben ez a nyelv kezd el dominálni.

Kulcsszavak: kétnyelvűség, érzelmek

SIMILARITIES AND DIFFERENCES – MONOLINGUAL AND BILINGUAL LINGUISTIC DEVELOPMENT AND FUNCTIONING

Abstract

The aim of this paper was to give an overview about the basic results of studies dealing with different aspects of the bilingual functioning. The bilingual linguistic

development is different from the monolingual, but we can find differences among the bilinguals, too: depending upon the age of language acquisition, the way of learning and the environment of learning. There can be a bilingual linguistic and non-linguistic advantage if there is a bigger vocabulary, an early start of language learning, high proficiency in language knowledge, if there is a supportive environment that thinks that the second language is useful and of high value.

Bialystok and colleagues have found advantages in the cognitive development of bilinguals: there is a better functioning of the executive functions which is assumed to be due to frequent linguistic switches and inhibitions of one language. The behaviour of the bilinguals is different from monolinguals, too: they live with everyday translations, code-switching. Presumably they analyze the social situations more in detail than monolinguals.

A central theme of this study was the relationship between bilingualism and emotions. This is a new wave of research in psychology. The results of these recent studies showed that bilinguals often function differently in the emotional sphere in their two languages and their memories are different, too – they can retrieve different moments of a memory depending on the language of retrieval and there can be differences depending on the fact which language was the language of event-coding. In most cases the first language is more emotional, because this is the language used in childhood - so it is easier to express and relive emotions through this language. It is important to note, though, that the emotional intensity of a language can alternate: the mother tongue or dominant language can loose its emotionality and it can be replaced with the second language if it is used more frequently in the present environment and social relationships.

Keywords: bilingualism, emotions

1.1 Bevezetés

A nyelv vagy a nyelvek, melyeket a személy élete során elsajátít vagy megtanul, az ún. mentális lexikonban tárolódik. A két- és többnyelvű személyeknél valahogy több nyelvet kell elrendezni és összehangolni a fejben. Navracsics (2007:14) kiemeli, hogy a kétnyelvű mentális lexikon összetettebb az egynyelvűnél és szerveződésében is jelentkezhetnek különbségek a beszélt nyelvektől függően.

A kétnyelvűséget mint pszichológiai problémát tudományosan – szigorú elméleti és módszertani kritériumokat követve – az 1950-es években kezdték el vizsgálni. A kétnyelvűség pszicholingvisztikai kutatása, konkrétan a beszédpercepció és –produkció mentális folyamatait vizsgáló ágazat az 1970-80-as években jelent meg (Navracsics, 2007).

A pszichológiai kutatásokban egy másik, alapvetőnek tartott terület, mely az érzelmekkel foglalkozik - sokáig háttérbe szorult. Ugyanis sokáig »...az érzelmek voltak az elme trilógiájának „legelhanyagoltabb" területe« (Forgács, 2003:14) - a kutatások

inkább a kogníció és a motiváció vizsgálatát helyezték előtérbe. Az affektivitással való foglalkozás az 1970-80-as években lendült fel, amikor is a „kognitív forradalom" mellett megjelent az „affektív forradalom" is – az érzelmek újrafelfedezése (Pataki, 2004). Eich és mtsai. (2000) szerint a kognitív működés és az érzelmek egymásra hatásának kutatása reneszánszát éli napjainkban, három okból kifolyólag:
1. A kognitív folyamatok – pl. az értékelés, az elvárások – vezető szerepének felismerése az érzelmi tapasztalatokban
2. A klinikai pszichológia területén – a kognitív terápiák sikeres alkalmazása az érzelmi zavarok elhárításában
3. A szociálpszichológiában – aholis kimutatták a hangulat hatását arra, hogy hogyan észleli az ember önmagát és másokat
Így az 1990-es évekre az érzelmek, a „hot" irányzatok kerülnek elő az árnyékból és a kognitív, „cool" pszichológusok is tisztelettel kezdenek e témára tekinteni.

E változások nyomában még egy változat megjelenik, mégpedig az érzelmek és a kétnyelvűség pszichológiájának ötvözete, mely egy új hullámmá növi ki magát a kétnyelvűség-kutatásban. A kutatók egy kis csoportja (Aneta Pavlenko nyelvésszel az élen) a kétnyelvű és a többnyelvű személyek „érzelmi és affektív repertoárja" iránt kezdett el érdeklődni (Pavlenko, 2006:XII). Az új hullám - mely 2002-től követhető nyomon - középpontjában az érzelmek mint állapotok, folyamatok és kapcsolatok megértése és a második nyelv elsajátításának folyamata, valamint a kétnyelvű működés áll. A megcélzott témakör, amellyel ezek a kutatók (Pavlenko, 2006:XIII) behatóbban foglalkozni szeretnének az érzelmek reprezentációja, feldolgozása, megnyilvánulása és tapasztalata két- és többnyelvű személyeknél.

Dolgozatom célja a kétnyelvű nyelvi fejlődés bemutatása, minek során a kétnyelvűség és az érzelmek kapcsolatát vizsgáló *új hullámot* is ismertetni szeretném az eddigi kutatási eredmények fényében.

1.2 Nyelvelsajátítás

A legtöbb ember könnyedén elsajátítja az anyanyelvét, függetlenül intellektuális képességeitől, a korai nyelvi hatások mennyiségétől és minőségétől.

A második nyelv sikeres tanulásában ezzel szemben nagy különbségek mutatkoznak különböző egyének között. Egyesek könnyen megbírkóznak a feladattal, mások nagy nehézségekbe ütköznek a pontos kiejtés terén, a megfelelő nagyságú szókincs elsajátításában és a nyelvtan szintjén. Például a szókincsnek alapvető fontossága van az idegen nyelv használatában. Régóta ismert tény, hogy az anyanyelv szókincsének nagysága és a szavak gyors előhívása erős kapcsolatban áll az anyanyelvi olvasási képességgel. Laufer (1992, 1997) és Nation (1993) szerint egy másik nyelvben is hasonló kapcsolat áll fenn: az idegen nyelv szókincsének nagysága is jól előrejelzi az idegen nyelvi olvasási képességeket. Kutatásaik arra utalnak, hogy az olvasási képesség egy adott, idegen nyelven jó előrejelzője annak, hogy a nyelvet mennyire sajátítottuk el (De Groot & van Hell, 2005:9).

A szókincs tanulásában az is sokat jelent, ha valakinek jó fonológiai képességei vannak – a munkamemória kapacitásának nagysága és a fonológiai hurok fejlettségében jelentkezhetnek individuális különbségek és ezért találkozunk nyelveket könnyebben és nehezebben elsajátító személyekkel (Ibid., 19). Moreno és mtsai. (2008) eseményfüggő potenciálok segítségével a második nyelv hangjainak diszkriminációját vizsgálták és azt találták, hogy ellentétben a felnőttekkel, akik nagy nehézségekbe ütköznek a második nyelv hangjainak megkülönböztetésében, a 3-6 éves gyerekek néhány hónap leforgása alatt képessé válnak a nem anyanyelvi hangok megkülönböztetésére gyakorlás nélkül is. A második nyelv tanulásában tehát nagyon fontos az, hogy elég korán kezdjük és minél gyakrabban ki legyünk téve a második nyelv hatásainak és használatának, annak érdekében, hogy később minél fluensebben és minél természetesebben tudjuk használni az új nyelvet.

A nyelvtanulásban fontosak a szociális környezeti hatások és lehetőségek is. Bialystok (1991) szerint a szociabilitás és a kommunikációs szükséglet elősegítik a nyelvtanulást, de csak olyan szociális helyzetekben, amelyekben a tanulandó nyelvet beszélő személyek a környezetben többségben vannak. A tanulandó nyelvet beszélő többség emellett motivált és segítőkész kell, hogy legyen a nyelv tanításában.

Unsworth (2007) szerint az egynyelvű és kétnyelvű gyerekek közötti legnagyobb különbség az, hogy a kétnyelvűek kiindulópontja más - már birtokában vannak egy nyelvnek, az anyanyelvnek, amikor a második nyelvet elkezdik tanulni. A kétnyelvűek tehát egy másik nyelvre építik az újat. A második nyelv tanulásában a tanuló első lépése, hogy kitalálja, beszélgetőpartnere mit is mondott a számára még ismeretlen nyelven. De a tanulók ebbe a helyzetbe - a második nyelv tanulásába már előzetes tudással lépnek, mivel anyanyelvüket már elsajátították. Így már nem ismeretlen számukra a nyelvtan és a beszédaktusok használata sem.

Bialystok (1991) a második nyelv tanulásának sikereit a megismerési folyamatokhoz is köti – szerinte ezek központi szerepet kaptak ebben a folyamatban: a gyerekeknek elemezniük kell az új nyelvet, felfedezni a szabályait, majd szintetizálni e tudást és összeállítani az új nyelv nyelvtanát. A tanulók egy sor kognitív képességet használnak a nyelvtanulásban: az asszociatív képességeket, az emlékezetet, a szociális tudást, a következtetési és analitikus képességeket.

Ezen a vonalon továbbmenve, a kognitív folyamatokra helyezve a hangsúlyt, Wong-Fillmore (1991) kiemeli, hogy szerinte kétfajta kognitív folyamat van bekapcsolva a tanulásba: a nyelvtanulásra specializáltak és általánosabb intellektuális folyamatok. Az anyanyelv-elsajátításban a specializált folyamatok a kifejezettebbek, a második nyelv tanulásakor pedig az általános intellektuális folyamatok – a nyelv részekre bontása, használati szabályainak felfedezése - jutnak vezető szerephez. Wong-Fillmore véleménye, hogy mindkét folyamat jelen van a nyelvtanulásban, csak a második nyelvnél helyet cserél a fontossági sorrend, az általános intellektuális folyamatok kapnak nagyobb szerepet. Elméletileg szerinte elképzelhető, hogy az új nyelv megértésének folyamatához az általános folyamatokra van nagy szükség, a később következő nyelvtan felépítésekor pedig színre lépnek a speciális folyamatok.

1.3 Vajon a második nyelv tanulási folyamata megegyezik-e az anyanyelv elsajátításának módjával?

Különböző kutatók eredményei nem egyértelműek abból a szempontból, hogy mely jellemzők vezetnek sikerhez a nyelvelsajátításban. Lily Wong Fillmore (1991) egy kétnyelvű nyelvtanulási modellt is összeállított - sokéves munkájában azon tényezők után kutatott, amelyek jelentősen meghatározhatják a második nyelv tanulásának pontosságát, gyorsaságát és sikerességét. Figyelembe vette a gyerekek megismerési folyamatainak szerepét, a személyiségjegyeket és a szociális stílust. A sikertelenség okait keresve Wong-Fillmore egy 1982-es kutatásában azt találta, hogy azok a gyerekek, akik szégyenlősek, visszahúzódóak, szűkszavúak és rosszak a szociális kapcsolataik, nem lesznek jó nyelvtanulók. A sikeresen tanuló gyerekek ezek ellentétei, ők szabadon csevegtek diáktársaikkal. Ugyanez a kutató tanulmányozott olyan helyzetet is, melyben a hangsúly a formális második-nyelv tanuláson volt és a gyerekek aktivitását a tanár szigorúan irányította és ellenőrizte. Itt nem a szociális viselkedést meghatározó jellemzők jelezték előre a sikerességet, hanem a figyelmesség, a verbális memória és a mintázat-felismerés. A nyelvtanulásnak három meghatározó elemét emelte ki:

1. a tanulók – legyenek motiváltak és tudatosítsák, hogy meg kell tanulniuk a nyelvet
2. a célnyelvet beszélő egyének – legyenek olyanok, akik jól tudják a nyelvüket és készek arra, hogy segítsék a tanulókat
3. a szociális helyzet – olyan legyen, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók és „tanítók" megfelelő számú, elég gyakori és elég intenzív kapcsolatba kerüljenek

A három folyamat, amely fontos szerepet kapott a modellben, tehát a szociális, a nyelvi és a kognitív folyamat.

A szociálisakba taroznak a gyakori kapcsolatok a második nyelvet beszélő személyekkel, valamint, hogy megfelelő együttműködés legyen a két fél között. A nyelvi folyamatokba tartozik, hogy a második nyelvet beszélők figyeljenek arra, hogy a tanulók értik-e őket és megváltoztassák az üzenetüket, ha nem érthető. A legfontosabb, hogy a tanulók megfelelő számú nyelvi inputot kapjanak ahhoz, hogy az adott nyelv működéséről és használati módjáról a fejükben szabályokat alkothassanak.

A nyelvtanulás attól is függ, hogy milyen helyzetben történik, egyidejűleg vagy egymás után tanuljuk-e a nyelveket. Barry McLaughlin 1984-ben megkülönböztette a szimultán kétnyelvűeket a szekvenciális kétnyelvűektől. Szimultán kétnyelvűekről akkor beszélhetünk, amikor a két nyelv egyidejűleg jelen van születéstől kezdve. A másik a szekvenciális kétnyelvűség, melynél az anyanyelvet már elsajátította a gyerek és a második nyelvet később kezdi el tanulni (Barry McLaughlin és mtsai, 1995). Ez a felosztás valójában megegyezik a Göncz (2004) által leírt lingvizmus-glottizmus megkülönböztetéssel. A szimultán kétnyelvűekről a kutatók úgy vélik, hogy a második

nyelv fejlődése ugyanazokat a stádiumokat követi, mint az elsőé, csak ilyenkor kétszer játszódnak le ugyanazok a folyamatok (Barry McLaughlin és mtsai, 1995).

Mc Laughlin és munkatársai (1995) viszont arra is rámutatnak, hogy Tabors és Snow szerint a szekvenciális kétnyelvűeknél minőségileg más a nyelvfejlődési folyamat. Négy különböző fázist is felsorolnak.

1. Első fázis: a gyermek az anyanyelvét használja még akkor is, ha környezete más nyelven beszél. A környezet érthetetlen nyelvi ingereire a gyerek kétféleképpen reagálhat: vagy nem beszél többet, vagy a saját nyelvén folytatja a beszélgetést.
2. A második fázis: nemverbális. A gyerek csak nemverbális jelekkel kommunikál a felnőttekkel. Idővel azonban elkezdődik nála a második nyelv feltérképezése és az új hangok gyakorlása.
3. A harmadik fázisban: a gyermek már a környezettel is használja az új nyelvet. Beszéde még tömör, telegrafikus, grammatikai jelzések nélküli, lényegretörő. Egy másik tipikus jelenség a felnőttektől hallott frázisok automatikus ismételgetése, mégha jelentésük még ismeretlen is a gyerek számára.
4. A negyedik fázis: a nyelv produktív használata. Megjelennek az új kijelentések, melyeket a gyerek maga formál meg, az átvett frázisokat már összeköti újonnan megtanult szavakkal és a második nyelv nyelvtani szabályaival.

A nyelvtanulásban fontos emellett a tágabb pszichoszociális és családi hatásokat is figyelembe venni, mert ezek is nagy hatással lehetnek a sikerességre: az, hogy egy nyelvet a környezet hogyan értékel – lenézi-e vagy előnyként határozza meg - erőteljesen hat a nyelvtanulási motivációra, valamint az is, hogy mennyire várják el a családban a gyerektől, hogy tanulja a nyelvet, hogy milyen a család szocioökonomikus státusa és az, hogy mennyire hangsúlyozott a nyelvi kompetencia fontossága. Minél magasabbak az elvárások, annál valószínűbb, hogy a nyelvtanulás sikeres lesz.

1.4 A kétnyelvű gyerekek viselkedésbeli specifikumai

A kétnyelvű gyerekek sokszor mutatnak viselkedésükben is eltérő mintázatokat az egynyelvűeknél. A két nyelvet beszélő gyerekek a nyelveiket különböző dolgokra használhatják: hogy valakit ámulatba ejtsenek, meglepjenek, esetleg bosszantsanak az egyik vagy a másik nyelv használatával. Ilyenkor az elvárásokkal dacolva az ellentétes nyelven szólalnak meg, azon, amelyről tudják, hogy épp ellenkezője annak, amire beszélgetőpartnerük számít.

A kétnyelvű működés specifikumait taglalva Grosjean (1982:199) arról ír, hogy a két nyelvet tanuló gyerekek a felnőtt személyeket sokszor „nyelvi címkékkel" látják el, ami azzal jár, hogy egy személyhez egy nyelvet kötnek. Ha ez a személy egy másik nyelven szólal meg, ezt nem tudják elfogadni, mert a nyelvet a személyiség részének tekintik. A kétnyelvű gyerekek egy másik sajátossága, hogy általában már nagyon korán elkezdenek egyik nyelvről a másikra fordítani és így ez idővel mindennapjaik természetes részévé válik. Harmadik jellemzőjük a nyelvválasztás. Eddigi kutatások arra utalnak, hogy az, hogy milyen nyelven fog megszólalni egy kétnyelvű, leginkább attól függ, hogy a személy, akivel kommunikálni akar, melyik nyelvet ismeri. A második

kritérium a környezetben beszélt nyelv, ezután pedig az, hogy a másik személy mennyire folyékonyan beszéli az adott nyelvet. Ha a gyerekek észreveszik, hogy a beszélgetőpartner a gyengébben és rosszabbul ismert nyelvét használja, átváltanak az „erősebb" nyelvre. Bartha (2005:92) szerint a nyelvválasztást befolyásoló tényezők három leglényegesebbje az, hogy ki beszél, kihez és mikor.

Gyerekkorban jelentkezik a kétnyelvűeknél a kódcsere és a kódkeverés is (McClure, 1977, Grosjean, 1982). A kódkeverés a fiatalabb gyerekeknél gyakoribb, ők ilyenkor egy-egy szót dobnak be a másik nyelvű mondatba. A kódcsere kilenc éves kor körül kezd kifejezettebbé válni. Itt a gyerekek egész frázisokat is bedobnak, beleapplikálnak a másik nyelven mondott szövegbe. Grosjean véleménye szerint kora gyermekkorban a kódváltás akkor jelentkezik, ha a gyermeknek nem jut eszébe rögtön az adott nyelven a keresett szó. Később, ahogy a gyerek növekszik, ez a viselkedés átváltozik kommunikációs stratégiává, majd végül a csoporthoz tartozás jelzőjévé is. Kormos (2006) megkülönbözteti a szándékos kódváltást, melyben mindkét beszélő ismeri a két nyelvet, és a véletlen vagy nem akartlagos kódváltást – itt csak az egyik beszélgetőpartner kétnyelvű és véletlenül mond szavakat a másiknak ismeretlen nyelven is.

Jellemző még, hogy kódváltást használnak a gyerekek akkor is, ha kétértelműséget akarnak feloldani - ha a gyerek nem érti a szót, lefordítja a másik nyelvre.

A kétnyelvű gyerekek nyelvi repertoárjukat többféleképpen használják. Mások bosszantására, önmaguk megsegítésére, ha nem jut eszükbe az egyik nyelven egy szó, a csoporthoz tartozás jelzőjeként, a beszélgetőpartner segítésére. Néha hibák is becsúszhatnak, vagyis léteznek olyan helyzetek, amelyekben a gyerekek véletlen szólalnak meg azon a nyelven, amelyiken nem akarnak.

1.5 Kétnyelvűség és érzelmek

A kétnyelvűséggel foglalkozó kutatások egyik legújabb ága a kétnyelvűség és az érzelmek kapcsolatával foglalkozik. Aneta Pavlenko (2006:1) kutatásainak egyik alapkérdése, hogy vajon más személyeknek érzik-e magukat a kétnyelvű és többnyelvű egyének, amikor nyelvet váltanak? Egyes kutatók erről a jelenségről – a másság-érzetről mint nyelvi szkizofréniáról, kettős énről beszélnek, egy alapvető, személyiségen belüli megosztottságról.

Weinreich már 1953-ban (Pavlenko, 2005) kiemelte, hogy a kétnyelvűeknek valószínűleg más az „érzelmi kötődésük" két nyelvükhöz. Bár hozzáteszi, hogy a későbbi emocionális kapcsolataik egy másik nyelvben olyan érzelmi világot is kifejleszthetnek, amely kontfliktusban áll vagy talán még hatálytalanítja is az anyanyelvben felépítettet. Ez annyit jelent, hogy az is megeshet, hogy a második nyelv érzelmi intenzitása megnövekszik az első nyelv rovására.

Pavlenko (2006) példaként említi, hogy a többnyelvű írók (akik anyanyelvükön kívül más nyelven is írnak irodalmi műveket) arról számolnak be, hogy mennyire hiányzik nekik az anyanyelv ősi érzelmisége és hogy a második nyelv csak egy

„mostohaanya”-nyelvként használható, „tárgyilagosabb, közönyösebb” a kifejezésmódot illetően.

Pavlenko kérdőíves vizsgálattal akarta feltárni, hogy vajon a különböző, nyelvfüggő ének tényleg jelen vannak-e a kétnyelvű személyekben. Az eredmények azt mutatják, a kétnyelvűek úgy érzik, hogy a nyelvváltással énjük tényleg megváltozik, hogy összemérhetetlen világok léteznek és nyilvánulnak meg bennük attól a nyelvtől függően, amelyiken beszélnek. Nyelvfüggő emellett az is, hogy milyen a verbális viselkedésük, mit mondanak és milyen intenzitással. A beszélgetőpartnerek is más személyiségekként észlelik a több nyelvet ismerő személyeket, amikor váltanak egyik nyelvükről a másikra. A két- és többnyelvűeknél kifejezettek és szembetűnőek a különbségek a beszélt nyelvtől függően - nyelvhez kötöttek a nyelvi repertoárban, kulturális hatásokban, autobiografikus emlékezetben és az érzékelt emocionalitás és nyelvtudás szintjében. Érdekes megjegyezni, hogy a szerző véleménye szerint a több nyelvet beszélő személyek néha másként észlelhetik a valóságot, másként is gondolkodhatnak a két nyelvükön, sőt még a nemverbális viselkedésük is különbözhet az egyik és a másik nyelven. Ezek az eredmények két külön világ létezésére utalnak a kétnyelvűekben, melyek a kétnyelvű személyiségére és a mások általi percepciójára is hatással lehetnek. Sok kutató tartja az első nyelvet az érzelmek finom kifejezésére használatos nyelvnek, a másodikat pedig az „érzelmi távolságtartás“ nyelvének (Deawele, 2004, Deawele, Pavlenko, 2002). Többek között Altarriba (2006) is azon a véleményen van, hogy az érzelmi töltésű szavak valószínűleg mélyebben vannak kódolva az anyanyelven vagy a domináns nyelven, több érzelmi minőséghez kötöttek és szélesebb fogalmi körrel állnak kapcsolatban, mint a második nyelven. Az anyanyelvünkön keresztül tanuljuk az első érzelmeket leíró szavainkat. Ily módon sokkal több kontextushoz és helyzethez is kötjük őket felnevelkedésünk során, mint a második nyelvben. Altarriba szerint a több kontextus erősebb és tartósabb mentális nyomokat hagy bennünk, valamint a második nyelv azért nem aktivál annyira erős érzelmeket bennünk, mert sokkal kevesebb asszociátuma és kevesebb helyzethez köthető jelentése van, mint ugyanennek a szónak az első nyelven. Altarriba vizsgálatának eredményei bizonyítják, hogy az érzelmi töltésű szavak egy külön kategória a mentális szótárunkban (másként reprezentálódnak, mint a konkrét vagy absztrakt szavak). Az érzelmi töltésű szavak ebből következően valószínűleg nem ugyanazon a módon reprezentálódnak a kétnyelvűek két mentális lexikonában sem, ami Altarriba eredményei szerint megállja a helyét. Ebből a kutatásból látszik, hogy az érzelmekre vonatkozó szavak, mégha egymás fordításai is, a kétnyelvűeknél a két nyelvben különböznek az elképzelhetőségi szintben, abban, hogy mennyire kontextushoz köthetőek és hogy mennyire konkrétak. Így az érzelmi töltésű szavaknak nemcsak a reprezentációja más, hanem a jelentése is az egyik és a másik nyelvben. Lehetséges, hogy az érzelmi szavak másként reprezentálódnak a mentális szótárban, mint a többi neutrális vagy nem érzelmi, más kategóriába tartozó szó.

Vajon a második nyelvünk válhat-e „érzelemtelibbé” az elsőnél és ha igen, hogyan lehetséges ez? Harris, Gleason és Aycicegi (2006) eredményei szerint, ha a nyelveket

gyerekkorunkban tanuljuk, akkor hasonló fiziológiai reakciókat váltanak ki a két nyelv egyes egymásnak megfelelő szavai. Ők úgy gondolják, hogy a nyelv érzelmi színezete attól függ, hogy mennyire tanultuk és mennyit használtuk a nyelvet érzelmi kontextusban. Azért fontos, hogy a tanulás minél korábban történjen, mert ilyenkor fejlődik ki az érzelmi regulációs rendszer. Az elsajátítási kor tehát szerintük döntő jelentőségű egy nyelv érzelmi feltöltődésében – ennek pontos okát még nem szeretnék meghatározni, lehet, hogy egy érési-fejlődési folyamat eredménye, de az is lehet, hogy a tanulás érzelmi kontextusai ilyenkor gyakrabban jelentkeznek.

Az érzelmeket kifejező megnyilvánulásokkal is foglalkoztak a kutatók. Az érzelmi teljesítmény nyelvtől függő különbségeit Michéle Koven szerette volna feltárni (2006:90). Őt konkrétan a kétnyelvűek nyelvspecifikus érzelmi kifejezései érdekelték. Kutatásában egy kétnyelvű, francia-portugál lánnyal dolgozott, akinek domináns nyelve a francia, viszont igyekszik mindkét nyelvét anyanyelvi szinten megtanulni. A kutató az érzelmi kifejezések diszkurzív stratégiáinak formális elemzését végezte a két nyelvben, vizsgálaton kívülálló személyek pedig az érzelmi megnyilvánulások hangfelvételeit osztályozták. Az eredmények szerint portugálul inkább neutrális narrátorként beszélt a kutatásban részt vevő alany, míg a franciában jobban interlokutorként szerepelt. Az osztályozó személyek és az önjellemzés szerint is a franciában erőteljesebb és intenzívebb az érzelemkifejezés, több érzelmi színt, változatosabb érzelmeket mutat ebben a nyelvben,.Emellett megváltozik a szociális szerepe, maszkja is a kutatásban részt vevő alanynak: a franciában mérgesebb, impulzívabb, míg a portugálban kimért, nyugodt, visszahúzódó, önmegfékező személy hatását kelti.

Mivel az itt vizsgált két nyelv nyelvtana hasonló, úgy tűnik, a két nyelvben különböző érzelmi stílus van jelen – maga a kísérleti alany is arról számol be, hogy a portugálban türtőzteti, „elfojtja“ magát, míg a franciában nem. Saját véleménye szerint is a megnyilvánulások intenzitása és fajtája attól függ, hogy ő az adott nyelvben mit érez jogában állónak kimondani, amellett, hogy mit képes kimondani. Például a portugálban káromkodásra „nincsenek szavai“ – és itt nemcsak arról van szó, hogy nem ismeri ezeket a szavakat, hanem hogy nem érez a kimondásukra elég szabadságot. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy néha a második nyelv megnyilvánulásai lefojtódnak, nem jutnak kifejezésre a megfelelő módon. Amellett, hogy a személy nem rendelkezik az érzelmi kifejezések olyan széles skálájával, mint az anya- vagy a domináns nyelvén, a nyelv tudásának szintje,valamint a személy önbizalma az adott nyelvben is fontos szerepet játszik abban, hogy mely szavak használatára lesz kész. Ez a kétnyelvű alany mások felé közvetített személyiségét is megbélyegzi és szociális szinten is kihat viselkedésére, életére és szociális kapcsolataira.

A kétnyelvűeknél jelentkező érzelmi különségeket az érzelmi Stroop feladattal is vizsgálták (Sutton et al., 2007). Egynyelvű személyeknél kimutatták az érzelmi Stroop feladatot használva, hogy lassabban nevezték meg az érzelmet jelölő szó színét, mint a neutrális jelentésű szó színét. Ezt úgy magyarázták, hogy van egy automatizálódott mechanizmus, mely a negatív érzelmi szavakra reagál, amely elkapja a figyelmet és a feldolgozásban gyorsan és korán jelentkezik. Az Érzelmi Stroopban az interferenciát

feltételezhetően a szó érzelmi jelentése okozza, tehát ez a feladat az érzelmi töltésű szavakra vonatkozó szelektív figyelem mérésére alkalmas.

Az eredmények szerint a kétnyelvűeknél a domináns nyelvükben nagyobb interferencia mutatható ki. A kutatás tehát azt bizonyítja, hogy másként dolgozzuk fel az érzelmi szavakat az első és a második nyelvben, valamint hogy az első és a második nyelvben is jelentkezik interferencia az érzelmi szavakra reagálva. Ebben a kutatásban is alátámasztást nyert az egyik újonnan megfogalmazott elméleti ötlet, miszerint az érzelmi töltésű szavak egy külön kategóriába, szócsoportba tartoznak.

A pszichológusokat az is érdekelte, hogy vajon a tabuk és a káromkodások használata hogyan is működik a kétnyelvűeknél. A két- és többnyelvűeknél nagyon komplex kép alakuhat ki a nyelvek érzelmi színezetének szintjében. Deawele (2004) kiemeli, hogy azok a nyelvek, amelyeket pubertás kor után tanulunk meg, sokban különböznek a korábban elsajátított nyelvektől, az érzelmi szintjük alacsonyabb. Ezt azzal magyarázzák, hogy fiatal korunkban alakul ki a neurális hálózatunk és az ezek közötti kapcsolatok, ezért van a kiskorunkban használatos első nyelvünknek több „érzelmi konnotációja". A káromkodások használatára a személyiségünk is kihat: az introveltáltak szorongóbbak és kerülni fogják a csúnyább szavakat, az extravertáltak viszont élvezni fogják a használatukat. Az is fontos, hogy milyen jól tudjuk a második nyelvet, mekkora az önbizalmunk a második nyelven. A káromkodás használatára az is hatással lehet, hogy mennyit halljuk őket az adott nyelven másoktól – így tanuljuk meg valójában a pragmatikai használatukat. A különböző nyelvekben létező szkriptek is döntő jelentőségűek a káromkodások használatában: sok esetben ami egyik nyelven nagyon sértő lenne, a másikban nem is létezik. Deawele (2004) eredményei szerint a káromkodás használata a többnyelvűeknél függ attól, hogy a nyelvet hogyan és hány éves korban sajátították el, és milyen gyakran használja a személy a nyelvet. Minél korábban kezdi valaki tanulni a második nyelvet, annál pontosabban fogja érzékelni a káromkodások érzelmi erejét és annál szabadabban fogja őket használni.

Az affektív szavakkal az is nehézséget és gondot jelenthet néha, hogy nem mindig jelentik ugyanazt az egyik és a másik nyelvben: apró különbségek mutatkozhatnak a jelentésben vagy megeshet az is, hogy egy szónak az egyik nyelvből nincs megfelelője a másikban. Heredia és Altarriba (2001) például a spanyol carino-t említik példaként, amelynek nincs angol megfelelője, mivel a tetszés és a vonzalom keveréke. Néha tehát a pontos gondolatot nem is tudjuk kifejezni a másik nyelven, mert nem lehetséges, nincs rá szó.

Vajon a szocializáció a második nyelvben megváltoztathatja-e, hogy melyik nyelvüket preferálják a kétnyelvűek az érzelmek kifejezésére? Vagy örökre az első nyelv marad az érzelmileg domináns? Egy kutatás, melyet Dewaele (2006) végzett, a düh kifejezésére fókuszált és arra, hogy vannak-e ilyen szocializációs hatások, melyek a nyelv affektivitására hatnak. Az eredmények szerint igenis áttolódhat az érzelemkifejezés a második nyelvre, vagyis a második nyelvi szocializáció eredményezheti azt, hogy az első és a később megtanult nyelv között nem lesz különbség az érzelmek kifejezésének preferenciájában vagy éppen a második nyelv

válik a kedveltebbé. Fontos azonban megjegyezni, hogy a nyelvben való jártasság, a tudás nagyon magas szintű kell, hogy legyen. Az is elősegíti a nyelv affektivitását, ha a személy is úgy percipiálja magát, mint aki jól tudja a nyelvet – ha van neki elég önbizalma az adott nyelven – és úgy is érzi, hogy a másik nyelvű csoportnak ő is szerves része.

1.6 Következtetés

A dolgozat célja a kétnyelvűség különböző aspektusaival foglakozó alapvető kutatási eredmények bemutatása volt. Konkrétan szó esett a: kétnyelvű nyelvi fejlődésről, az agy és a nyelvek kapcsolatáról, a kétnyelvűség előnyeiről és hátrányairól, a kétnyelvű gyermekek viselkedési jellemzőiről, valamint kiemelten a kétnyelvűség és az érzelmek összefüggéseiről.

A kétnyelvű nyelvi fejlődés különbözik az egynyelvűtől, de még a kétnyelvűek között is nagy eltérésekre lelhetünk attól függően, hogy mikor kezdődött a nyelvelsajátítás, milyen módon történt és milyen környezetben. A kétnyelvűek esetében az is lényeges, hogy a személynek mekkora a szókincse és milyen szintű a nyelvtudása. Nyelvi és nemnyelvi előnyökhöz vezet a nagyobb szókincs, a nyelvtanulás korai kezdete, a nyelvtudás magas szintje, a második nyelvet hasznosnak és értékesnek tekintő környezet, mely emeli a nyelv tanulásának és fejlesztésének motivációját. A kétnyelvű életmód különbözik az egynyelvűtől és olyan mindennapi velejárói és ezekből eredő hatásai vannak, melyek nem jelentkeznek az egynyelvűeknél. Bialystok és mtsai. kutatásai arra engednek következtetni, hogy a gyermekek kognitív fejlődésére pozitívan hat a kétnyelvűség. Fejlettebbek az egyes képességek a kétnyelvűeknél, mint az egynyelvűeknél: a központi végrehajtó funkciók előnyösebb működése feltehetően a nyelvi váltásokból és gátlásokból ered. Ez neurális szinten is más aktivációs mintázathoz kötött, így a kétnyelvűeknél néha a jobb és bal félteke is aktiválódik nyelvi működéskor.

A kétnyelvű gyermekek viselkedése is más, mint az egynyelvűeké, egyesek mindennapos fordításokat, kódváltásokat végeznek, valamint a nyelvi gátlás állandóan jelen lévő jelenség. A szociális helyzeteket is valószínűleg aprólékosabban analizálják az egynyelvű személyekkel szemben. Tágabb keretből figyelik társaikat és önmagukat, már csak amiatt is, hogy melyik nyelven fognak megszólalni, valamint azért is, hogy a megfelelő verbális és viselkedésbeli mintát manifesztálják az interperszonális helyzetekben. A kétnyelvűeknek emellett el kell sajátítaniuk a különböző kulturális szokásokat és normákat is, hogy elfogadhatóan be tudjanak kapcsolódni az éppen aktuális (nyelv)csoportba.

Az érzelmek és a kétnyelvűség kapcsolatát a pszichológiában egy új hullám vizsgálja. A kutatási eredmények szerint a kétnyelvűek sokszor különbözőképp működnek érzelmileg a két nyelvükben, emlékeiket más módon élik meg – más mozzanatok hívódhatnak elő nyelvtől függően és attól is, hogy az esemény az adott nyelven kódolódott-e vagy nem.

A kétnyelvűek érzelmi világa általában az első nyelvhez kötődik, melyet gyermekkorukban használtak, ezen tudják az érzelmeiket a legmegfelelőbben kifejezni és átélni. De ebben – az adott nyelv érzelmi intenzitásában - változás is beállhat – az anyanyelv vagy a domináns nyelv el is veszítheti érzelmi erejét és helyét átveheti a második nyelv, ha a szociális kapcsolatainkban és a környezetünkben ez a nyelv kezd el dominálni.

Az affektív szavak sokszor különböző jelentésűek az első és a második nyelvben – az egyik nyelvben néha konkrétabban meg tudjuk magyarázni és meg tudjuk élni, átérezni az adott szó jelentését, míg a másikban összemosódottabb és absztraktabb jelentés hívódik elő. A kutatások eddig arra utalnak, hogy az érzelmi színezetű szavaknak külön státusuk van, reprezentációjukban különböznek a többi szótól a mentális lexikonban, a kétnyelvűeknél pedig még nyelvfüggő különbségek is fennállhatnak.

Az érzelmi szavak használatában a kétnyelvűek sokszor bizonytalanok is lehetnek a környezeti hatásoktól és a nyelvi tudástól függően. A kifejezések használatát illetően személyiségbeli magabiztosságuk mellett fontos az is, hogy csoporttagnak észleljék önmagukat az adott társadalomban, hogy gyakran ki legyenek téve a familiáris és a formális beszéd használatának is, hogy megszerezzék a kellő pragmatikai, gyakorlati tapasztalatot, s hogy úgy érezzék, eléggé kompetensek.

Az eddigi tudományos eredményeket összegező áttekintés tükrében nyilvánvalóvá válik az a felismerés, hogy a témát illetően még sok a feltételezés és hogy a kutatások folytatása meglepetéseket is tartogat.

Irodalomjegyzék

- Altarriba, J. (2006). Cognitive approaches to the study of emotion-laden and emotion words in monolingual and bilingual memory, In: Pavlenko, A. (Ed.) (2006). Bilingual minds, Multilingual Matters Ltd., Frankfurt Lodge, p. 232-256
- Bartha, Cs. (2005). A kétnyelvűség alapkérdései, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bialystok, E. (1991). Language processing in bilingual children, Cambridge University Press, UK
- De Groot, A. M. B. & van Hell, J. G. (2005). The learning of foreign language vocabulary, in: J., F., De Groot, A., M., B. (ed.): Handbook of bilingualism, Oxford University Press, 9-29.
- Deawele, J., M. (2006). Expressing anger in multiple languages, in: Pavlenko, A. (ed.) (2006). Bilingual minds, Multilingual Matters Ltd., Frankfurt Lodge, p. 118-151
- Deawele, J-M. (2004). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals, Journal of multilingual and multicultural development, Vol. 25, No. 2&3, p. 204-222

§ Eich, E. – Kihlstrom, J. F. – Bower, G. H. – Forgas, J. F. & Biedenthal, P. M. (2000). Cognition and emotion, Oxford University Press
§ Forgács, J. P. (2003). Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája, In: Forgács, J. P. (Ed.): Az érzelmek pszichológiája, Kairosz, 9-29.
§ Göncz, L. (2004). A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. MTT Könyvtár 8., Szabadka
§ Harris, C. L. – Berko Gleason, J. & Aycicegi, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers, In: Pavlenko, A. (Ed.) (2006). Bilingual minds, Multilingual Matters Ltd., Frankfurt Lodge, p. 257-283.
§ Heredia, R. R. & Altarriba, J. (2001). Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch?, Psychological Science, 10:164.
§ Kormos, J. (2006). Speech production and second language acquisition, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
§ Kovács, M. Ágnes: Korai kétnyelvűség és szocio-kognitív fejlődés. In: A magyar pszicholingvisztika kézikönyve, Budapest (előkészületben)
§ Koven, M. (2006). Feeling in two languages: a comparative analysis of a bilingual's affective displays in French and Portuguese, In: Pavlenko, A. (Ed.) (2006). Bilingual minds, Multilingual Matters Ltd., Frankfurt Lodge, p. 84-117.
§ McLaughlin, B. – Blanchard, A. & Osanai, Y. (1995). http://www.ncela.gwu.edu/pubs/pigs/pig22.htm,
§ Moreno, E. – Rodriguez-Fornells, A. & Laine, M. (2008). Event-related potentials (ERPs) in the study of bilingual language processing, Journal of Neurolinguistics 21, 477-508.
§ Navracsics, J. (2007). A kétnyelvű mentális lexikon, Balassi Kiadó, Budapest.
§ NCBE Program Information Guide Series, Number 22, Summer 1995.
§ Pataki, F. (2004). Érzelem és identitás, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
§ Pavlenko, A. (2005). Emotions and multilingualism, Cambridge University Press, New York
§ Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves, In: Pavlenko, A. (Ed.) (2006). Bilingual minds, Multilingual Matters Ltd., Frankfurt Lodge, p. 1-33.
§ Pavlenko, A. (2006). Preface: Multilingualism and emotions ay a new area of research, In: Pavlenko, A. (Ed.) (2006). Bilingual minds, Multilingual Matters Ltd., Frankfurt Lodge, p. XII-XVI.
§ Sutton, M. T. – Altarriba, J. – Gianico, J. L. & Basnight-Brown, D. M. (2007). The automatic access of emotion: Emotional Stroop effects in Spanish-English bilingual speakers, Cognition and Emotion, 21 (5), 1077-1090.
§ Unsworth, S. (2007). L1 and L2 acquisition between sentence and discourse: Comparing production and comprehension in child Dutch, Lingua 117, 1930-1958.

§ Wong-Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context, In: Bialystok, E. (Ed.) Language processing in bilingual children, Cambridge University Press, Cambridge.
§ Zhou, X. & Ye, Z. (2009). Executive control in language processing, Neuroscience and Biobehavioral Reviews, Elsevier.

Мирјана Бајрамовић: МЕТОДИЧКО МОДЕЛИРАЊЕ САДРЖАЈА МОРФОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У СИСТЕМУ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Методика наставе српског језика
miljana83@yahoo.com

Резиме

У раду се разматра значај реторичких знања и њихова улога у оспособљавању студената за успешну вербалну комуникацију. Упознавање са теоријом реторике, анализа одабраних текстова говорничких примера, препознавање реторичких елемената у говору и њихова употреба, стављају се у функцију развијања говорничке вештине студената и унапређивања њиховог усменог изражавања. Методологија наставе Реторике обухвата и практичне вежбе јавног наступа засноване на примени техника и принципа говорништва са циљем да се омогући развој елоквенције студената.

Кључне речи: српски језик, морфологија, придеви, дидактика, моделирање процеса школског учења, програмирана настава

METHODICAL MODELLING OF THE CONTENT OF MORPHOLOGY OF SERBIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF PROGRAMMED INSTRUCTION

Abstract

This paper presents programmed instruction as a new teaching system and modern educational strategy for learning Serbian language and grammar. Also, possibilities of the use of programmed instruction in school system of morphology of Serbian language have been presented. It has been shown how models of programmed instruction can be very effective with the application of up-to-date software. Program of branched model for learning adjectives has been elaborated. In creating the program, didactic demands for independent student learning have been taken into account. The aim of this paper is to affirm the application of programmed instruction in the process of learning morphology of Serbian language.

1. Програмирана настава

Програмирана настава је процес припремања или претварања наставне грађе у низ малих чланака/корака који ученику треба да омогуће *аутоинструкцију*[1], да од познатог дође до непознатог, до нових и сложенијих појмова и закона. Први почеци програмираног учења, како га још називамо, везани су за америчког психолога који се звао Sidney L. Pressy. Године 1926. овај психолог са Државног универзитета у Охају, објавио је своја пионирска истраживања о првој признатој машини за учење. (Pressey 1926: 23) Програмирано учење је постало нарочито познато са појавом другог америчког психолога Б. Ф. Скинера (енг. B. F. Skinner), који је развио линеарно програмирање, док је трећи психолог Норман А. Краудер (енг. Norman A. Crowder) творац модела разгранатог програма. Међутим, они који мисле да је програмирана натава настала у 20 веку, незналачки заборављају да су се данашњи облици наставе развијали вековима и да су том развитку придонели чак и филозофи од пре неколико хиљада година. Један од првих програматора био је Сократ. Његов програм забележио је Платон у дијалогу *Менон*. О свему што је претходило савременом програму могло би се спровести бесконачно истраживања. Овај мали део који је представљен у овом раду упућује на то да порекло програмирања није у основи нешто ново. Ипак, у онаквом облику у каквом се данас примењује, програмирање се заправо појавило у 20 веку.

Идеја програмиране наставе, коју је покренуо професор Б. Ф. Скинер (енг. B. F. Skinner) 1954. године, огледа се у позиву да се повећа *ефикасност управљања* наставним процесом и његовом изградњом у пуној сагласности *са психолошким знањима*. (Skinner1954: 24) Програмирана настава би била веома корисна када би се у нашим школама више уважавали принципи индивидуализације и диференцијације наставе, јер се она и конципира, кроз кораке програма и допунске задатке, према индивидуалним особинама ученика. Наставници би требало да буду боље обучени да упознају и прате индивидуални развој ученика и да буду више осетљиви за индивидуалне проблеме или потребе својих ученика и у интелектуалној и у емоционалној и социјалној сфери. Индивидуализација и диференцијација су видиви наставног процеса који перманентно повећавају ефикасност управљања процеса учења уз помоћ компјутера. Важно је да и у подручју мотивације наставници сагледају такође индивидуалне разлике ученика и да их подстичу на одговарајући начин, како би повећали ефикасност целокупног управљања наставног процеса, што је управо и Скинерова основна идеја на којој се темељи програмирана настава.

Садржаји који чине програмирану наставу представљају продор *кибернетике* у праксу наставе. Кибернетика изучава опште законе*ефектног управљања* сваким процесом. Ту идеју су примили многи као кибернетички прилаз наставном процесу. Младен Вилотијевић (Вилотијевић 1999: 86) у делу *Дидактика* наводи да се под кибернетиком сматра наука о *вођењу*

процеса, а да у то логично спадају обрада информација и одлучивање, који су елементи програмираног учења. Зато су између осталог као темељи науке програмиране наставе несумљиво и сигурно кибернетика и научни правац у психологији – бихејвиоризам[2].

Низ аутора (као сто су: Kneller, Mc Neil) који воде рачуна само о психолошко-педагошкој основи програмиране наставе, у први план истичу две особености, а то су *доступност ученицима* и *логичност у излагању материјала*. Наведене особености су неопходне али не и довољне. Само реализација свих захтева, који произилазе из *опште теорије управљања*, могу се назвати програмираном односно ефектно управљаном наставом. Ауторка Тализина каже да „општа теорија управљања указује на круг захтева чија реализација обезбеђује ефективно управљање наставним процесом, а да ти захтеви имају општи карактер.“ (Тализина 1972: 9) Такву симбиозу захтева, који произилазе из опште теорије управљања, можемо сачинити у програмираној настави морфологије српског језика, конкретно на примеру нашег разрађеног програмског садржаја који смо осмислили за учење компарације/поређења придева.

Учење помоћу компјутера има своју основу и у *теорији поткрепљења* према којој се процес учења одвија по следећем редоследу: стимулус – реакција – поткрепљење дато у виду повратне информације. (Квашчев 1978:123) У одговарајућој ситуацији ученику се презентује нова информација коју треба да усвоји, затим он обавља одговарајућу активност ради усвајања нове информације, тј. реагује на стимулус – ситуацију. *Скинерова теорија поткрепљења* полази од схватања да је напредовање у учењу условљено резултатима рада. Процес учења, према Скинеру, садржи три фазе: стимулус – реакција – поткрепљење. На основу ове теорије аутори Lysaught и Willams дошли су до неких генерализација на којима се заснива *програмирано учење*, а оне су: (1) Ученик учи или мења начин свог деловања под утицајем последица своје активности, (2) Последице које повећавају вероватност понављања неке активности зову се поткрепљивачи, (3) Што поткрепљење непосредније следи неку жељену активност, то је вероватније да ће се понашање које садржи такву активност поновити, (4) Што је неко поткрепљење чешће, то је вероватније да ће ученик поновити активност која је била пропраћена тим поткрепљењем, (5) Одсутност или одгађање поткрепљења иза неке активности смањује вероватноћу да ће се та активност поновити, (6) Текуће поткрепљивање неке активности[3] повећава време у којем ученик хоће да се бави том активношћу, (7) Понашање ученика у току учења може се поступно обликовати помоћу *диференцијалног* поткрепљења[4], (8) Осим што повећава вероватност понављања неког понашања, поткрепљење повећава и убрзава активност ученика и његов интерес за учењем. То су тзв.*мотивациони ефекти* поткрепљивања и (9) Понашање се ученика може развити до врло комплексних облика, тиме што се најпре формирају његови једноставни облици а затим комбинују у ланчани низ.

Укратко, теорија поткрепљења пружа рационалну основу уверења да се комплексни задаци из морфологије језика могу научити тако да се најпре науче мањи саставни делови тих језичких односно граматичких садржаја. Задатак ове теорије је да непрестано подржава ученику свест да он *учи*. Осим тога, ученику треба да се укаже на то што *учи*. И коначно, учење граматике (морфологије језика) му треба учинити угодним и мотивисати га за наредна и нова учења, а то све је садржано у ефикасном процесу учења морфологије језика путем програмиране наставе.

Програмирана настава има функцију потврђивања и контроле процеса учења, тј. пружа обавештење о успеху у процесу учења. Аутор Квашчев наводи да данашње учење помоћу компјутера има три концепције повратне информације: (1) Обавештавање ученика о тачности или нетачности његовог одговора, (2) Обавештавање компјутера о напредовању ученика у процесу учења и (3) Обострано обавештавање компјутера и ученика о напредовању у раду. Квашчев под унутрашњом информацијом подразумева наставниково (компјутерово) обавештавање ученика о степену и начину напредовања у раду, а под спољном информацијом подразумева наставниково примање информација о усвојености градива од стране испитаника. Ми додајемо нови, другачији вид обавештења, а то је*линковно* обавештење или информација. Она би се могла сврстати у унутрашње информације. Под линковним обавештењем подразумевају се додатне информације везане за градиво које се савладава, о којем се учи. Линковна веза води ученика ка интернет страници на којој детаљније може да прочита додатне садржаје, да погледа слике прочита или чује језички предложак у целости, види табеларне приказе истраживања везаних за теме о којима учи. Дакле, уводи се нови вид обавештавања ученика, као вид поткрепљења и мотивисаности ученика, који смо назвали *линковно обавештење*. Линковно обавештење је ефикасан вид сазнавања односно обавештења, у оквиру програмиране наставе, јер у својој информацији садржи исправност решења задатка који је понуђен у компјутерском програму, али и додатна образложења и обавештења о наставном садржају који ученици треба да проуче и науче. Једини услов који мора да се задовољи да би линк могао да се покрене и буде функционалан је то да компјутер (рачунар) мора да буде прикључен на интернет тј. да има конекцију. Настава помоћу компјутера је оптимистичан процес учења посебно као процес индивидуализације наставе. Моделирајући овај процес према реалним могућностима ученика и опремљености школе заправо образујемо ефектан, занимљив и квалитетан наставни процес.

2. Примена рачунара (компјутера) у процесу учења

Када је реч о могућностима примене компјутера у настави граматике односно морфологије српског језика можемо поставити неколико суштинских питања, а то су: стратегија учења језика помоћу компјутера, прилагодљивост такве наставе за учење уз помоћ компјутера, креирање адекватног програмског материјала,

теориски проблеми учења помоћу компјутера, креирање компјутерски подржаног програма, питање практичне примене готових компјутерских програма за учење граматике (морфологије) српског језика у настави и др. Под стратегијом учења се подразумева дугорочно планирање примене рачунара у процесу учења граматике језика. Свакако треба да постоји одређена стратегија, нацрт увођења компјутера у наставу, то чини први корак ка реализацији и иновацији процеса учења морфологије језика. Стереотипне моделе образовања треба заменити и осавременити. Данашње време се не може замислити без учестале употребе компјутера у свим сферама живота. Ововремени ученици су далеко испред процеса образовања које им се често нуди у школама. Прошло је `предавачко` време када се настава предавала екс катедра (L. ex cathedra) данашње време можемо дефинисати као време `праћења и вођења` ученика у процесу њиховог учења и сазнавања. Ова тзв. седма ера компјутерског свете, како је многи информатичари називају, је одговор на нека могућа решења унапређивања квалитета образовања. Многобројне су вредности учења уз помоћ компјутера. Програмирано учење представља „подучавајући разговор“ између компјутера (аутора програма, односно програматора или програмског садржаја) и ученика. У оквиру учења износе се информације из градива које ученик треба да схвати, научи и примени решавајући предвиђене задатке. Ученикова активност се ограничава на пажљиво праћење излагања наведених садржаја из градива кроз кораке програма које савладава тако што решава задатке, добија повратне информације о исправности решења, уз евентуалне допунске[5] информације и задатке. Савремена компјутерска техника омогућава виши ниво ученикове активности у процесу учења. Оваква настава најдаровитијим ученицима нуди решења против досаде, најслабијим ученицима нуди охрабривање за доживљен неуспех и заједничко напредовање у процесу учења. Није могуће сваку наставну јединицу компјутерски представи. Морфологија језика је егзатна наука зато ју је лакше програмирати, док је књижевност дескриптивна и емоционално обојена и изискује индивидуалне инпресије које су међу ученицима често различите, те се не може тако лако обликовати у компјутерски подржаном програму за учење наставних садржаја.

3. Разгранати модел програма

Творац разгранатог програма је Норман Краудер (енг. Norman Crowder) који је више година методом програмирања подучавао америчко војно особље у употреби и разумевању комплексних електронских апарата. Краудер је своје основне поставке објаснио овако: „Грађу коју мора научити ученик добија у малим логичким јединицама. Чим прочита и усвоји једну такву јединицу, подвргава се малом испиту. Према резултатима тога испита одлучује се о чему ће се информисати у идућем чланку програма. Уколико ученик није задовољио критеријуме програма за наставак учења, њему ће бити понуђена допунска

обавештења и допунски задаци са једноставнијим тумачењем истог градива, након чијег решавања би требало да разуме програмирану секвенцу и настави учење испрограмиране наставне грађе.“ (Lumsdaine 1964: 724) Дакле, разгранати програм води ученике најкраћим путем према завршетку програма, а то зависи од ученикових способности и знања. Уколико су ученику потребне неке допунске информације да би решио задатак, он бива упућен на додатни рад тзв. допунску информацију, да би га затим опет програм вратио на полазни корак.

Постоји и потпуно разгранати програми који су веома захтевни за креирање. То су компликовани модели са уграђеним системом памћења и анализатором ученичких одговора. Они се конструишу уз помоћ електорнско-рачунарских прибора, а у такве програме могу бити укључене и поједине секвенце линеарног програмирања. Разгранати програм отклања слабости линеарног програма, омогућује индивидуализацију темпа учења и диференцијализацију наставних садржаја. Велика мана разгранатог програма сматра се да је *мања мисаона активност ученика* који решавају задатке бирајући решења од више понуђених одговора. (Вилотијевић 1999:272) Зато се, у наставку рада, настојало да се сачини и представи један пример разгранатог програма за практичну примену учења придева у српском језику, који ће отклонити овуману мање мисаоне активизације ученика. Да би решили програм, ученици ће морати и те како да промисле о тачном решењу свакога задатка, јер неће имати понуђене одговоре у разгранатом програму за учење компарације придева. Креирањем оваквог модела програма настојало се да се ученици мисаоно активирају, јер, запазићемо то у разрађеном програмском материјалу, они неће искључиво решавати задатке бирајући решење из више понуђених одговора него ће размишљати о исправном решењу задатка, како би решили програм и савладали и научили предвиђено наставно градиво из морфологије језика за учење поређења придева.

Резрађена методичка апликација за учење компарације придева конципирана је на једном вишем нивоу креирања разгранатог модела програма за учење једне теме из морфологије српског језика.

4. Пример разгранатог модела програма за учење једне теме из морфологије српског јкезика

Разгранати програм омогућава способнијим ученицима брже напредовање, у складу са њиховим тренутним могућностима. Техника рада програма састоји се у томе што се после *информације* представљају *примери*. Након разумевања прочитаних информације и примера, ученику се представља један или више *задатака* које треба исправно да реши. Уколико ученик погрешно реши задатак, програм га води ка *допунској информацији*. Оваква информација служи да слабији ученици добију адекватна објашњења како би провежбали наставно градиво и ваљано решили задатке у кораку програма. После тачно решеног задатка у допунској информацији, ученик се поново враћа на корак програма да

покуша исправно да реши задатак који није знао и због којег је био упућен на допунску информацију. Само исправно решење задатка у сваком кораку програма ученика може да води ка крају програма, односно завршетку процеса учења наставне јединице предвиђене тим програмом.

У програму је, у оквиру корака са информацијама и могућностима допунских информација, понуђено учење о компарацији (поређењу) придева. Овај програм систематизовано и свеобухватно подучава конзументе (ученике/студенте) о правилној употреби компарације придева у српском језику. Програм ће (када га креира информатичар/програмер) понудити *линковна обавештења* за додатне информације (уколико су конзументи заинтересовани за исте) и *евалуацију* (могућност процене резултата) целокупног учења о компарацији придева, као и *тајминг* (време) који је утрошен за учење, увежбавање или систематизовање знања из ове морфолошке област језика. Оваква процена резултата програмираног учења омогућава програматору односно наставнику да објективно вреднује рад својих ученика.

Наставни садржај за учење компарације придева разрађен је, за програмирање од стране информатичара, у шест корака програма од којих пет корака садрже допунске информације о граматичким, језичким наставним садржајима, који се додатно описују, и линковну подршку односно везу ка интернет страницама за додатна објашњења. Програм је креиран за учење или системаатизовање знања о компарацији придева за ученике осмог разреда основне школе. У наставку рада је представљен разрађен и програмиран наставни садржај за учење компарације придева.

4.1. Програмиран наставни садржај за учење једне теме из морфологије српског језика.

ПРВИ КОРАК: *Поређење придева* је промена описних придева заснована на степену заступљености особине која се придевом означава. Систем облика поређења састоји се од: ПОЗИТИВА (основног придева), КОМПАРАТИВА (првог ступња придева) иСУПЕРЛАТИВА (другог степена придева). Примери поређења придева (позитив – компаратив – суперлатив): *леп – лепши – најлепши;добар – бољи – најбољи; дуг – дужи – најдужи.*

Детаљније (на новом слајду програма): *Позитивом* се означава особина појма уз чије име придев стоји: *Бранка је била вредна и паметна студенткиња.*

Компаративом се означава особина у вишем степену од оне означене позитивом придева: *Бранка је била вреднија и паметнијастуденткиња (од Јелене).*

Суперлативом се означава особина у највишем степену (између свих појмова са којима се дотични појам са датом особином пореди):*Бранка је била највреднија и најпаметнија студенткиња на факултету.*

Задатак бр. 1. Из датог текста издвој позитиве, компаративе и суперлативе придева и испиши их на линије за то предвиђене.

Већим и јачим газдама долази сељак на ноге... Газда-Сантина магаза је једна од највиших и најтврђих у вишеградској чаршији. Зидана је од тврдог камена, са дебелим зидовима и подом од камених плоча.

(Иво Андрић: „На Дрини ћуприја“)

Позитиви: _____
Компаративи: _____
Суперлативи: _____

(Уколико је задатак тачно решен ученик прелази на решавање задатка бр. 3. у супротном добија допунску информацију, решава задатак бр. 2. и потом покушава исправно да реши задатак бр. 1.)

ДОПУНСКА ИНФОРМАЦИЈА бр. 1.: Ваш задатак је нетачан. Покушајте зато да се боље информишете и успешно решите задатак.*Описни придеви* имају посебне облике за означавање различитих степена компарације. *Компаратив*, први степен поређења, означава особину која је у вишем степену у односу на позитив, нпр. компаратив придева *леп* гласи *лепши*. *Позитив* је основни придев од којег се полази у компарацији и то је нпр. придев *леп*, док *суперлатив*, као други степен поређења, означава особину која од свих појмова који се пореде има НАЈгору или НАЈбољу конотацију. Тако нпр. придева *леп* у суперлативу има облик *најлепши* (позитивна конотација).
Да смо поредили на пример придев *необразован* (позитив), он би у суперлативу гласио *најнеобразованији* (негативна конотација), а облик компаратива тог придева гласи *необразованији*. Дакле, уколико придев у позитиву има негативну/позитивну конотацију, он ће поређењем преко компаратива, па све до суперлатива добијати израженије особине заснована на степену заступљености особина која се придевом означавају, а такав процес у језику називамо КОМПАРАЦИЈА или ПОРЕЂЕЊЕ ПРИДЕВА.

Задатак бр. 2. Попуни празна места одговарајућим степеном поређења придева *снажан*.
Он је у двадесетој години живота био снажан, у двадесет и седмој _____ , а у тридесет и седмој _____ .

ДРУГИ КОРАК: За грађење *компаратива* служе три суфикса: -ији (*новији* – мушки род, *новија* – женски род, *новије* – средњи род), -ји (*црњи* – мушки род, увек изазива јотовање претходног сугласника, *црња* – женски род, *црње* – средњи род) и -ши (*лепши* – мушки род, *лепша* – женски род, *лепше* – средњи род). Ови суфикси се додају на основу једносложних придева (нпр. *нов*), двосложних (нпр.*познат*) или вишесложних придева (нпр. *тврдоглав*). Наставак -ши долази само на три придева: *лак – лакши, мек – мекши, леп – лепши*.

Задатак бр. 3. Пронађи и издвој све компаративе у народној песми.

Девојко, луда будало!
Лепше је небо над морем,
дуже је море од поља,
брже су очи од коња,
слађи је шећер од меда,
дражи је драги од брата
сланије је море од суза.

(Прилагођен текст одломка из народне песме „Риба и девојка“)

(Уколико је задатак тачно решен ученик прелази на решавање задатка бр. 5. у супротном добија допунску информацију, решава задатак бр. 4. и потом покушава исправно да реши задатак бр. 3.)

ДОПУНСКА ИНФОРМАЦИЈА бр. 2.: Ваш задатак је нетачан. Покушајте зато да се боље информишете и успешно решите задатак. Као што си научио, у овом кораку програма, један од три суфикса за грађење компаратива је суфикс -ји који увек изазива гласовну промену*јотовање*. Подсети се! У гласовној промени јотовање ненепчани сугласници: Д, Т, З, С, Л, Н, испред Ј прелазе у предњонепчане сугласнике: Ђ, Ћ, Ж, Ш, Љ, Њ, ова гласовна промена обухвата још и промену гласова Б, П, В, М, који испред Ј прелазе у групе БЉ, ПЉ, ВЉ, МЉ. Тако нпр. придев *млад* има компаратив *млађи* (*млад* + -ји = *млађи*); придев *жив* има компаратив *живљи* (*жив* + -ји = *живљи*).
Друга два суфикса која служе за грађење компаратива су суфикси: -ији (*богат – богатији, спреман – спремнији, стар – старији*), и суфикс –ши који додајемо на само три придева у српском језику: *лак – лакши, леп – лепши* и *мек – мекши*.

Задатак бр. 4. Напиши компаративе придева:
тврд _____, витак _____, лак _____, љут _____

ТРЕЋИ КОРАК: *Суперлатив* као придевски облик, који означава да неко или нешто има особину у највишем степену поређења (*највиши, најгори*), гради се тако што се на већ формирани облик компаратива дода поредбена речца *нај* (нај + мудрији = *најмудрији*).
Запамти! Речца *нај* пише се у суперлативу састављено са придевом, нпр.: *Бојан је највиши, најстарији и најћелавији у групи.* Ако придев почиње гласом [Ј] суперлатив придева пишемо са два слова *ј*, а у изговору их обично чујемо као један глас, нпр.: *најјачи*,*најјаснији*, *најједноставнији*, *најјефтинији* и сл.

Задатак бр. 5. Допуни реченице тако што ћеш написати суперлатив придева који се пореди у њој.
Јачи ветар ломи гране, а _____ обара црепове са кућа.

Дрво је тврдо, стена је тврђа, а гвожђе је _____ .
Кола су брза, воз је бржи, а авион је _____ .
Мира је упорна, упорнија од ње је Јасна, али _____ је Љубица, она увек добије шта хоће.

(Уколико је овај задатак тачно решен ученик прелази на решавање задатка бр. 6. Он неће моћи да настави решавање наредног, уколико исправно не реши овај задатак.)

ЧЕТВРТИ КОРАК: Неки придеви у компаративу и суперлативу имају измењену или сасвим другу основу. Такву компарацију називамо НЕПРАВИЛНА КОМПАРАЦИЈА. Само четири придева у српском језику имају неправилну компарацију, то су придеви: *добар – бољи – најбољи; велик – већи – највећи; зао – гори – најгори; мали/мален – мањи – најмањи*. Облици *гори – најгори* данас се употребљавају и као компаратив од придева *лош* (поред: *лошији - најлошији*) и од придева *рђав*.

Задатак бр. 6. У народној пословици *Зао горег побратио*, један придев је у облику позитива, а други у облику компаратива. У облику компаратива је придев _____ , а у облику позитива је придев _____ .

(Уколико је задатак тачно решен ученик прелази на решавање задатка бр. 8. у супротном добија допунску информацију, решава задатак бр. 7. и потом покушава исправно да реши задатак бр. 6.)

ДОПУНСКА ИНФОРМАЦИЈА бр. 3.: Ваш задатак је нетачан. Покушајте зато да се боље информишете и успешно решите задатак**.** Да би одредио придеве који имају неправилну компарацију њихове облике за позитив, компаратив и суперлатив мораш научити напамет. Сада покушај да запамтиш четири придева који имају неправилну компарацију:

Позитив	**Компаратив**	**Суперлатив**
велик	*већи*	*највећи*
мали/мален	*мањи*	*најмањи*
добар	*бољи*	*најбољи*
зао	*гори*	*најгори*

Задатак бр. 7. Из одломка драме за децу „Биберче“ издвој примере придева неправилне компарације и напиши у ком су ступњу придева употребљени.

„Нека буде бео или попут црнца,

мањи и од биберовог зрнца...
То јој беше жеља највећа, једина.
И једнога дана тако се и збило (...)
Њеног јединца Биберче су звали,
а то је за мајку била жалост јака
да син буде мањи од својих вршњака.
Зато ипак није живела у срећи:
желела је жарко да порасте већи.
Да ли је касније порастао већи?
Шта је са њим било? То ће бајка рећи.“

(Део дломка из читанке: драма за децу „Биберче“, који је за читанку преузете из књиге „Позоришне бајке“ аутора Љубише Ћокића.)

ПЕТИ КОРАК: Немају само описни придеви компарацију. Неки градивни придеви (нпр. *златан*, *дрвен*) или придеви са значењем потпуног одсуства/присуства нечега (нпр. *бос, го, жив, мршав*) када се употребе метафорски (са преносним значењем) могу имати облике поређења. Тако нпр. градивни придев *златно (златно клупко)* – оно које је од злата, нема компарацију, али у примеру *златно дете* придев има значење *добро*, те се може компарирати, нпр. *Нисмо видели златније дете од њега*. (тј. *боље* дете); *Они су голији од било кога другога*. (тј. *сиромашнији*). Осим тога компаратив не мора увек бити употребљен за поређење.
Да бисмо имали *прави компаратив* морамо имати две ствари, предмета или појаве које се пореде. У наредним примерима компаративи означавају само виши степен, никако поређење придева, нпр. *Није било већег снега ове године; Марко је међу бољим ђацима у разреду.*

Задатак бр. 8. Откачи у табели значења компаратива маркираних придева у реченицама.

Примери реченица	Компаратив који није поређење	Компаратив који има метафорско значење
1. Ових дана су пале *јаче* кише.		
2. *Мртвији* је него Рајко у кафани. (пијанији)		
3. Она имам *плављу* косу од тебе.		
4. Вратио се после *краћег* времена.		
5. Сада је Меган *живљи* пас од Лоле.		

(Уколико је задатак бр. 8. тачно решен ученик прелази на следећи и последњи корак овога програма за учење поређења придева и решава задатка бр. 9.)

ШЕСТИ КОРАК: Граматичку категорију компарацију немају само придеви. Неки прилози се такође могу компарирати. Прилоге за начин можемо поредити као у примерима: *Он брже трчи; Петар је деловао спремније* и сл. Поставља се питање *Како?* неко нешто ради. Зато су у примерима реченица употребљени компаративи прилога, а не придева. Мораш увек водити рачуна да не помешаш компарацију придева са компарацијом прилога.

Задатак бр. 9. Ево неколико примера компаратива у реченицама. Твој задатак је да одабереш и откачиш да ли је у реченицама употребљен компаратив придева или прилога.

Примери реченица	компаратив придева	компаратив прилога
1. Тетка чешће долази код нас.		
2. Ана је лепша од Милице.		
3. Мима паметније размишља.		
4. Овај задатак је простији.		
5. Ваздух је поред реке свежији.		
6. Пење се све смелије.		
7. Имао је оштрији мач.		
8. Мама боље пева од тате.		

(Уколико је задатак тачно решен ученик је успешно научио и провежбао ужи део наставног садржаја о компарацији придева, у супротном добија допунску информацију, решава задатак бр. 10. и потом покушава исправно да реши задатак бр. 9. да би успешно завршио учење.)

ДОПУНСКА ИНФОРМАЦИЈА бр. 4.: Ваш задатак је нетачан. Покушајте зато да се боље информишете и успешно решите задатак**.**Разликујемо компарацију придева од компарације прилога за начин. Научио си до сада компарацију придева (нпр.: *добар – бољи – најбољи; висок – виши – највиши* и сл.). Ево неколико примера за поређење прилога: *Гледа све веселије*. (Како гледа?); *Размишља најзрелије*. (Како размишља?) Подсети се: прилози су непроменљива врста речи и односе се на глаголе, а придев се у реченици односи на именицу, нпр.: *гледа веселије* (глагол *гледа* + прилог *веселије* → компаратив прилога); *веселије дете* (придев *веселије* + именица *дете* → компаратив придева).

Задатак бр. 10. Заокружи реченицу у којој је употребљен компаратив придева.
1. Боље врабац у руци, него голуб на грани.
2. Старије је јутро од вечери.

5. Закључак

У савременим настојањима да настава одбаци вековно наслеђе ниске ефикасности и претрпано пружање непотребних информација и постигне доказано високу ефикасност, програмирана настава заузима посебно и веома значајно место у процесу учења. Она отвара нове перспективе и одговара на захтеве данашњег стања развоја младих. Уз научноистраживачки рад на подручју програмиране наставе проширује се и практична примена овог вида учења, па се појављује и потреба за литературом и уџбеницима и приручницима[6] који описују теоријске осноне изучавања програмиране наставе и нуде практичне моделе за њену примену у настави, као што је то овај наш модел за учење компарације придева. Учење језика односно граматике па тиме и морфологије српског језика погодни су садржаји за креирање ефикасних програма учења српског језика као матерњег. Међутим, таквих програмираних методичких апликација је веома мало. У методичкој литератури нема довољно практичних радова израђених различитим програмским моделима, који код ученика развијају позитивне образовне ефекте. Овај рад истиче и афирмише модел разгранатог програма за учење једне теме из морфологије српског језика о придевима. Креирање таквог разгранатог модела учења има за циљ да подстакне наставнике (програматоре) да образују програме и примењују програмирану наставу, као иновативни и високоефикасни образовни модел учења, у процесу подучавања, а ученицима овај модел програмираног садржаја омогућава да на један занимљив начин савладају, увежбају и систематизују знања о поређењу придева.

Овакво извођење програмиране наставе у Србији још је у почетној фази, те се овим радом настоји да се овај вид учења актуелизује и примењује у подучавању ученика. Наравно, овакав вид учења је специфичан, те за његову примену у пракси наставни кадар мора бити обучен, зато сваки наставник мора перманентно да ради на свом оспособљавању за креирање програмских садржаја, али и школске установе би требало да буду адекватно опремљене технолошким и техничким наставним средствима.

Код нас не постоји стратегија на нивоу земље која би окупила тимове стручњака који би се бавили програмираном наставом, моделима програмирања и применом рачунара у процесу учења. Такав рад се препушта појединцима ентузијастма или мањим групама да сами праве програме и програмске садржаје, а при том међу њима нема координације.

На основу садржаја и истраживања која су изнета у овом раду може се извести закључак да рад никако не нуди коначна решења за креирање разгранатог

модела програма учења придева. Највећи доприноси овога рада били би да се читаоци/програмери подстакну на размишљања и примену другачијих, садржајнијх и ефикаснијих иновативних образовних процеса учења, као што је програмирана настава и моделовање разгранатог програмирања, док читаоцима/ученицима овај рад омогућава савладавање и увежбавање знања једне теме из морфологије српског језика.

6. БЕЛЕШКЕ

1 Два психолога с универзитета Харвард, Б. Ф. Скинер и Џејмс Г. Холанд, предложили су методе аутоинструкције (самоподучавања) које данас служе као основа за програмирану наставу и програмирано учење.
2 Став да је предмет психологије *понашање* а не свест и да примерена метода психологије јесте *опажање и експериментисање*, као и у било којој другој егзактној науци, а не интроспекција. Најпознатији представници бихејвиоризма међу психолозима јесу: Иван Павлов (1849-1936), J.B. Watson (1878-1958) и B. F. Skinner (1904-1990); међу филозофима: Rudolf Carnap (1891-1971), C.G. Hempel (1905-1997), Gilbert Ryle (1900-1976) i Ludwig Wittgenstein (1889-1951).
3 Односно поткрепљивање које се остварује не само након активности већ и у њеном току.
4 То значи поткрепљивање оног облика понашања који желимо да се понови, а спречавање да се поткрепи непожељни облик понашања.
5 Допунске информације и задаци у оквиру њих представљају садржај, део разгранатог модела програмирања. Овакве информације служе да помогну слабијим ученицима, јер они том прилоком добијају адекватна допунска објашњења, како би провежбали наставно градиво и исправно решили задатке у кораку програма.
6 Ernest Z. Rothkopf предложио је да сваки програм буде пропраћен неким приручником. Већина тих података у приручнику обавештава о успеху програма под одређеним условима. Ко жели да користи програм, упознаће се са приложеним обавештењима и одлучиће може ли програм применити на своје ученике или не. Детаљније о овоме може се прочитати у његовој књизи.

Литература

- Баковљев, Милан 1971. Прилог анализи теоријских основа програмиране наставе. Београд : Институт за педагошка истраживања.
- Barlow, John 1960. Conversational Chaining in Teaching Machine Programs. Richmond: Earlham College.
- Вилотијевић, Младен 1999. Дидактика I, II, III. Београд: Научна књига-Учитељски факултет.

§ Клајн, Иван 2005. Граматика српског језика. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
§ Crowder, Norman A. 1960. Automatic Tutoring by Intrinsic Programming. Washington: NEA.
§ Lysaught, P. Jerome–Crarence, M. Williams 1963. Aguide to programmed instruction. New York-London: College of Education, University of Rochester.
§ Lumsdaine, A. Arthur–Lysaught, P. Jerome 1961. Programmed Learning: Evolving Principles and Industrial Applications. Washington: Mich. Foundation for Research on Human Behavior.
§ Lumsdaine, A. Arthur 1964. Teaching Machines and Programmed Learning: A Source Book.Washington: NEA.
§ Николић, Милија 1999. Методика наставе српској језика и књижевности. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
§ Петровачки, Љиљана 2008. Методичка истраживања у настави српског језика и Књижевности. Нови Сад: Филозофски факултет.
§ Pressey, S. L. 1926. A Simple Apparatus Which Gives Tests and Scores – and Teaches.*School and Society*, No. 586, Vol. 23.
§ Росандић, Драгутин–Силић, Јосип 1979. Основе морфологије и морфостилистике хрватскога књижевног језика. Загреб: Школска књига.
§ Rothkopf, Z. Ernest 1962. A Suggested „Label“ for Self-Instructional Programs. New York: Communication Revolutions.
§ Skinner, B. F. 1960. Teaching Machine and Programmed Learning. Washington: DAVI.
§ Skinner, B. F. 1954. The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Education Rev*. Vol. 24, No. 2.
§ Станојчић, Ж.-Љ. Поповић 1997. Граматика српског језика. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
§ Стевановић, Михајло 2004. Граматика српског језика за средње школе. Београд:Предраг & Ненад.
§ Тализина, Н. Т. 1972. Теоријски проблеми програмиране наставе. Београд: Раднички универзитет.

Stanić, Miljenko: UNIVERZALNA GRAMATIKA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
smiljenko@hotmail.com

Sažetak

Članak predstavlja jednu metodu naučavanja gramatike materinjeg jezika u prvim razredima osnovnog obrazovanja. Metoda je temeljena na apstraktnom pristupu analiziranja jezika, na način univerzalne gramatike razvijene po američkom matematičaru i logičaru R. Montague. Ideja je da se sintaksi jezika daje prednost u odnosu na morfologiju. U udžbenik gramatike predlaže se uvođenje prakse iz metodike aritmetike za isti uzrast učenika.

Ključne riječi: univerzalna gramatika, l-račun, metodika matematike, metodika hrvatskog jezika, sintaksa, morfologija

THE UNIVERSAL GRAMMAR IN METHODOLOGY OF THE CROATIAN LANGUAGE

Abstract

The article present a method of teaching grammar of mother tongue in the lower grades of primary school. This method is based on an abstract approach to language analysis, and originates from the American mathematician and logician R. Montague. The main idea is to put emphasis on the syntax rather than morphology. The introduction of practice of arithmetic methodology for the same age group of students is suggested.

Keywords: universal grammar, l-calculus, methodology of the Croatian language, methodology of mathematics, syntax, morphology

U ovom članku želim iznijeti nekoliko ideja koje bi riješile neke metodološke probleme u nastavi gramatike hrvatskoga jezika za prva četiri razreda osnovne škole.

Uočen je problem. Učiteljima nije lako objasniti gramatičku kategoriju pojedinih riječi uključenih u sasvim jednostvano shvatljive rečenice. Krenimo od jednog primjera iz prakse, što ga je na stručnom sastanku iznijela savjetnica Agencije za odgoj i obrazovanje u Rijeci. Polazimo od rečenice: ***Ruka moje majke ukrašena je zlatnim prstenom***.

U udžbeniku drugog razreda [8] možemo pročitati da se *opće* imenice koriste za označavanja: *bića, osoba, predmeta, mjesta* i *pojava*.

Učitelju postaje problem kako djetetu s obzirom na tu klasifikaciju objasniti da je u subjektu izražena imenica *ruka*. Ne možemo je klasificirati kao biće ili osobu, jer je njihov dio, ali nije niti predmet jer ne može biti slobodno instrumentaliziran od bilo koje osobe, niti je ime nekog mjesta neke lokacije u prostoru i vremenu, a nema nikakve veze s onim što smatramo pojavama.

Dakle, imenica *ruka* opire se semantičkoj klasifikaciji za imenicu predstavljenoj u udžbeniku ili priručnicima garmatike [1]. Ovaj članak predlaže da se pojam imenice ili glagola uvede potpuno *sintaksnim* putem.

1. Iz nastavne prakse

Preporuka je vodećeg metodičara hrvatskoga jezika u Republici Hrvatskoj, da se u prva četiri razreda sintaksa treba podučavati samo do nivoa prepoznavanja jer učenici nisu još sposobni za apstraktno rezoniranje [9](str.318. i str. 281).

Pregledom udžbenika hrvatskoga jezika „Moj hrvatski 2“ [8] možemo uočiti lekcije posvećene *rečenici*, uvode nas u samom početku kroz teme, kao što su prepoznavanja smislenosti rečenica, opisivanjem crteža, razlikovanjem jesnih od niječnih rečenica i sl. Dakle, gramatika se počinje učiti na značenjskom i logičkom potencijalu rečenica. Lekcije posvećene vrstama riječi, kao što su imenice (sa spornom klasifikacijom), glagoli, zamjenice i pridjevi dolaze kasnije. Razumno je pretpostaviti da se autori odlučuju na ovakav slijed tema iz gramatike jer se oslanjaju na intuitivna i predškolska znanja učenika kao jezičnih praktikanata u zajednici. Pozivanjem na Chomskog [4] mogli bismo reći da učenici maju „intuiciju o jezičnoj formi“ (Syntax and Semantics, u prijevodu R.Bugarski srt.90.).

Dakle, sintaksa i smisao rečenice bliži su učeniku nego značenjske klasifikacije riječi kao morfoloških kategorija . Problem iz primjera spomenute rečenice prepoznajemo kao problem koji proistječe iz nejesne i apstraktne klasifikacije gramatičke kategorije opće imenice.

2. Univerzalna gramatika

Univerzalna gramatiku R.Montagua zasniva formalnu gramatiku prirodnih jezika na logičkim temeljima. Formiranje gramatike zasnovano je na *semantičkom* i *pragmatičnom* pristupu jeziku. U tome se razlikuje od Chomskog koji smatra da semantički nivo nije dobra vodilja u gradnji*generativne gramatike* jer u jeziku možemo formirati rečenicu koja je gramatički ispravna, ali su bez značenja npr. **Zeleni trokuti pasu plavu travu**. Chomski uvodi *deskriptivnu adekvatnost* kao univerzalni princip istovjetan za bilo kojeg jezičkog korisnika, u bilo kojoj jezičnoj zajednici ([3] str.133/134). Pomoću tog principa jezični praktikant dolazi do *dubljih* gramatičkih struktura koje su jedinstvene i ne ovisi o jeziku korisnika. Montague vidi deskriptivnu adekvatnost u logičkoj vrijednosti rečenice. Slijedeći radove

njemačkog logičara G.Fregea [5], Montague pridružuje *gramatičkoj kategoriji* i *denotaciju* i *smisao.*

Denotacija rečenice je njena istinosna vrijednost. *Smisao* rečenice je referencija na *okoliš* rečenice u kojem se izriče. *Okolišem* rečenice možemo smatrati: neku realnu situaciju u kojoj se nalazi govornik, diskurz-priču u kojoj se referirana rečenica pojavljuje ili rečenica izriče nešto o slici koju govornik motri i sl. Razlikujući *smisao* od *denotacije* (logičkim terminima rečeno *intenziju* prema *ekstenziji*), univerzalna gramatika postaje senzibilna na praksu korištenja jezika. Provest ćemo analizu sporne rečenice u univerzalnoj gramatici.

Prvo, moramo uvesti malo sadržaja iz teorije . U univerzalnoj gramatici najvažnija kategorija je rečenica. Svakoj gramatičkoj kategoriji pridružit ćemo *tip* semantičke *oznake*.Na primjer, reći ćemo da je x_k *varijabla gramatičkog tipa* **k** .Skup osnovnih *tipova* semantičkih *oznaka* je:{**s, t, e**}**.** Sa **s** označavamo kontekst ili *okoliš* izricanja rečenice. Sa **t** označavamo, odnosno, *denotiramo* rečenicu. Rečenica može biti ili *istinita*(oznaka **I**) ili *lažna* (oznaka **L**). Dakle, t ($r_{(s,t)}$)= **I**, čitamo kao: rečenica ***r*** je istinita za kontekst **s**. Funkcija t je preslikavanje iz jezičnog *korpusa*(vidi [3] str. 75) u semantičku domenu D.

D = $\dot{E}_{u\hat{I}K}D_u$ gdje je D_u skup definiran kao D_u = {**I , L**} È M_u , pri tom je K skup svih konteksta koji su nam na raspolaganju ili koje možemo zamisliti. M_u je skup *individua-entiteta* koji se pojavljuju u kontekstu *u* kao *mentalna* slika govornika. Dakle, varijablu s tipom **e** interpretirat ćemo kao *mentalni* entitet u kontekstu ***u*** ili izraženo preciznije : t ($x_{(s,e)}$)Î M_u.

Ostale oznake, drugih gramatičkih kategorija različitih od rečenica, bit će složene od osnovnih *nedjelivih* tipova. Sada ćemo uvesti *pravila usložnjavanja* koja omogućavaju kreiranje novih gramatičkih kategorija. *Složeni* tip , komponiran od dva tipa **a** i **b,** označavamo kao: <**a ,b** > **.** U daljnjem tekstu, zanemarit ćemo prvo- skup K s pretpostavkom da referiramo o jedinstvenom *okolišu* jezičnih praktikanata, i drugo- zanemarit ćemo kategorije padeža , roda, glagolskog vremena i sl..

Uvodimo tri pravila :

1. Ako su **a** i **b** kategorije tipa **a,** odnosno <**a ,b** > **,** onda je **b(a)** tipa **b.** Pozivanjem na Churcheov l-račun [2] uvodimo:
2. Pravilo *apstrakcije* : pretpostavimo da imamo varijable tipa **a** i **b,** onda možemo formirati varijablu tipa <**a ,b** > kao **:** $y_{<a,b>}$**=** lx_a x_b .
3. Pravilo *konkretizacije* : ($y_{<a,b>}$)**|** $t_a = z_b$ ili (lx_a x_b) $t_a = z_b$. z_b je varijabla nastala *zamjenom* svih *slobodnih* x_a varijabli u x_b (odnosno, svih onih koji nisu u dosegu lx_a koja bi se mogla pojaviti u x_b) sa varijablom t_a.

Na primjer, kategorije tipa lx_e r_t jesu skup entiteta koje zadovoljavaju r_t propoziciju. Pogledajmo na primjerima:

1. Označimo sa x_a kategoriju *imenične fraze* u subjektu neke rečnice. Sa $x_{<a,t>}$ označimo kategoriju *glagolske fraze* u predikatu neke rečnice. Tada je kategorija: $x_{<a,t>} = \lambda x_a\, r_t$ *otvorena rečenica za imeničnu frazu ili subjekt*. Sada, ako konkretiziramo otvorenu rečenicu sa nekim subjektom s_a, tj. $(\lambda x_a\, r_t) | s_a$, dobivamo *zatvorenu* rečenicu r'_t sa subjektom s_a.

2. Sa $x_{<<a,t>,b>}$ označit ćemo otvorenu rečenicu za subjektnu i predikatsku frazu. $x_{<<a,t>,b>} = \lambda x_b \lambda x_a\, r_t$ gdje sa varijablama x_a i x_b označavamo imenične, odnosno glagolske, fraze. Konkretizaciom predikata x_b, tj. $(\lambda x_b \lambda x_a\, r_t) | p_b = \lambda x_a\, r'_t = y_{<a,t>}$, dobivamo otvorenu rečenicu za subjekt. Konkretizaciom za subjekt dobit ćemo konačno: $(\lambda x_a\, r'_t) | s_a = r''_t$ zatvorenu rečenicu.

Kategorija *imenične fraze* ili *subjekta* je tipa **< <e,t>,t >.** To je kategorija *terma*, vlastite imenice i sl.Ova kategorija označava skup svojstava ili predikata koja smo pridružili nekoj individui ili u skupovnoj interpretaciji, označava sve skupove nad skupom D (skup entiteta) kojima pripada promatrana individua.

Pogledajmo vlastito ime **Ivan**: $\lambda x_{<e,t>}(x_{<e,t>}(\underline{\mathbf{i}}))$, gdje je sa **i** označena induvidua tipa **e**. *Osobna zamjenica* **on** je varijabla : $\lambda x_{<e,t>}(x_{<e,t>}(x_e))$ gdje je x_e varijabla koja referira na osobnu zamjenicu u 3 licu - **on**, **ona** ili **ono**. Funkcijski spoj *imenične* i *glagolske fraze* daje rečenicu. Zaista, pogledajmo njihove semantičke oznake $\mathbf{a}_{<<e,t>,t>}(\mathbf{b}_{<e,t>})$ je po pravilu 1. $(\mathbf{ab})_t$. U našoj početnoj rečenici subjekt je:(**ruka moje majke)** $_{<<e,t>,t>}$ a predikat je : (**ukrašena je zlatnim prstenom**.) $_{<e,t>}$ Rečenica je: (**ruka moje majke ukrašena je zlatnim prstenom.**) $_t$Izricanje rečenice je biranje svojstava koje pripada subjektu. Analiza glagolske fraze .

Glagol **je ukrašen** pripada skupini *prelazni*h glagola, odnosno glagola sa *objektom*. Dodavanjem *objekta* prelaznom glagolu nastaje*neprelazni* glagol. Razlikujemo **prsten** od **prsten*** . **prsten** upućuje na *zbirnu imenicu* koja označava sve predmete-entitete koje zovemo*prsten*om. Denotacija *zbirne imenice* je skup entiteta ***prsten*** Ì D. **prsten** je kategorija tipa **<e,t>** ; dok je **prsten*** kategorija *terma* ili *vlastitog imena* koji referira na neki određeni prsten $\underline{\mathbf{p}}_e$.

Prikažimo kako formalno pretvaramo prelazni u neprelazni glagol. $\lambda x_{<<e,t>,t>}(y_{<e,t>}(x_{<<e,t>,t>}))$**|zlatni prsten*** $_{<<e,t>,t>}$**=je ukrašen zlatni prsten** $_{<e,t>}$ $\lambda x_{<<e,t>,t>}(y_{<e,t>}(x_{<<e,t>,t>}))$ **|** $\lambda x_{<e,t>}(x_{<e,t>}(\underline{\mathbf{p}}_e))_{<<e,t>,t>}$= (konkretizacija) = $y_{<e,t>}(\lambda x_{<e,t>}(x_{<e,t>}(\underline{\mathbf{p}}_e))$= $(\lambda x_{<e,t>} y_{<e,t>}(x_{<e,t>}(\underline{\mathbf{p}}_e))$ **|** $\mathbf{z}_{<e,t>}$= (konkretizacija) **=** $y_{<e,t>}(z_{<e,t>}(\underline{\mathbf{p}}_e)$= (abstrakcija) $\lambda u_e(z_{<e,t>}(\underline{\mathbf{p}})(u_e))$. Dakle, izabrano svojstvo je *dvomjesna relacija* koja vezuje entitet u *subjektu* s entitetom u *objektu*.

Kategorija *pridjeva* ili imeničnog *atributa* je funkcijska kategorija koji *zbirnu* imenicu pretvara u *zbirnu* imenicu. Pogledajmo na primjeru iz analizirane rečenice. Pridjev **zlatni** je kategorije **, <<e,t><e,t>>** , **zlatni prsten** je kategorije **<e,t>.** Zaista po pravilu 1.: **zlatni**$_{<<e,t>,<e,t>>}$**prsten**$_{<e,t>}$= **zlatni prsten**$_{<e,t>}$

Pogledajmo neka svojstva *terma* nad kategorijama *propozicije* , *otvorene rečemice* (glagolske fraze) ili *zbirne imenice*. Pokažimo da je iz kategorija $y_{<<e,t>,t>}$ i $z_{<e,t>}$ moguće dobiti kategoriju $\mathbf{b}_{<e,t>}$. $y_{<<e,t>,t>}\, z_{<e,t>}$**....** (apstrakcija)$\lambda u_e(y_{<<e,t>,t>},$

$_{t>}(z_{<e,t>}))$= (zamjenom: $z_{<e,t>}$ sa $\lambda v_e\ z'_t$) $\lambda u_e(\lambda x_{<e,t>}(x_{<e,t>}(\underline{p}_e))(\lambda v_e\ z'_t))=\lambda u_e((\lambda v_e(z'_t))(\underline{p}_e)))$=(konkretizacija)$\lambda u_e(z'_t(\underline{p}_e)))$

Dakle, formiran je skup svih entiteta koji su podskup skupa entiteta određenog s nekim skupom (zbirna imenica ili otvorena rečenica-neprelazni glagol), a istovremeno su svojstvo individue $\underline{p}_e$. **ruka moje majke**$_{<<e,t>,t>}$ **ruka**$_{<e,t>}$ **=** $_{def.}$ $\lambda x_e(ruka(x_e))$.kategorija zbirne imenice **moje** $_{<<e,t>,t>}$ **=** $_{def.}$ $\lambda z_{<e,t>}(z_{<e,t>}(g_e))$. g_e referira na *izricatelja* rečenice. **majka**$_{<e,t>}$**=** $_{def.}$ $\lambda x_e(majka(x_e))$ **moja majka**$_{<e,t>}$**=**$_{def.}$ $(\lambda x_e \lambda z_{<e,t>}(z_{<e,t>}(g_e)(x_e)))$ **|** $\lambda y_e(majka(y_e))$ = $(\lambda x_e(\lambda y_e(majka(y_e)(g_e)(x_e))$ = = $(\lambda x_e(majka(g_e)(x_e))$ **ruka moje majke**.je kategorije **<e,t >. ruka moje majke**$_{<<e,t>,t>}$... možemo čitati kako (**postoji)ruka moje majke** ili **(jedna i samo jedna ruka) moje majke**. U engleskom jeziku ova dva čitanja razlikuju se prefeksiranjem zbirne imenice **ruka moje majke** članovima **a** ili **the.** Korištenjem padežnih nastavaka postižemo identifikaciju entiteta iz zbirne imenice. Prvo, čitanje (egzistencijalna kvantifikacija): **(postoji) ruka moje majke** $_{<<e}$, $_{t>,t>}$**=** $_{def.\ def.}$$\lambda z_{<e,t>}\exists x_e[ruka\ moje\ majke(x_e)\wedge z_{<e,t>}(x_e)]_t = x_{<<e,t>,t>}$ je kategorija *terma*. Drugo čitanje (jedinstveni entitet): **(postoji samo jedna) ruka moje majke** $_{<<e}$, $_{t>,t>}$**=**$_{def.}$ $\lambda z_{<e,t>}\exists x_e[\forall y_e[ruka\ moje\ majke(y_e)\leftrightarrow y_e = x_e]\wedge z_{<e,t>}(x_e)]= x_{<<e,t>,t>}$ je također kategorija*terma*. Dakle, zaista:**Ruka moje majke ukrašena je zlatnim prstenom** je kategorije **t** . Time je završena analiza rečenice u univerzalnoj gramatici.

4. Primjena u metodici hrvatskog jezika

Pogledajmo, kako možemo univerzalnu gramatiku primijeniti u nastavi. Osnovo je da je gramatička kategorija određena u odnosu na drugu kategoriju, i sva u odnosu na najtemeljniju kategoriju zatvorene rečenice ili *propozicije*. Vidjeli smo da zatvorenu rečenicu karakterizira njena denotacija kao nositelja značenja u odnosu na njenu istinitosnu vrijednost . Denotacija rečenice je prirodna i djeci bliska. Vidjeli smo da se u tome slažemo s autorima udžbenika gramatike. Dakle, započinjanje nastave sa sintaksom prirodnog jezika dobar je put. A sve gramatičke kategorije proizlaze, i definiraju se svojim položajem u rečenici odnosno, svojom sintaksnom ulogom.

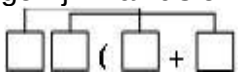
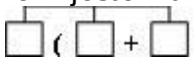
Predložimo jedno očigledno sredstvo, koje će zamijeniti aparat, djeci neprihvatljivog, l-računa. Metoda se već primjenjuje u nastavi matematike. Uvedimo male popularne „kućice“ u tekst udžbenika gramatike.

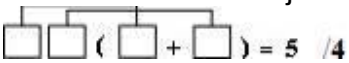
Pogledajmo iskustvo iz metodike matematike!

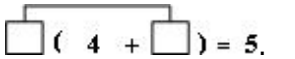
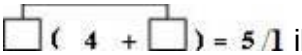
Formulom **lx(x + 3 = 5)** je izražen skup svih brojeva za koje je formula / otvorena rečenica **x + 3 = 5** istinita. Taj skup je {2}.

Formula **lxly(x + y = 5)** denotira skup svih uređenih parova brojeva (x,y) za koje je otvorena rečenica **x + y = 5** istinita. Ako istu rečenicu **lxly(x + y = 5)** promotrimo samo u odnosu na varijablu **x** onda ona denotira cijeli skup N, jer za svaki broj x na

mjestu **x** imamo samo jedan broj y na poziciji **y** takav da je **x + y = 5** istinito. Varijable **x** ili **y** su oznake mjesta u formuli koje zamjenjujemo brojevima. U udžbenicima matematike gornje formule napisat ćemo, manje apstraktno koristeći se kvadratićima ovako: □ **+ 3 = 5**, ili sa dvije varjable: □ **+** □ **= 5**. U formuli s dva kvadratića pojavljuje se dvojba, u odnosu na koliko brojeva upisujemo u kvadratiće. Na primjer, ako gornja oznaka znači da upisujemo isti broj u obje kućice, onda je skup rješenja prazan u odnosu na domenu prirodnih brojeva. Da bismo izbjegli dvosmislenost oznake, morat ćemo gornji izraz usložniti.

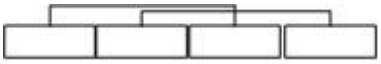
Na primjer ovako**:**  gdje smo sa crtama spojnicama naglasili useljavanje brojeva na svako određeno mjesto i ti brojevi ne moraju biti jednaki. Ako oba kvadratića povežemo ovako:  **,**onda smatramo da u obje kućice useljavamo isti broj. Dakle, oznaka denotira skup {3}.

Useljavanje u kućicu je ekvivalent konkretizacije kod I računa. Naime 

useljavanjem **4** postaje  . Za koji postoji samo jedna mogućnost *useljavanja*:  ili konačno je **1 + 4 = 5**.

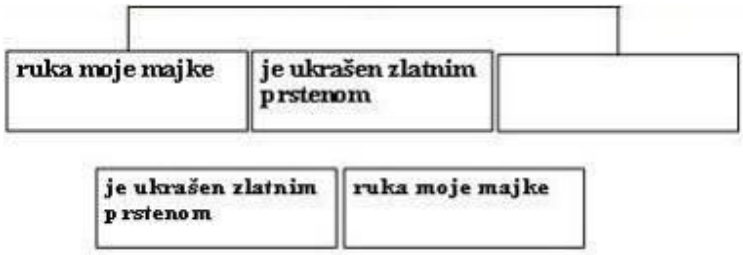
Vratimo se hrvatskom jeziku.

Prikažimo rečenicu kao kompoziciju imenične (subjektne) i glagolske (predikatske) fraze, ovako:



U kranje desni pravokutnik upisujemo glagolsku frazu, **je ukrašen zlatnim prstenom**

Postavimo si pitanje komplementa glagolskoj frazi upitnim gramatičkim kategorijama koje ćemo označiti sa **sub?** GF tražimo entitet koji ima barem jedno svojstvo da je u skupu svih onih s ***ukrašenim zlatnim prstenom.*** Među mogućim riješenjima je ***ruka moje majke***. Odnosno, primjenom konkretizacije postaje



Poslije pravopisnog i padežnog usklađivanja postaje: **Ruka moje majke ukrašena je zlatnim prstenom**.

Na sličan način mogli bismo apstrahirati rečenicu na *subjekt-glagol – objekt.* Imenicu definiramo kao riječ koja je konstituent imenične fraze.

Naprimjer: **ruka moje majke** rastavljamo na tri konstituenta koji su ili imenice ili njihovi *modifikatori*. Odvajanjem imenica od modifikatora (u našem slučaju posvojne zamjenice **moja)** može se provesti na semantičkom nivou odvajanjem značenje za neki entitet od zahtjeva na restrikciju pozornosti na dio skupa entiteta. Na primjer, kategoriju **ruka** jednostavno se može crtežom prikazati kao entitet, kojem dalje može dodavati svojstva (*sa prstenom, navučenom rukavicom, sa čarobnim štapićem* i sl.) ili nabrajanjem konteksta (ruka majke, ruka oca, ruka učenika s kojim sjedi u istoj klupi, ruka djeteta sa drugog kontinenta i sl). Modifikator **moja** zahtjevat će dodatak interpretaciji **majka** sa dodatnim ikoničkim naglaskom da se radi o majci crtača ili govornika.

Dakle, identifikacija imenice može se prirodno izvesti koristeći se sintaksnim sredstvima i kao posljedicu iste analize koja je učenicima prirodnija i izbjegava se nepotrebna i potpuno apstraktna klasifikacija po semantičkoj vrijednosti gramatičke kategorije.

Popis literature

- Barić, E.-Lončarević M.-Malić, D.-Pavešić, S.-Peti, M.-Zečević, V.-Znika,M. 1979. Priručna gramatika hrvatskog književnog jezika Zagreb: Školska knjiga.
- Church, Alonzo 1946. A Formulation of the Simple Theory of Types, Journal of Symbolic Logic Providence: Association for Symbolic Logic.
- Čomski, Noam 1972. Gramatika i um Beograd: Nolit.
- Frege, Gotlob 1975. O smislu i nominativu Beograd: Ideje.
- Montegue, Richard 1979. Formal Philosophy London: Yale university press.
- Pavličević,D.-Štanger-Velički, V. 1994. Moj hrvatski 2 Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, Stjepko 1996. Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1 Zagreb: Školska knjiga,

Lektor: mr.sc. Emilija Reljac-Fajs
Prevela na engleski: mr.sc. Ester Vidović

Kolenić, Ljiljana-Emina Berbić Kolar-Nina Mance: TERENSKI RAD U CILJU NJEGOVANJA HRVATSKOGA JEZIKA

Filozofski fakultet u Osijeku, Odsjek za hrvatski jezik i književnost
kolenic@ffos.hr ebkolar@net.hr

FIELD RESEARCH IN ORDER TO CULTIVATE CROATIAN LANGUAGE

Abstract

Almost every language in the World consists of dialects. In school students study standard language as official language of the state. Very often schools ignore to study, or ignore to even mention dialects which are the part of that language.The dialects are very important even for standard language because the standard language are mostly based on one or more dialects. It is important therefore to stimulate dialects research in each language. Učiteljski fakultet of Osijek (Faculty of Education) introduced the subject for students Slavonian dialect. The aim of this subject is to research regional Croatian speeches. Every year students go to field research. Faculty of Education of Osijek has its departmant in Slav. Brod as well. Students which study in Osijek usually go to field research in Osijek county and students which study in Slav. Brod usually go to field research in Slavonski Brod county. This title deals with students field research of Osijek county and Brod county speeches in all linguistic levels.

1.Uvod

Gotovo se svaki jezik na svijetu sastoji od dijalekata. U školi se uči književni jezik (standardni) kao službeni jezik jedne države. Često se međutim zanemaruju narječja i dijalekti, a oni također pripadaju tom jeziku. To su organski idiomi na temelju kojih se (ili samo jednoga od njih) izvode pravila književnoga jezika. Potrebno je stoga poticati razvijati istraživanje organskih idioma svakoga jezika. Djeca najprije usvajaju organski idiom, a postupno uče i književni jezik. Stoga je važno u njima razvijati pozitivan osjećaj prema organskim idiomima. To se najlakše postiže na terenskom istraživanju.

Studenti Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Osijeku imaju u okviru programa za učitelje predmet koji se zove Slavonski dijalekt, a cilj mu je istraživati zavičajne slavonske govore. Svake godine organiziraju se terenska istraživanja, a u ovom će se izlaganju govoriti o studentskim istraživanjima slavonskoga dijalekta u Brodsko-posavskoj i Osječko-baranjskoj županiji. Naime, Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku ima studij za učitelje u Osijeku, i dislocirani studij u Slavonskom Brodu. Osječki studenti išli su uglavnom na istraživanje u Osječko-baranjsku županiju, a brodski studenti u Brodsko-posavsku. O njihovim istraživanjima akcentuacije, fonologije,

morfologije, sintakse, leksika te etnolingivstičkih, sociolingvistički i ostalih aspekata govorit će ovaj rad.

1.1. Terensko istraživanje slavonskobrodskih govora

U okviru kolegija Slavonski dijalekt na Učiteljskom fakultetu u Osijeku dislociranom studiju u Slavonskom Brodu svake se akademske godine provode terenska istraživanja brodskih govora. Nastava je ovoga kolegija u potpunosti usklađena s dokumentom koji je izdalo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i koji se zove Nacionalni okvirni kurikulum. Dio toga dokumenta naslovljen je Hrvatski jezik i njegovi idiomi. Kako je uobičajeno i neosporno najbitnije, najveća se pozornost na nastavi hrvatskoga jezika posvećuje hrvatskome standardnome jeziku, ali ovdje se, što je vrlo pohvalno, ostavlja prostor i za zavičajne idiome. Smatramo da je to iznimno bitno jer se napokon osvješćuje činjenica da učenik dolaskom u školu govori svojim materinskim jezikom i da ga treba poticati na stvaralačko izražavanje na tomu idiomu jer je to idiom u kojemu je puno vještiji i sigurniji, nego li u standardnome jeziku kojim dijete još nije dovoljno ovladalo. Upravo je načelo zavičajnosti načelo koje u nastavi hrvatskoga jezika ima veoma važnu ulogu. To nas je načelo i navelo na ideju da na učiteljske fakultete uvedemo kolegije zavičajnih idioma kako bi se studenti na što bolji način osposobili za budući rad s djecom.

Posavski su govori iz okolice Slavonskoga Broda jedni od najarhaičnijih govora slavonskoga dijalekta. Slavonski je dijalekt specifičan oblik štokavskoga narječja. Specifičnosti se ogledaju u fonološkim, morfološkim, sintaktičkim i leksičkim osobitostima, a posebice u naglasnom sustavu. Slavonskim se dijalektom govori i na području koje geografski ne pripada Slavoniji. Njime se govori u području Baranje, u nekoliko mađarskih sela, na području Bosne i Hercegovine (oko Orašja), a i u nekoliko sela u podunavskom području u Republici Srbiji. Dijeli se na: posavski, podravski i baranjski.

Naši se studenti bave proučavanjem posavskoga poddijalekta slavonskoga dijalekta. Posavski se govori dijele prema Stjepanu Ivšiću na devet skupina s obzirom na naglaske. (Ivšić 1913: 146-147) Nas zanimaju 1., 4., 5. i 7.Ivšićeva skupina govora jer se u okviru tih skupina nalaze posavska sela kojima se bavimo u okviru kolegija Slavonski dijalekt. (Ivšić 1913: 146-147)

Pristupiti dijalektološkoj obradi pojedinoga govora znači pristupiti terenskom istraživanju. Terenska su istraživanja jezičnih osobitosti vrlo zanimljiva, ali i vrlo zahtjevna. Budući da se u našemu slučaju radi o studentima 1. godine učiteljskoga fakulteta, terensko istraživanje dijalekta za njih predstavlja pravi znanstveni izazov. Mora se imati na umu da su to studenti 1. godine od kojih pri ovakvoj nastavi tražimo cjelokupno dotadašnje poznavanje hrvatskoga standardnoga jezika kako bi uopće mogli uočavati jezične osobitosti i dijalektološke razlike na svim jezičnim razinama. Često je problem upravo njihovo predznanje (vrlo često slabo) hrvatskoga standardnoga jezika. Studente prve godine podijelimo u nekoliko skupina (ovisno o broju studenata na

godini), obično su to skupine od desetak studenata. Mislimo da broj studenata nije prevelik po skupini s obzirom na zadatke koje će svaki student naknadno dobiti.

Prije dolaska na teren treba naći valjane govornike s dobrim govornim aparatom. Za taj dio zadužujemo jednu ili dvije studentice iz skupine (koje su nam ustvari domaćice u svome selu). One pronalaze naše sugovornike vodeći računa da su to ljudi koji su generacijama domaći stanovnici toga sela, da razgovijetno govore, da su suvisli u izlaganju, nižeg obrazovanja, starije dobi, da budu podjednako zastupljeni i muškarci i žene. Studente prije odlaska na teren upozoravamo da na terenu govore što jednostavnije kako bismo dobili što vjerodostojnije iskaze. Također ih upozoravamo na važnost terenskoga snimanja koje je temelj za cjelokupan daljnji rad jer o snimljenoj građi ovisi koliko će pisani rad biti uspješan i cjelovit.

Dolaskom na teren studenti razgovaraju s izabranim govornicima i cjelokupan razgovor snimaju diktafonima i kamerama (neki se posluže i boljim mobitelima). Razgovor koji vode s govornicima je slobodan. Obično traže od govornika da se predstave, kažu nešto o sebi, navedu jesu li pohađali školu ili ne, navedu godište i slično. Razgovara se obično o nekadašnjim vremenima, uspoređuje se današnji i nekadašnji život, opisuju se običaji, navode jela i kolači koji su se nekada pripremali, a danas više ne. Traži se od govornika da ispričaju nekakve anegdote iz života sela ili svoga osobnog života, da navedu imena dijelova sela, uobičajena muška i ženska osobna imena, prezimena, seoske nadimke. Nakon snimanja govora studentima dijelimo konkretne zadatke. To su sljedeći zadatci: uvod (povijest sela, položaj, jezična pripadnost nekoj od ranije navedenih Ivšićevih skupina), vokalizam (obrada vokala u govoru proučavanoga sela), konsonantizam (obrada konsonanata u govoru proučavanoga sela), morfologija (obično taj dio dobivaju dva studenta radi zahtjevnosti obrade svih vrsta riječi), sintaksa (obrada rečenica na primjeru proučavanoga govora), tvorba riječi (specifičnosti u tvorbi riječi proučavanoga govora), leksik (sastavljanje maloga rječnika sela koje se proučava), ogledni primjerci govora (studenti navode nekoliko ulomaka snimljenoga govora koje trebaju naglasiti s obzirom na naglasni sustav proučavanoga govora sela), zaključak.

Studenti dobivaju dovoljno vremena kako bi svatko uspio odraditi svoj zadatak. Nakon toga svi studenti iz jedne skupine svoje dijelove proučavanoga govora spajaju u jedan cjelovit seminarski rad te na taj način skupnim radom dobivamo opis govora jednoga mjesta. Potom izlažu pred cijelom godinom rezultate svojih istraživanja te uspoređuju rezultate istraživanja svih skupina.

Navodimo primjer terenskoga rada studenata u selu Stari Perkovci koji je ove godine bio najuspješniji.

Terenskoj nastavi obrade govora Stari Perkovci pristupilo je 14 studentica. Jedna od studentica (stanovnica Starih Perkovaca), potrudila se da snimanje govornika ne bude samo obično snimanje, nego da to bude cjelovit doživljaj sela Stari Perkovci sa svim svojim čarima i blagodatima.

Dolaskom u selo uputili smo se u seoski dom. Tamo nas je čekalo pravo iznenađenje. Studentica Anita Čalušić, naša domaćica, okupila je uz govornike za

snimanje perkovačkoga govora i KUD Ravnicu koje nam je predstavilo i otplesalo slavonska kola. Uz to prostor je odisao slavonskom atmosferom jer su posvuda bili stari predmeti i druge zanimljivosti. Da bi ugođaj bio potpun, stanovnici sela su nam ponudili perkovačke specijalitete (*kulin, krvavicu, kobasicu, čvarke*), a bilo je tu i starinskih kolača *(salenjaci, gužvare).*

Stari su Perkovci selo u istočnom dijelu Brodsko-posavske županije. Najstariji dokumenti o selu sežu u 13.st., iako mnogi povjesničari i arheolozi tvrde da se selo tu nalazi od mlađeg kamenog doba. Selo ima oko 1300 stanovnika, a osnovna gospodarska djelatnost je poljoprivreda. O povijesti sela govorio nam je Pavo Funarić. Perkovački su govor prezentirali: Ana Karalić (Petrova), Marija Karalić (Mikina), Marica Benić (Crljina) te Mato Karalić (Barišin).

Na fonološkoj razini u dijelu vokalizam studenti su uočili ova obilježja: seljani govore ikavskojekavski (nešto više ipak ikavski): dīte*, ponidiljak, srida, nedilja, tisto, pivala, mišat, lipa, đever, đevojka, djevojčica.* Česte su zamjene samoglasnika: *krompir* (umjesto krumpir),*kokoše* (umjesto kokoši), *cigari* (umjesto cigare), *unutri* (umjesto unutra). Perkovački se govor, kao i ostali posavski govori, odlikuje učestalim gubljenjem vokala: *mat, oženit, dić, ić, došo, imo, do, al, nek, kolko.* Na konsonantskoj razini česta su gubljenja konsonanta h: *duovi, gra, ćete.*Često konsonanti j i v služe za prevladavanje zijeva: *zatvorijo, dobijo, kuvat, suvo…*Suglasnička skupina hv izgovara se kao f: *faljit, fala.*Suglasnici se umekšavaju u nekim slučajevima ispred i: *moljili, zapaljili, pofalji.*

Na morfološkoj razini uočili su da lokativ množine još dobro čuva stari naststavak –i: u *Perkovci, u Andrevci.* Imenice ženskoga roda e-vrste u dativu i lokativu mogu biti na –e i na –i: *kume se dalo, po Dalmacije, na vagi, na nogi.* U genitivu množine ženskoga roda imenica e-vrste čest je nastavak –i: *sto kuni, šest redi.* Komparativ pridjeva tvori se kao što je i inače uobičajeno u slavonskim govorima nastavcima –ji, -iji, -ši: šírjī, zadovoljníjī, lípšī. U zamjenica su uočili osobnu zamjenicu ona koja u Djd. glasi *njoj, njoje i joj.* Također u pokaznih zamjenica uočljivi su oblici u kojima se gubi početni vokal o: *vo, no, ni, na.* Infinitiv glagola uvijek se javlja bez završnoga –i: *kopat, sadit, dić, ić.* U 3.osobi množine prezenta javlja se nastavak –aje za glagole koji u 1. osobi množine prezenta imaju nastavak –am: *pītaje, imaje.* Glagol moći u 2. osobi jednine prezenta glasi *moreš* i *moš*: *Moš dobit njeku bo lest.* U glagolskoga pridjeva radnog muškoga roda u jednini l na kraju sloga prelazi u o koje se steže ako je ispred o vokal a: *došo, ošo, išo*.Glagolski pridjev trpni često se tvori na –t: *napravit, spremit, uradit*. Izdvojili su i neke specifične priloge:*izjutra, odsvakudam, ondak: I vratim se najzad. Pa jelo se izjutra kulina, šunke…*U veznika se obično reducira posljednji vokal: *al, il, neg: Al nije to ko sad. Il jesi il nisi.* Hipokoristična imena muškoga roda tvore se obično na –o, -a, -ica, -an: *Stipo, Stipa, Tunja, Pavo, Pava, Matan*. U perkovačkomu se govoru javljaju poznate složenice u kojima se prvi član ne mijenja tipa: *baj Joza, baj Joze, sek Mara Matanova, sek Mare Matanove*. Imenska se formula za žene tvori obično od ženina osobnog imena ili nadimka obitelji kojoj pripada: *Mara Crljina, Ana Petrova.*Leksik je vrlo specifičan i osebujan, izdvajamo samo neke riječi: *ajdara*-zla žena, *aldumaš*-slavlje, *apa*-otac, *aps*-

tamnica, zatvor, *bazdalikat*-skitati se, *fučija*-velika posuda za žito, *lačke*-čarape, *larma*-galama, *menikar*-meni, *obočići*-naušnice, *pital*-pijetao, *pupuroga*-grlica, *sajtlik*-veća bočica za rakiju, *sekser*-sitan novac, *ščice*-štake, *taljige*-zaprežna kola koja vuče jedan konj, *velja*-dobro, *žućkica*-bumbačica.

Govor Starih Perkovaca još uvijek jako dobro čuva staroštokavske osobine koje se ponajbolje ogledaju u staroj hrvatskoj akcentuaciji, morfološkim i fonološkim obilježjima te leksemima.

Studenti vole ovakav način rada. Isprva se neki nećkaju prilikom dogovora o odlasku na teren, ali redovito se svi vračaju puni dojmova i pozitivnih doživljaja.Važnost ovakvoga rada je višestruka, prvenstveno jer su to studenti koji će za nekoliko godina biti učitelji i koji će svojom ljubavlju i željom za očuvanje hrvatskih dijalekata pomoći u stvaranju pozitivnoga ozračja kod budućih generacija učenika.Također je bitna komponenta terenske, istraživačke nastave koju studenti iznimno dobro prihvaćaju i koja je u skladu s Bolonjskim procesom. Mnogi se studenti nakon kolegija Slavonski dijalekt „zaljube“ u našu dijalektologiju i dobiju želju nastaviti raditi na jezičnom očuvanju starih, arhaičnih govora.

Rezultati njihovih istraživanja nailaze i na vanjsko vrjednovanje, tako su naši studenti prošle godine dobili Rektorovu nagradu za seminarski rad Govor Brodskoga Stupnika. Prošle su akademske godine sudjelovali na Festivalu znanosti s tri radionice: Govor i običaji Brodskoga Stupnika, Govor i običaji Donje Bebrine, Govor i običaji Kaniže. Ove će godine sudjelovati također na Festivalu znanosti s radionicom Slavonija-zemlja bogatog jezičnog izričaja. Prošle su godine sudjelovali i na manifestaciji Osječko ljeto mladih na kojoj su izazvali veliku pozornost. Nadalje, treba istaknuti da su naša dva studenta sudjelovala na znanstvenom skupu Šokačka rič u Vinkovcima s radom Govor Brodskoga Stupnika koji su napisali u koautorstvu s dr.sc.Eminom Berbić Kolar. To su konkretni pokazatelji važnosti ovoga kolegija kako za studente tako i za očuvanje staroštokavskoga govora.

1.2. Terensko istraživanje donjomiholjačkoga govora

Unutar već spomenutoga kolegija Slavonski dijalekt na Učiteljskome fakultetu u Osijeku provode se također terenska istraživanja podravskih i baranjskih govora u Osječko-baranjskoj županiji, rekli bismo – studenti proučavaju podravski i baranjski poddijalekt slavonskoga dijalekta. I u tim se govorima posebnosti ogledaju na svim jezičnim razinama, koje se onda uspoređuju s osobitostima hrvatskoga standardnog jezika. Terenski rad pretpostavlja i svojevrsne poteškoće koje se pri proučavanju govora i ovoga područja očituju prvenstveno u tome da studenti nedovoljno poznaju pravila hrvatskoga standardnoga jezika. Nužno je stoga ponoviti i utvrditi upravo gramatiku hrvatskoga standardnoga jezika jer bez nje studenti ne mogu uočiti osobitosti bilo kojega poddijalekta pa tako ni njegove različitosti u odnosu na hrvatski standardni jezik.

U nastavku ćemo rada pokazati konkretan primjer jednoga terenskog istraživanja i na temelju njega sve poteškoće na koje smo nailazili, metodologiju te rezultate rada. Radi se o dijalektološkome istraživanju govora sela Marijanci, koji pripada podravskom

poddijalektu slavonskoga dijalekta. U skupini koja je obradila osobitosti toga govora nalazilo se četiri studentice: Anica Matić, Silvija Pandurić, Dora Smaić i Ana Živković. Na teren je s njima išla i asistentica Nina Mance. Naša sugovornica bila je Jelka Hermanus, baka studentice Silvije Pandurić. Općeniti je problem pri terenskome istraživanju pronaći odgovarajuće sugovornike jer se većina promijeni pri samome snimanju znajući da ih se snima. U tim trenutcima pokušavaju biti netko drugi, a ne ono što zapravo jesu pa je potrebno opustiti atmosferu i navesti ih da ponovno počnu govoriti organskim idiomom. Pri proučavanju govora Marijanaca imale smo sreću i pronašle, prema svim načelima, idealnu sugovornicu – domaća je stanovnica Marijanaca, razgovijetno je govorila, bila je suvisla u izlaganju, nižega obrazovanja, starije dobi, bila je govorljiva i imala je što reći.

U uvodu je spomenuto kako se naselje Marijanci nalazi u istočnohrvatskoj ravnici, u podravskome dijelu Slavonije, u mikroregiji karašičko-dravske nizine. Navedeno je i kako najstariji pisani trag o naselju na lokaciji Marijanaca potječe iz 14. stoljeća. Opisao je stanje u selu danas s obzirom na njegovu veličinu, broj stanovnika, kulturni život i gospodarsku djelatnost.

Studentice su nadalje zabilježile osobitosti govora na fonološkoj razini i usporedile ih s hrvatskim književnim jezikom. Zaključile su da se u govoru Marijanaca pojavljuje ekavski odraz jata, što su pokazale na mnogim primjerima od kojih izdvajamo: *seje* (sije), *uvek* (uvijek), *lepo* (lijepo),*Osek* (Osijek), *tela* (htjela). Kao jedna od glavnih osobitosti slavonskoga dijalekta jest nepoznavanje glasa *h*, što je također vrlo oprimjereno. Studentice su zabilježile i one primjere u kojima je glas *h* potpuno izostao, i one u kojima je zamijenjen glasovima *v* i *j*; izdvajamo: *suva* (suha),*ruvo* (ruho), *tela* (htjela), *gra* (grah), *skuva* (skuha), *eklanim* (hek lanim), *oću* (hoću), a zabilježile smo i zamjenu suglasničkoga skupa *hv* glasom *ffaljen* (hvaljen). Studentice su nadalje zabilježile gubljenje glasova i glasovnih skupova, i to na različitim mjestima u riječi: *ko* (tko), *ak* (ako), *kolko*(koliko), *vit* (vidjeti). Pronašle smo mnogo primjera u kojima se glas *o* na kraju glagolskoga pridjeva radnog steže s prethodnim vokalom, osobito ako je taj vokal *a*: *zarađivo* (zarađivao), *imo* (imao), *išo* (išao). Zabilježile smo i mnogo primjera s krnjim infinitivom: *otvorit, bit, pripovedat, žmiret*, kao i neprovođenje jotacije: *najt* (naći), *najde* (nađe), *dojdem* (dođem). Bilo je zanimljivo zamijetiti i neuobičajen naglasni sustav u odnosu na naglasni sustav hrvatskoga standardnoga jezika. Naime, u govoru Marijanaca očuvan je akut, zavinuti naglasak, tipičan za slavonski dijalekt. Iako se on polako gubi iz govora, moguće ga je čuti, a stara je melodija jezika uvelike očuvana.

I na morfološkoj razini uočile smo odstupanja u odnosu na hrvatski standardni jezik, primjerice superlativi pridjeva imaju dočetak -eje umjesto -ije ili -je: *najfineje* (najfinije), *najgrubljeje* (najgrublje). Od ostalih osobitosti slavonskoga dijalekta na morfološkoj razini najbitnije je spomenuti izjednačavanje genitiva i akuzativa i za neživo („*Ko deca smo uvek teli skinemo bombone s bora pa pojedemo i sam* papira *metnemo natrag*.“), neobičnost u tvorbi prezenta, točnije nastavak -jem u 1.

o. jd. prezenta gl. *moći*, gdje je u književnom jeziku nastavak -u: *ne možem* (ne mogu). Također, nije manje bitno navesti i da smo zabilježile stari ništični nastavak u genitivu množine, što je također jedna od glavnih osobitosti slavonskoga dijalekta: *rezanac* („…pa bude rezanac sa makom i orejima.“), *novac* („Kad smo mi bile mlade ni bilo novac…“).

Studentima je općenito najzanimljivija leksička razina jer otkrivaju nove riječi ili već poznatim riječima otkrivaju do tada nepoznato značenje. I u ovoj smo prigodi zabilježile mnoge riječi, karakteristične upravo za slavonski dijalekt: *petara* (deka, starinski pokrivač), *narozat* (lijepo se odjenuti, urediti se), *oreji* (orasi), *potlam* (poslije), *tralje* (krpe), *kalotina* (kolutići suhih jabuka nanizani na konac), *pokoraje* (kolačići), *na plaštine*(ležati na trbuhu), *peškir* (ručnik), *štrinfe* (čarape), *potik* (pregača), *filangena* (ukrasna prozirna marama), *brenovano* (vrsta češljanja), *ufrkivati*(motati), *kremšire* (smotuljci za pravljenje kovrčica u kosi). Od tih i ostalih riječi koje smo zabilježile, načinile smo mali rječnik govora Marijanaca.

Dotaknule smo se i sociolingvističkih i etnolingvističkih elemenata pa smo saznale nešto o tome kako su se odijevale žene u stara vremena: „*Krilca su bila donji dio pa onda idu podsuknje, bele suknje, tako smo to mi zvale, njih je bilo najmanje dvi. Onda ide gornja suknja. Što je bilo više, to je bilo lepše. Onda ide potik, opleč̌ak, onda dojde marama, filangena, a na glavi su cure nosile frizure, najčešće je to bilo brenovano ili velne. Velne je bilo jako lepo za vit.“* I u starije vrijeme djevojke i žene uređivale su frizure: *„U ono vreme nismo imale kremšire. Frizure su se radile sa iglama. Mama turi igle u šporet da se ugreju. Kiku namažemo uljem i onda se vrućim iglama ufrkiva. To je bilo jako lepo.“*

Također smo saznale i kako su djevojke i žene provodile dane i što su radile u slobodno vrijeme: *„Prije je sve bilo štrikano. Štrikale smo štrinfe, suknje i đempere i domaćeg platna smo imale i farbale ga. Ja sam imala bordu suknju i belu pregaču, al pregača ni bila ofarbana. To je bila pregača sa pločicom i vezala se odozada. I tako sam se tela narozat. A cipele mi je mama kupovala svake tri godine pa sam tela dojdem iz crkve, a pete gole što mi se cipele pokidale pa poderem štrinfe i još dobijem batina. Svašta smo proživljavale i bilo nam lepo.“*

Ovim smo skupnim radom dobile, čini nam se, cjelokupan opis govora mjesta Marijanci.

Terensko dijalektalno istraživanje razvija poznavanje hrvatskoga jezika na svim jezičnim razinama, osvježava znanje studenata hrvatskoga standardnoga jezika, ali i upoznaje s rasprostiranjem hrvatskih organskih idioma na terenu. Terenski rad iz istraživanja organskih idioma donosi studentima višestruke koristi, tako da pored poznavanja hrvatskoga jezika, oni upoznaju i neke druge grane jezične znanosti koje su povezane s dijalektologijom: onomastiku, povijest jezika, hrvatsku gramatiku, ali i neka druga područja znanosti poput folkloristike i etnologije.

Popis literature

- Berbić Kolar, Emina 2009. Govori slavonskoga dijalekta brodskoga kraja. Osijek: doktorski rad
- Bilić, Anica 2007. Stereotip raspojasane Slavonije. Vinkovci: Gradska knjižnica i čitaonica Vinkovci.
- Brozović, Dalibor 1977. Narječja hrvatskog jezika, u knjizi *Hrvatski leksikon* br. 2. Zagreb: Naklada Leksikon i Leksikografski zavod «Miroslav Krleža».
- Finka, Božidar-Šojat, Antun 1975. Hrvatski ekavski govori jugozapadno od Vinkovaca. Vinkovci: *Radovi Centra za znanstveni rad* 5-131.
- Hamm, Josip 1949. Štokavština Donje Podravine. Zagreb: Rad 275, 5-70.
- Ivšić, Stjepan 1913. Današnji posavski govor. Zagreb: Rad 196, 124-254 i Rad 197, 9-138.
- Kolenić, Ljiljana 1996. Govor mjesta Ilače. Osijek: *Književna revija* 5/6
- Kolenić, Ljiljana 1997. Slavonski dijalekt. Zagreb: *Croatica*,101-117.
- Kolenić, Ljiljana 1999. Morfološko-tvorbene osobine ilačkoga govora u okviru slavonskoga dijalekta. Zagreb: *Hrvatski dijalektološki zbornik 11*, 41-47.
- Kolenić, Ljiljana-Berbić Kolar, Emina 2007. Govor Starih Perkovaca. Vinkovci: *Šokačka rič 5*, 83-92
- Lisac, Josip 1998. Štokavski i torlački idiomi Hrvata u knjizi *Hrvatski jezik*, Uniwersytet Opolski - Instytut Fololog ii Polskiej, Opole 194-2004.
- Lukežić, Iva 1996. Polazišta i teze za opis iločke skupine govora. Zagreb: *Croatica*, 212-236.
- Matešić, Josip 1963. Proučavanje govora u Požeškoj dolini. Zagreb: Ljetopis 67, 273-276.
- Moguš, Milan 1995. O problemima naše povijesne dijalektologije. Zagreb: *Hrvatski dijalektološki zbornik, knj*. 9, 11-23.
- Peko, Anđelka-Sablić, Marija 2004. Projektna nastava – Primjena. Osijek: *Životi i škola*, 15-25.
- Sekereš, Stjepan 1974. i 1975. Govor slavonske Podravine. Novi Sad: Zbornik za filologiju i lingvistiku 17 i 18, 125.-166., 185.-221
- Sekereš, Stjepan 1977. Govor Hrvata u južnoj Baranji. Zagreb: *Hrvatski dijalektološki zbornik 4*, 323-484

Педагошки факултет, Јагодина
prof.ruzica@gmail.com

Резиме

У раду се разматра значај реторичких знања и њихова улога у оспособљавању студената за успешну вербалну комуникацију. Упознавање са теоријом реторике, анализа одабраних текстова говорничких примера, препознавање реторичких елемената у говору и њихова употреба, стављају се у функцију развијања говорничке вештине студената и унапређивања њиховог усменог изражавања. Методологија наставе Реторике обухвата и практичне вежбе јавног наступа засноване на примени техника и принципа говорништва са циљем да се омогући развој елоквенције студената.

Кључне речи: реторика, методологија, јавни наступ, говорничка вештина

TEACHING METHODOLOGIES RHETORIC

Abstract

The paper discusses the importance of rhetorical skills and their role in training students for successful verbal communication. Introduction to the theory of rhetoric, the analysis of selected texts speaking examples, recognition of rhetorical elements of speech and their use, are placed in the function of developing speaking skills of students and improve their oral expression. The methodology of teaching rhetoric includes practical exercises public appearances based on the application of techniques and principles of oration in order to enable the development of eloquence students.

Keywords: rhetoric, methodology, public speaking, speaking skills, oratory

Настанак и развој реторике као филозофске дисциплине можемо пратити кроз развој грчке и латинске терминологије и епистемологије. Изрази **беседник,** (грч.ρήτορας), (лат. oratore), **реторика, (грч.** ρητορική), (лат. retorica), **елоквенција, речитост**, (грч.ευγλωττία), (лат. eloquentia), ушли су веома рано у говорну употребу[1], међутим за њено успостављање као теоретске дисциплине која систематизује знања и принципе доброг говора заслужан је Аристотел. Заснивање теоретског оквира ове проблематике нужно укључује појмовно одређење и диференцијацију израза говорни дар, реторика, говорничка вештина и јавни наступ.

Рано је уочено да реч као средство успостављања говорног односа међу људима, поред улоге споразумевања, изражавања мисли и осећања, може у свом деловању имати такву позитивну или негативну моћ која се граничи са исцелитељским или уништавајућим дејством. О снази и узвишености доброг говора Цицерон каже: "Ко може речитије од говорника подстицати на врлину, ко оштрије одвраћати од порока, ко жешће корити злотворе, ко лепше хвалити добре? Чији напад може снажније сломити похлепу, чија утеха може нежније утишати бол" (О говорнику, 2, 34-34).

Речитост, као говornички дар јесте основа сваког доброг говора. Међутим да би самоникло беседништво добило на квалитету неопходно га је образовати и неговати. Писци првих приручника беседничких вештина веома су добро знали да успешан говорни наступ у великој мери зависи од реторичких знања и њихове практичне примене. Ипак, научена правила реторике не чине по себи некога добрим говорником уколико је лишен речитости као изванредног дара. Стога има добрих познаваоца реторике којима знање не надомешта недостатак талента, те они остају добри теоретичари, али не и добри говорници. Колики је утицај праксе на изградњу говорничке вештине, чак и онда када није наслеђен нарочити говornички потенцијал, најбоље говоре примери чувених говорника Демостена[2] и Цицерона[3], који су знањем, вежбом и упорношћу успели да превазиђу лична ограничења и да постану узорни говорници. О чудесној моћи деловања доброг беседника Цицерон каже: "Беседник је у стању да мудрим мислима обузме дух, а лепим речима помилује, покрене срце народа, уклони судијине сумње, пружи одговарајуће савете, заштити невине, помогне невољним, спаси потиштене, ослободи прогоњене, дозове заблуделе, усправи слабе, понизи дрске, надвлада противне, придобије колебљиве, преобрати сумњичаве, утамничи одметнике, подупре правду, оповргне неправду и да са истом снагом брани и напада" (О говорнику, 1, 8, 32).

Сазнање да говор треба да се ослања на одређене принципе који се могу научити и применити у говорној пракси подстицало је познаваоце беседништва да пишу уџбенике, који су садржали упутства за развијање говорничке вештине-Rhetorike techne[4] из којих се касније развила Реторика као теоретска филозофска дисциплина која обухвата систем правила која помажу да се развије способност изналажења начина правилног и јасног саопштавања мисли саобразно циљу.

Почетком XX века имамо појаву дисциплине под називом public speaking (јавни наступ) што је био одговор на кризу у коју је реторика почела да запада од средњег века када је све више губила везу са реалношћу, беседничком праксом и стварним потребама и све се више претварала у стерилну теоретску дисциплину са карактером стилистике и граматике. Тај простор је попунио "јавни наступ" као облик упрошћене реторике који се окренуо од теоретских питања и расправа ка практичним саветима. Имајући пред собом просечног грађанина који се вербално обраћа у различитим ситуацијама, у медијима, у пригодним приликама и савремени аудиторијум који није спреман да слуша дуге говоре и

теоретисања, писци таквих приручника углавном су се орјентисали на давање упутстава о успешном говорном наступу која за кратко време могу дати добре резултате. Управо, због тога јавни наступ није дао целовит систем образовања говорника., јер за основу говорничке вештине није узео елоквенцију, општу културу, интелектуално искуство, логичка и реторичка знања. А упутства макако добра била уколико немају за претпоставку говорника са свим овим карактеристикама, не могу дати истински добре резултате.

* * *

Колико се данас у нашем систему образовања држи до правилног и лепог говора показује врло мала заступљеност реторике у виду наставног предмета. Тај недостатак осећа се како у квалитету наставног процеса тако и у недостатку културе говора и у злоупотреби речи у свим областима друштвено- политичког живота. Колоквијалан говор нарочито младих људи препун је вулгаризама којих, нажалост, нису ослобођени чак ни они који су позвани да негују узвишен говор и лепу реч. Иако је реторика на наставничким факултетима заступљена као изборни предмет, ипак је њено увођење означило обнављање интересовања за правилан и уверљив говор и сазревање свести о томе да је за сваког образованог човека, а нарочито оног који се припрема за наставнички позив од велике користи стицање реторичких знања и развијање говорничке вештине.

Добар наставни програм реторике са методологијом извођења има задатак да споји теоретска знања са практичним вежбама. Усвајање правила и принципа говора, могу у великој мери допринети култури вербалног комуницирања. У том смислу треба водити рачуна о три компоненте које садржи добар говор: логичку, етичку и естетску (λογός, ήθος, πάθος). Говорно уверавање остварује се тројаким средствима: ''Обраћањем разуму, карактером и осећањима''(Аристотел, Реторика, 53). Образовање говорне вештине код студената треба да садржи свест о значају предмета говора (шта се говори), затим личних својстава говорника (ко говори) и начина излагања (како се говори). Такође морају се узети у обзир и знања која упућују на карактер аудиторијума (коме се говори).

Логична димензија говора не подразумева само правилну употребу логичких правила, већ и вештину аргументисања, коришћење индуктивног и дедуктивног метода закључивања, ентимена (скраћених силогизама) и других логичких инструмената. ''Нужан услов за оно што треба да буде лепо и ваљано речено јесте у томе да се душа онога који говори разумева у истину оних ствари о којима говори''(Платон, Федар, 154). Умеће доброг говора не заснива се само на речитости, већ и на правилној и смисаоној употреби речи за коју су неопходни моћ рационалног мишљења, памћење, будна пажња, знање и имагинација.

Не треба поћи од тога да чињенице говоре за себе, јер истина не излази на видело увек сама од себе. Стога истину треба знати и умети саопштити је, јер''истина која се не брани, гуши се'' (Veritas quae non defensatur, opprimitur).

Истина се губи и у сувишном расправљању, јер нашироко излагање тупи оштрицу истине. Оно што говорник такође не сме себи да допусти јесте многоговорљивост. То је особина која највише указује на то да је прекорачење мере израз недостатка правог знања. Неодмереност у говору најчешће је последица многозналаштва, тј. површног познавања многих ствари, али не и умног промишљања суштине. У говору се треба чувати и упрошћеног и банализованог изражавања, једнако као и сувишног кићења и ласкања. Такође треба избацити стереотипне, шаблонизиране, готове фразе, високопарне термине који остављају утисак усиљености и уместо тога користити јасне и једноставне мисаоне, језичке и стилске форме које стварају ефекат природности и искрености. ''Прави беседник прилагођава облик мисли који казује, а не мисао облику, он начин израза ставља у службу својој мисли док беседник, који се потчињава маниру, често пута мисао ставља у службу начину на који ће је изразити''(Нушић, Б., Реторика, 165).

За разлику од науке која се бави сазнањем нужне истине, реторика се ослања на релативно мишљење. Као таква она се бави оним што носи хипотетички карактер. ''Кад бисмо, у саобраћају с неким људима располагали и најегзактнијим знањем, не бисмо их могли лако уверити, уколико бисмо наш говор засновали на том знању, јер научни говор припада подучавању (διδασκαλια, логичка метода доказивања, уверавања), а то је пред људима неизводиво...Задатак реторике не састоји се у уверавању него у изналажењу уверљивог у сваком даном случају''(Аристотел, Реторика, 36). То значи да говорник у свом излагању треба да активира не само логичке већ и психолошке елементе. Уколико поседује снагу идеја и дијалектичког расуђивања као и енергију оживљавања апстрактног појма он може допринети да његов говор оствари логички смисао, али и изазове посебно душевно стање, неопходно за постизање уверљивости.

Да ли ће говорник својим говором отворити слушаоце према истини, да ли ће постићи уверљивост у излагању, зависи од тога како приступа ономе о чему говори и онима којима се обраћа. Да ли то чини са стварним интересовањем или механички, да ли се обраћа дубоком вером у оно што говори или са несигурношћу, да ли његов говор укључује доживљајност мисли или хладан и равнодушан однос. Унутрашње убеђење прожето истинитим осећањима и вером даје посебну снагу изговореним речима чинећи их делотворним. ''Кад човек хоће да искаже неку мисао и да своје слушаоце придобије за њу, он мора, пре свега, задахнути то исказивање својом вером која показује да је та мисао оправдана и својим осећањима која показују да је он том мишљу одушевљен'' (Ђурић, М., Историја хеленске књижевности, 621).

Добар говор треба да исказује истиниту мисао, узвишену осећајност и племенит карактер. То значи да поред мисаоног и осећајног, треба да садржи и етички аспект. О значају моралних квалитета беседника, Квинтилијан каже: ''Ја не тврдим да неко ко се издаје за говорника мора бити ваљан и поштен, него да једино ваљан и поштен човек може бити говорник'' (Образовање говорника, 489). Значајну улогу у постизању уверљивости има чврст карактер говорника који га

чини достојним поверења, нарочито онда када је реч о стварима у које се може сумњати. Очување етоса подразумева и умеће проналажења правог пута до свих аспеката истине и њено адекватно представљање. Тако се и најнепријатнија истина може саопштити на безболан начин, како мудро учи једна арапска изрека: ''Када се испушта стрела истине, она треба да буде умочена у мед''.

* * *

Реторика као наставни предмет јесте систем чију структуру чине три сегмента: теоријска настава, практичне вежбе и проучавање туђих говора. Њој је страно софистичко правило да "оно што личи на истину представља као саму истину''. Њен задатак није да слушаоце доводи до уверења да је нешто истинито или праведно, већ до истинитог знања о томе. Зато њена улога није да учи вештини наговарања по сваку цену, већ да у логичкој и етичкој заснованости ставова налази најбоље могућности за уверавање.

Једно од правилаваљаног говора јесте: избегавање декламације. Она је некада обухватала прецизан и стриктан одабир речи и фигура, што је чинило формализованом и извештаченом. Она се данас појављује у другој форми, али носи иста обележја. Стога уместо рецитовања и робовања написаном тексу, који увек остављају утисак неискрености и крутости, потребно је препустити се спонтаном казивању.

Иако су одређена логичка и реторичка правила важна, ипак сваки говор и говорна ситуација су толико особени, да правила могу послужити више као орјентир у свакој конкретној ситуацији, него као непроменљиви и општеважећи.

Оно чему методологија реторике учи јесте јасан и разговетан говор, а он се постиже коришћењем таквих речи које остављају утисак непосредности и искрености, насупрот високопарним терминима који делују извештачено. Наравно, добар говор може одликовати озбиљност, садржајност, јачина, ненаметљивост, уздржаност, али то може бити и онај говор који је обогаћен језичким украсима, духовитошћу, досеткама, иронијом, илустрацијама, мудрим изрекама, атрактивношћу.У сваком случају стилови изражавања могу бити различити, али се мора остати у границама праве мере.

Реторика компензира недостатак јавних наступа студената који су најбоља вежба за увођење у област вербалног комуницирања, а тиме и развијања умећа говорне презентације. Нажалост, начин рада са студентима још увек није достигао онај неопходан ниво непосредног говорног односа који би омогућио ослобађање од свих оних слабости и недостатака који прате тај вид комуницирања. Дешава се, чак, да студенти дођу до завршног рада и да им његова јавна одбрана буде први јавни наступ!

Реторика својом садржином и методама пружа могућност студентима да сазнају колику моћ има реч која носи снагу истине, која је изговорена у право време на сугестиван и уверљив начин и која је исказана од личности чији карактер

улива поверење. У ту сврху веома су корисне вежбе на којима су студенти у могућности да чују најбоље беседе, али и да остваре личне покушаје примене правила јасног и разборитог изражавања, правилног формирања појединих гласова и техника њиховог јасног изговарања, затим методе ослобађања од треме, реторских шумова, лоших говорних навика, као и примену знања која се односе на важност гласа, гестова, говора тела и цезуре(паузе).

[1] Израз **беседник** ρήτορας, помиње се код Хомера, реч **елоквенција, речитост** ευγλωττία,, помиње Исократ у 4. веку пре н. е., а појам**реторика,** ρητορική, почиње да употребљава Платон у дијалогу Горгија.
[2] Демостен је пример човека за кога би се могло рећи да је постао беседник више стицајем околности, него захваљујући природним предиспозицијама. Још као дете остао је без оца. Због грамзивости његових старалаца од великог богатства које је наследио једва да је остала десетина. Када је постао пунолетан узео је за наставника беседништва Исеја, најпознатијег атинског логографа који се прославио писањем беседа за спорове око наслеђивања. Тако је почела његова борба за наслеђе и каријера беседника. Као дете био је врло болешљив, слабог гласа, са маном при изговарању слова ''р''. Вишегодишње вежбе и нечувена упорност побеђивале суману по ману. Слабашан глас је ојачао изговарајући гласно стихове на морској обали, у настојању да надјача хук таласа, попут галаме у скупштини. Рецитовао је трчећи узбрдо, покушавајући да што више стихова изрекне уједном даху, како би ојачао плућа за дуге исказе. Са шљунком под језиком понављао је безброј пута стих из Одисеје (II 402) у коме се често јавља слово ''р'' и тако исправио свој природни недостатак. Пред углачаном металном плочом као огледалом је испробавао покрете и гестикулацију, а да би се одвикао од махиналног подизања једног рамена за време говора, вежбао је испод мача, који би га посекао по рамену кад год би тај покрет поновио. Иако, су његови први јавни наступи били врло неуспешни, Демостен је наставио да се усавршава. Захваљујући снази воље и упорним вежбама уз свесрдну помоћ учитеља постао је најпознатији говорник свих времена. (Уп. Плутарх, Демостен, 5; С. Аврамовић, Rhetorike techne, 108- 109.
[3] Плутарх наводи да је Цицерон показао већ са поласком у школу беседничку надареност, али је имао проблема са гласом, који је био снажан али тврд и неизграђен. Да би то поправио вежбао је рецитовање грчких и латинских текстова. Такође, озбиљно га је мучила и трема, и то не само на почетку каријере.'' Своје беседе почињао је са страхом, а његова бледоћа и дрхтање у многим парницама престали би тек онда кад би у беседењу пао у ватру и тако добио свој унутрашњи мир'''. (Ликови антике II, 215). Матица српска, Нови Сад, 1990).
[4] Уп. Kennedy, G., A New of Classical Rhetoric, 23.

Литература

- Аристотел, 1987: Реторика, Београд.
- Аврамовић,С., 2008: Rhetorike techne, Београд.
- Ђурић, М., 1986: Историја хеленске књижевности, Београд.
- Квинтилијан, М. Ф., 1985: Образовање говорника, Сарајево.
- Kennedy, G., 1994 A New of Classical Rhetoric, Princeton.
- Нушић, Б., 1989: Реторика- наука о беседништву, Београд.
- Платон,1968: Протагора, Горгија, Београд.
- Платон,1979: Ијон, Гозба, Федар, Београд.
- Плутарх,1990: Ликови антике, Матица српска, Нови Сад.
- Цицерон, М. Т., 2002: Образовање говорника, Загреб.

***Биљана Вукмановић*: ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – ПРИОРИТЕТНИЧИНИЛАЦ ПОБОЉШАЊА КВАЛИТЕТА ИНТЕРАКТИВНОГ ОДНОСА НАСТАВНИК – УЧЕНИК**

Основна школа „Југославија“ Бар, Црна Гора
biljanavukmanovic@gmail.com

Abstract

Contemporary teaching bosses on good communication between a teacher and a student, where they are good subjects and talkers. Depending on it, that teaching literature has a specific nature which gives wide possibilities of organizing the state where student will see the literary play from his own sight. So problematic teaching as one of the shapes of modern teaching gives opportunity to a student to take part in active process by which they get the real condition of high quality of interacted relation between teacher and student. The work is occupied by resource on which way problematic learning as a contemporary method of learning way bring recovering of interact ional relation teacher – student.

I НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Није нам непознаница чињеница да је наставни процес итекако сложен феномен. Његово деценијско посматрање лупом бројних методичара, иако омеђено многим особеностима у различитим срединама и епохама свог развоја, данас може да се сведе на једну констатацију: наставни процес је променљива категорија која у сваком тренутку мора да иде у корак са временом и одговара иновативним захтевима све савременијег друштва. Његова сложеност огледа се првенствено у 1) самој **структури**, коју чини чврсто повезан узрочно - последични низ (предметни план и програм - курикулум, годишњи план и програм - оперативни план наставника, наставник, ученик, уџбеник) али и у 2) **одређењу појма наставног процеса**, који можемо дефинисати као организован интеракцијски стваралачки напор у савладавању прописаних садржаја и стицању знања, који оспособљавају ученика за даљи перманентни рад.Постојати и функционисати у складу са савременим друштвеним тенденцијама, а при том не реметити узрочно – последични низ чији је резултат слободна, хумана, образована, стваралачка, мултикултурална личност ученика, признаћемо, више је него сложено. Одговорност за његову успешну реализацију подједнако сносе сви чиниоци наставног процеса, с` тим што, ипак, улогу наставника, као његовог носиоца, морамо издвојити и придати јој посебан значај.

У оквиру наставног процеса предмет *српског језика и књижевности* зауима посебно место, како у наставним плановима у укупној школској настави (највећи број часова на седмичном и годишњем нивоу) тако и у формирању личности ученика. У овом случају неопходно је ставити тежиште на наставу књижевности, као оригиналан фрагмент, који код ученика ствара читав низ емоционалних прегнућа.

Кроз *наставу књижевности* ученици се развијају у слободне, креативне и културне личности, критичког ума и оплемењеног духа ијезика. Настава књижевности посебно утиче на развој моралних осећања, на богатство мисли и осећања и на уочавање њихових нијанси. Учеников ментални живот се усложњава и оплемењује могућношћу именовања, објашњавања и вредновања веома сложених појава, оличених у стварном свету, а имплицираних у књижевном тексту, као „оној стварности". На одабраним примерима из наше и светске књижевности они уочавају и вреднују етичке, естетске и сазнајне вредности, као важне факторе у формирању једне личности, у овом случају личности ученика.

Књижевност је, потом, и *уметност речи*. „Изучавањем књижевних дела оплемењује се и богати знање језика и стиче ваљана култура изражавања, а без ваљане културе језичког изражавања нема добре наставе ни других предмета за које је језик наставно средство помоћу којег се настава изводи." (Илић, 1997) Зато је књижевност од значаја за укупну школску наставу, али и укупно опште образовање, што потврђује оправданост укупног броја часова у школским плановима на годишњем нивоу.

Ако је књижевност настајала као стална потреба човека за одговорима на питања која пред њега искрсавају у трагању за вечитим животним циљевима, онда је задатак наставе књижевности да покрене учеников емоционални, фантазијски, интелектуални и стваралачки потенцијал, обликујући у њему на тај начин будућег човека са богатим интелектуално – емоционалним искуством и широким духовним хоризонтом. Повезујући искуства из живота са ситуацијама из књижевних текстова он ће успешно пронаћи већину одговора на сва она питања која доживљава као „животна".

У почетној фази ученикове приступа књижевном делу превладава емоционална компонента, а касније се тај изворни емоционални моменат обогаћује мисаоним и критичким елементима. (Росандић, 1986) У том процесу „сазревања" од емоционалног доживљаја до критичког става, за ученика је веома важан естетски доживљај књижевног дела које треба да пробуди његову естетску сензибилност, док ће она ученику омогућити статус уживања пуноправног естетског субјекта. Само на тај начин ученик ће истовремено постати и равноправни субјект наставе, који ће временом изоштравати своје књижевно – посматрачке способности и критички дух, те обликовати сопствени књижевни укус.

Са друге стране, књижевност је уметност. Уметност је, шта друго до мозаик истанчаних индивидуалности, оличених у лепоти уметничког дела. Зато, сама по себи, она пружа низ могућности за њено поимање и тумачење. Ниједно уметничко дело, а тиме ни књижевно, не оставља нас без одговора на питања којима нас заокупља док корачамо кроз његов неоткривени свет. Различитост људског идентитета и сензибилитета, виђења вредности и ствари око себе, условљава различит доживљај истог књижевног дела, а тиме и различите одговоре које у њему проналазимо.

На послетку, читалац и дело су једно: читалац је разлог постојања књижевног дела исто колико је оно разлог постојања читаоца. Свако књижевно дело трага за својим читаоцем, а сваки читалац трага за властитим идентитетом у свету књижевног дела.

Тумачење или интерпретација књижевног текста, као императив у настави књижевности, првенствено значи откривање његовог тајанственог значења, односно индивидуалне и непоновљиве уметничке стварности. Књижевни текст, као основни предмет тумачења, постоји као уметнички феномен у којем је стварност „конструисана“ на посебан начин. Обзиром да наставу књижевности одликују извесне специфичности, које произилазе из саме природе књижевног дела, њен задатак је да управо помоћу тих специфичности омогући ученику, као читаоцу, да такву („конструисану“) стварност покуша повезати са оним што га окружује.

Свако књижевно дело, као особен уметнички ентитет који увек носи одређену поруку, захтева и посебан приступ, увек праћен читаочевом потпуном слободом. Јер, једном написано дело које је започело свој самосталан живот, одвојивши се од свог аутора, успоставиће специфичну интеракцију са сваким читаоцем. Тако књижевно дело своју реалност остварује у свести читаоца, постајући само његова стварност.

На крају, у настави књижевности читалац је ученик. Какав ће он бити читалац, какав ће бити његов приступ књижевног делу, какав ће интеракцијски однос са њим остварити и у којој ће мери оно подстицајно деловати на развијање већ поменутих етичких, естетских и сазнајних вредности, али и критичког става и дивергентног мишљења - зависи првенствено од *наставниковог умећа методичкогмоделовања часова књижевности*, као примарног мотивационог фактора за *успостављање добре комуникације са учеником*, од кога настава књижевности треба да изгради доброг читаоца и саговорника.

1.1. Однос наставник – ученик у настави књижевности

Психологија учења још није потпуно разјаснила како се учи кроз књижевност, читајући и тумачећи књижевна дела. Шта се све дешава у сусрету читаоца, у нашем случају ученика, са књижевноуметничким делом – питање је које је вечито, а које ће увек и изнова давати другачије одговоре. Психолози би рекли да се при читању стичу сложена когнитивно–емоционално–социјална искуства, а Андрић је рекао: *„Читајући добре писце, дешавају се пред нама чуда... Осећамо да смо повезани са другим људима многоструким и тајним везама које не слутимо, а које нам наш писац открива ... То је спасоносно...“* (Петровачки - Штасни, 2008)

Увођење ученика у свет књижевности, на начин који је ученику непознат јер су његове спознајне, естетске и етичке вредности још увек далеко од оног нивоа који омогућава потпуни доживљај књижевног текста на свим његовим разинама - изузетно је тежак и одговоран задатак наставника.

„Наставник је стручни и педагошки организатор и извођач наставе, па су и ученик и сви други њени чиниоци непосредни делокруг наставниковог стручног и педагошког рада.“ (Илић, 1997) Међутим, поред тога што је организатор, наставник и сопственим смислом за књижевност, литерарним сензибилитетом и „својим светом“ књижевног дела ступа у његово заједничко тумачење са ученицима, паралелно са њиховим доживљајем истог тог дела. Тако настаје сучељавање мноштва разнородних, индивидуалних поимања, а у том сучељавању управо наставник је тај који, стављајући их пред *проблеме* и задатке, подстиче ученике на разноврсност доживљаја и гледања на свет књижевног дела. Дакле, књижевно дело преноси се у наставни процес суделовањем између наставника и ученика, где ученик, уз помоћ наставника, постаје свестрано ангажован, уз максимално активирање свог емоционалног, фантазијског, интелектуалног и стваралачког потенцијала.

„Интерпретација текста додељује и наставнику књижевности нову улогу, одређену новим методичким приступом. Наставник није предавач у традиционалном смислу ријечи, већ свој напор усмјерује према тексту и ученику, тј. води ученика до спознаје одређених књижевних појава, до доживљаја, до самосталног суда. За успјешно извођење интерпретације текста од наставника се тражи свестрано познавање дјела и метода његове интерпретације, саживљеност са свијетом дјела, јасан и прецизан план аналитичког поступка (одређивње кључних *проблема*), методичка инвенција и педагошка умјешност.“ (Росандић, 1986)

Наставник се увек налази у позицији да савлађује супротности између, с једне стране - нужности да својом функцијом поставља захтјеве актерима у овом процесу (то значи себи, али и ученицима), тражи напоре за успешну реализацију пројектованих (задатих) циљева и, с друге стране – обавезе да у том процесу поштује личност ученика, уважава њухове могућности, па и хтења и интересе, и уједно активира њихове интелектуалне снаге и побуђује нове интересе и мотиве за активност у циљу њиховог развоја. Од тога како и колико наставник то успешно ради у значајној мери зависи и укупан однос између наставника и ученика у учионици.

Односу наставник-ученик мора се придати посебан значај. Добра комуникација између наставника и ученика, у којој ће они бити равноправни субјекти реализације наставног процеса, једно је од полазишта на којима се темељи савремена настава. Сада се неминовно намеће питање: да ли то значи да се овом сегменту образовања протеклих година није придавао посебан значај? О квалитету и природи овог односа било је различитих ставова и прилаза, како у јавности тако и у самој пракси. Њих карактерише кретање из једне крајности у другу. Некад је та крајност била изражена изразитим наглашавањем улоге наставника и свођења улоге ученика на пасивног посматрача и слушаоца, док је некада (ређе) посебна пажња придавана позицји ученика. Постојање извесне „дистанце“ тешко је савладавано и довођено на одговарајући прихватљив ниво. У

оваквом односу многи су наставници видели подразумевајући ауторитет, који су несебично бранили од сваког могућег његовог „урушавања“ на било који начин. Одстојање одређује однос наставника према ученику, али то никако не значи да у том односу не треба да се тежи успостављању оне комуникације која би их зближила на комуникацијској разини мимо образовне, а то је васпитна. У свим временима наставници су настојали да са ученицима успоставе однос који је сличан односу родитеља према деци. *„Васпитна раздаљина заснива се, с једне стране, на истинској надмоћности ума и срца и, с друге стране, на посебном налогу друштва који се мора испунити. То одстојање није тако велико као оно између војног претпостављеног и војника, нити тако мало као оно између родитеља и деце.“*[1]

Добра комуникација између наставника и ученика условљена је првенствено мотивационим фактором, који ће касније определити ток предстојећих планираних активности. Мотивација у настави подразумева да ученик има мотив да нешто научи, при чему је степен мисаоне активности знатно већи. Повећана мисаона активност ученика ставља у средиште наставног процеса, развија његово дивергентно мишљење и стваралачке способности, потискујући до тад заступљено трансмисивно учење. Међутим, прво што мотивационо покреће ученике на рад јесте сам наставник, односно његова личност. Уколико је пред учеником наставник који је ведрог духа, доброг расположења, са израженим ентузијазмом, способношћу за хумор и креативним ставом према животу – код ученика ће стећи поверење и, као такав, бити први мотив за рад. Сасвим је извесно да онај наставник који има креативни став према животу – има такав став и према настави. То значи да ће он одступати од шаблона и стереотипа и тежити ка новом, оригиналном, духовитом и прогресивном. Само креативан наставник, добро изабраним питањима и задацима, помоћи ће развоју личности ученика, његових мисаоних и стваралачких способности, а тиме и стицању одређених знања и навика. Но, какав је то облик наставе која се темељи на питањима и задацима који у високом проценту активирају мисаоне способности ученика, покрећући их на креативност и стваралаштво?

II ПОЈАМ, СВОЈСТВА И ЕФЕКТИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

У свеколиком светском покрету за промене у васпитно–образовном систему кључни проблем је незадовољство ефикасношћу наставног процеса (низак проценат усвојених знања која су трајна и применљива). Независно од друштвеног склопа коме припадају, педагози, политичари, научници и други друштвени субјекти указују на то да се одлучујућа битка за за васпитање будућег грађанина обавља управо у наставном процесу. У трагању за што ефикаснијим видовима наставе тежи се оним облицима учења и организације наставе који ће највише допринети развоју човека. Људска јединка савременог друштва налази се пред бројним препрекама у остваривању својих животних циљева. Да би се оспособила

да решава проблеме на које наилази, неопходно је да своје искуство решавања проблема доживи већ у основној школи, али оној школи у којој су дати облици учења и организације наставе комплекснији. У мноштву откривених комплекснијих, ефикасних облика учења посебно се истиче *проблемска настава*, односно *учење путем решавања проблема.*

У превладавању традиционалних (репродуктивних) система наставе књижевности посебно место припада *проблемској настави.*То је таква настава која се не заснива само на пасивном посматрању појава и опонашању операција које изводи наставник, него успоставља активан мисаони однос према појавама и уводи ученике у самостално истраживање проблема. Проблемска настава представља *систем поступака и операција у току часа, који ангажује ученике у постављању и разрешавању проблема, при том максимално активирајући мисаони процес и стваралачки рад.*

У процесу различитих емоционалних и интелектуалних активности, својствених проблемској настави, уочава се неколико фаза:

1. *Стварање проблемске ситуације, уочавање проблема, тешкоће, заокупљеност проблемом* - У овој фази проблем улази у круг ученикове пажње, ученик уочава проблем, осећа тешкоће и недоумице, свесно управља своју спознајну активност на откривању односа и посебности које проблем садржи. Проблем изазива одређену емоционалну и интелектуалну напетост, изазива спознајну радозналост и жељу за разрешењем. Ученик се колеба, опредељује и поставља питања. То је знак да је заокупљен проблемом.

2. *Одређење проблема* – У овој фази проблем се ближе одређује. Успоставља се веза са чињеницама и спознајама које ће олакшати решавање проблема. Проблем се разлаже и траже се могућности за његово решавање, проширује се круг информација значајних за решавање проблема.

3. *Истраживачки и корективни рад* – Ученици постављају проблемска питања, хипотезе, алтернативе, наводе одређене чињенице као прилог за решавање проблема, назначују односе које проблем поставља, траже аргумензтацију за постављене тезе, упоређују проблем са сличним проблемима које су решавали. Ова фаза тражи и креативно реаговање. Ту се очитавају креативне могућности ученика у обухватању, осветљавању и разлагању проблема.

4. *Анализа резултата истраживања* – У овој фази анализирају се резултати истраживања, коригују и допуњују. Постављене хипотезе се верификују. Ученик проналази аргументацију за постављене тезе. За које не пронађе одговарајућу аргументацију – елиминише. На темељу аргументације изриче се суд о појави – проблему.

5. *Нови самостални рад* – У овој фази ученици добијају нове задатке за самостални рад, кроз које ће, вођени претходним искуством, применити стечене вештине и умећа у решавању проблема.

У оквиру овакве логичко – спознајне схеме часа у виду проблемске наставе остварују се образовни, васпитни и функционални циљеви часа. И не само то.

Вредности и значај проблемске наставе су немерљиви. Ефекти који се постижу оваквим обликом рада на часу јесу:

– повећана ефикасност и рационализација васпитно – образовног рада
– развијање способности апстрактног мишљења као највише интелектуалне функције
– развијенији мотивациони механизми
– упознавање различитих метода и техника ефикасног учења
– успешно развијање мисаоних операција: анализе, синтезе, апстракције и генерализације, индукције, дедукције
– неговање стваралачких способности ученика
– повећана трајност знања, применљивост и трансфер
– оспособљавање ученика за самосталан рад и активно учење
– неговање инвентивности, оригиналности и осетљивости за проблеме
– неговање критичности, флексибилности и креативности
– развијање способности увиђања битних веза и односа
– коришћење различитих извора за стицање знања
– јачање самопоуздања

Поред наведених, проблемска настава има још неке веома изражене вредности које се огледају у индивидуализацији наставног процеса. Наиме, овај наставни систем, који се остварује диференцираним групним радом уз стваралачку улогу наставника, оптимална је „организациона форма индивидуализоване наставе јер се у њој *омогућује успостављање пожељних односа како између наставника и ученика,* тако и између самих ученика, а исровремено се наставни садржај, конкретизован у проблемским задацима, може диференцирати, односно индивидуализивати до потребног нивоа.“ (гајић, 2004)

Проблемска настава је усмерена на самосталан рад ученика. Наставник, као организатор наставног процеса, ученике упознаје са проблемом, указује на методе којима ће се служити у току решавања и упознаје их и наводи на нове изворе знања. Да би рад ученика на решавању проблема био успешан он првенствено мора да оствари *добру комуникацију са наставником*. Већ по својој природи, проблемска настава му то омогућава, тачније, својом организацијом ствараја му до знања да наставник у том случају није само организатор наставног процеса већ неко ко *заједно са ученицима учествује у његовој реализацији, успостављајући тако интензиван интеракцијски однос у коме су ученик и наставник равноправни субјекти и саговорници.*

1.2. Комуникацијска разина наставник – ученик у проблемској настави књижевности

„Ученикov дух не сме бити код наших предавања у

толикој пасивности да му апсолутно ништа
не преостаје да чини да би нас разумео.“
Жан Жак Русо

„Реч је одувек човека могла најдубље да засече, али и да се најближе на рану привије и исцели. Саткана у уметност, реч је кроз патњу и ведрину позивала у царство слободе и среће, чистила од зла, давала моћ, храбрила на путевима хуманијег живљења. Песме и приче човек је стварао у тренуцима највећих узлета свога бића и пред њима од искона застајао удивљен и потресен, као на извору живота и блаженства.

Сусрет са уметношћу речи у школи, или настава књижевности и језика, данас је безмало трагичан пример наших странпутица и заблуда. Млади, у годинама када желе највише, када се пуним срцем отварају ка свету и људском искуству, када их речи могу да снажно понесу и освоје, доживљавају наставу књижевности и језика најчешће као мучне часове упињања да се напабирчи нешто туђега искуства, да се запамте суве фразе из бележница и уџбеника, фразе које многе генерације деценијама предају једна другој у наслеђе, иако се већ много тога променило и живот одасвуд надошао. Тужно изгледа настава у којој се лепота учи готово само из оцена других, гледа очима других, доживљава туђим срцем, мисли само туђим мислима...“ (Маринковић, 1984)

Иако поражавајућа, наведена чињеница је истинита. То је тренутна слика стања наставе књижевности у великој већини школа. Зашто? Да ли и у овој констатацији наново можемо тражити изворе традиционализма? Или је у питању нешто друго?

Данас, када су домети методичких истраживања у експанзији, када је нужност и потреба да целокупни образовни систем функционише на савременим методама наставе и учења, међу којима је и *проблемска настава*, сусрећемо се са сложеним проблемом лоших примера наставне праксе како у основношколском, тако и у средњошколском образовању. Један од разлога због којих проблемска настава није довољно заступљена у основној школи је тај што организација часова овог вида наставе захтева широко опште и стручно образовање наставника праћено посебном, темељитом припремом. Дакле, проблемска настава мења улогу наставника у наставном процесу, мењајући тако и комуникацијски однос наставник - ученик. У традиционалној („информативно - предавачкој“) настави наставник је средишња личност наставног процеса. Он је предавач, преносилац знања. У склопу проблемске наставе наставник добија потпуно другачију улогу. Он је сада првенствено организатор стваралачке и истраживачке делатности ученика, али и сам то постаје.

За организовање и извођење проблемске наставе наставник мора да познаје индивидуалне особине ученика, правце њихових књижевних и других интереса, према којима осмишљава и обликује посебне радне задатке које ће ученици самостално решавати. Сада се стичу услови за један *другачији вид комуникације*,

која ће бити другачије методичко – дидактички обликована. Нови садржај и начин рада диктирају и нови смер комуникације између наставника и ученика. Постављени задаци развијаће одређени вид способности, одликоваће се посебним васпитно - образовним циљевима, побудити интересовања и тиме повећати број учесника (побољшати интерактивни однос). Како наставник, тако и ученик добија и преузима нову улогу: и он планира свој рад, упознаје нове изворе информација и метода.

Насупрот традиционалној пракси, у којој наставник има исувише доминантну улогу вербалног учесника у настави, односно лица које деци нуди (износи) готова и систематизована знања, а ученик је само пасивни посматрач који прикупља информације, добар и савремени наставник претежно ставља ученике пред различите проблеме, али их и снабдева потребним изворима информација и води у поступцима њиховог решавања проблема. Таквим приступом и организацијом рада наставник припрема ученике за перманентно усавршавање, наводећи их да буду мисаоно активнији, више ангажовани, чиме до изражаја долазе све њихове креативне и стваралачке могућности.

Примена осавремењених, ефикаснијих метода наставног рада, у циљу бржег напретка ученика, и поред њиховог императивног карактера, још увек је под великим знаком питања када говоримо о заступљености у пракси. Наиме, питање примене истовремено је и питање наставникове осетљивости за савремени наставни рад. Говорећи о проблемској настави, као облику савремених приступа настави, ми говоримо о питању интеракције између ученика и наставника, између који је садржај, као полазиште те интеракције. **Ученик**је *креатор, стваралац, трагач*, *откривач нових проблема и извршилац одређених задатака* путем којих долази до нових наставних сазнања. **Наставник**, у својој новој улози такође је *откривач нових проблема* – открива шта је то што деци представља проблем у савладавању градива књижевности, *трагач* – трага за новим облицима и методама рада које ће поспешити активност ученика на часовима књижевности, *креатор* – осмишљава (креира) концепцију радних налога и задатака којима ће покренути мисаону активност ученика и открити њихове стваралачке домете и могућности и, на крају, *извршилац* – извршава своју обавезу и дужност савременог наставника, као организатора наставног процеса, богатог иновативним идејама. Оваквим, проблемским приступом настави књижевности ствара се богат комуникацијски однос између наставника и ученика, омеђеног подједнаким задужењима приликом учешћа у њему. Равноправним учешћем у овом интеракцијском односу они постају и равноправни са-говорници што је, иначе, основни услов добре комуникације.

Постављајући проблемску наставу као обавезу, наставник истовремено поста-вља перспективу и основ активирања интелектуалне и радне способности ученика и напредовања према индивидуалним могућностима. Са друге стране, органозовањем учења путем решавања проблема, као највишем облику учења, остварује се систематско, активно и стваралачко стицање знања јер, учећи на

проблемима, ученик самостално и свесно усваја нова знања, а тиме постаје и стваралачки субјект у васпитно – образовном процесу. Осим тога, он мора да активира своја стечена знања у новонасталим проблемским ситуацијама. Проблемске ситуације поставља наставник, који креативно осмишљеним радним налозима и задацима покреће мисаоно-истраживачке активности ученика и наводи их на тражење одговора (решавање проблема).

На крају, сложићемо се да су основни недостатак данашње наставе неефикасни путеви сазнавања. Наравно, то не значи да не постоје бројни напори да се та неефикасност превазиђе, али смо исто тако сведоци све присутније чињенице да су ученици незаинтересовани за наставу (књижевности), да поседују знања која нису трајна и применљива и да се у великом броју школа још увек одржава континуитет традиционалног вида комуникације између наставника и ученика (предавач – слушалац). Ако ништа друго, бар настава књижевности по својој природи омогућава нам да урушимо постојеће стање и увођењем *проблемске наставе*, као основног облика учења, покренемо оне могућности и домете деце која чекају прилику за то. Тиме ћемо *покренути* и једну нову, *савремену разину комуникацијског односа* између наставника и ученика у којој ће ученици бити задовољни својим положајем и резултатима које постижу, док ће наставник бити задовољан резултатима свог рада, који се огледају у интензивној мисаоној активности ученика, њиховим богатим спознајним искуством и стваралачким дометима.

III ИСТРАЖИВАЊЕ – ПРИМЕР ИЗ ПРАКСЕ

Циљ овог истраживања био је да се на примерима интерпретације истог књижевног текста у два одељења основне школе уочи комуникацијски однос наставника и ученика: оних чији је час конципиран помоћу *традиционалних метода* (VI-2) и оних чији је час конципиран на *савременим методама-проблемским задацима* (VI-3). Књижевни текст који је интерпретиран је народна епска песма*Женидба краља Вукашина*, у два шеста разреда.[2]

Мотивација ученика најважнији је сегмент часа, битан за проблемско осветљавање књижевног дела. Непосредно пре сусрета са њим, ученицима ћемо отворити врата спознаје, пробудити њихову машту и радозналост, створити један међупростор пре читања који ће условити прихватање књижевног текста. Питања и налози у мотивацијском сегменту *прва је проблемска* ситуација пред коју се ученици стављају. Мотивација, као посебан део, не мора да обухвати (временски) исти час за који се предвиђа интерпретација текста. Мотивациона припрема може и треба да следи много раније јер активности ученика које се током ње реализују захтевају време, организованост и темељит приступ.

Табела 1.
Мотивациони задаци

VI – 2 **Мотивациони задаци**	**VI – 3** **Мотивациони задаци**
1. Прочитајте песму *Женидба краља Вукашина,* која се налази у вашим читанкама, и покушајте укратко да је препричате (усмено)	**1. група КРАЉ ВУКАШИН** У изворима који су вам доступни пронађите нешто о краљу Вукашину (ко је он био, када је живео и којим областима је владао) **2. група НАРОДНА ЕПСКА ПЕСМА** У *Речнику књижевних термина*пронађите нешто о одликама *народне епске песме* као књижевне врсте и објашњење појма *фабула* **3. група ПЕЈЗАЖ** Опишите један *сурови, планински пејзаж*и један *питоми, приморски пејзаж.* Опис не мора бити дуг. **4. група ПРЕТКОСОВСКИ ЦИКЛУС** Све јуначке народне епске песме*хронолошки* (према временском редоследу дешавања радње) су подељене у *циклусе* (тематска повезаност). Пронађите ком циклусу песама припада песма *Женидба краља Вукашина* и реците нешто о њему **5. група КРИЛАТИ КОЊ** Пронађите занимљивости о *крилатом коњу:* када се он, као митско биће, први пут помиње, како је настао и шта он значи (представља). Донесите доступне фотографије (цртеже) крилатог коња!

Различите активности ученика у мотивацијској припреми конципиране су тако да покрећу ученике на стваралачки рад, што је у складу са стваралачким задацима који ће уследити на централном делу часа, у току интерпретације текста. Дакле, ова два сегмента часа у корелацијском су односу који, као такав, својим квалитетом обезбеђује и обавезује први услов за квалитетан интеракцијски однос између наставника и ученика. Пред нама је **табеларни приказ радних налога и задатака**, предвиђених за **интерпретацију књижевног текста.**

Табела 2.
Радни задаци и налози

РАДНИ ЗАДАЦИ И НАЛОЗИ	**VI - 2**	**VI - 3**
1. група КРАЉ ВУКАШИН	1. Како сте доживели песму? 2. Шта можете рећи о ликовима у њој? 3. Шта је тема песме? 4. Набројте целине у песми и дајте им наслове (на основу препричавања). 5. Који тренутак у песми вам се чини најузбудљивији? 6. Који лик из песме је оставио најснажнији утисак на вас? 7. Шта мислите о крају песме? 8. Да ли бисте ову песму некоме препоручили за читање и зашто?	**1.** Обратите пажњу на **лик краља Вукашина** у песми. Покушајте да замислите његов изглед. Опишите га, као и његове карактерне црте. Размислите, да ли се лик краља Вукашина из песме поклапа са ликом из историјских извора. **2. Због чега жели да ожени Видосаву? Да ли је заиста воли? Зашто је наговара да спали крила Јабучилу? Шта добија тиме?**
група НАРОДНА ЕПСКА ПЕСМА		**1.** У припремном задатку теоријски сте се упознали са основним одликама народне епске песме. На основу њих **докажите да је песма *Женидба краља Вукашина* народна епска песма. 2. Зашто Видосава пристаје да се уда (побегне) за краља Вукашина и да изда војводу Момчила? Образложите ваше тврдње.**

3. група ПЕЈЗАЖ		**1.** Пронађите оне делове песме у којима су описани **пејзажи** и реците нешто више о томе. Уочите атрибуте који су присутни у опису пејзажа. Шта закључујете о самом изгледу пејзажа а шта о томе колико он утиче на дешавања у песми? **2. Зашто војвода Момчило на самрти поручује краљу Вукашину да не жени „кују“ Видосаву? Шта тиме показује?**
4. група ПРЕТКО-СОВСКИ ЦИКЛУС		**1.** Један од јунака који се помиње у Преткосовском циклусу песама је војвода Момчило. Он се помиње и у овој песми. Опишите његов изглед и уочите карактерне црте. **2. Зашто Јевросима, Момчилова сестра, пристаје да се уда за краља Вукашина? Одредите њене карактерне црте.**
5. група КРИЛАТИ КОЊ		**1.** У песми се појављује крилати коњ, по имену Јабучило. **2. Због чега Видосава пристаје да спали крила Јабучилу и на који начин то чини? Обратите пажњу на стих: „Сан је лажа а Бог је истина.“ Зашто је одабрала баш такав начин? 3. Покушајте објаснити прве стихове .**

Након *проблемских задатака*, помоћу којих су ученици VI-3 интерпретирали песму, самостално их решавајући употребом доступних извора знања као што су

текст, наставникови подаци и друштвена стварност, дали су и своје одговоре у виду решених проблемских задатака.[3]

IV ЗАКЉУЧАК

Истраживање обављено у два одељења шестих разреда потврдило је претходно изнесене ставове и тврдње. Наиме, пред*проблемом проблемске наставе* застали смо по ко зна који пут. Сагледали смо овим истраживањем примену проблемске наставе књижевности не само из угла проблемског учења, као једном од савремених наставних метода, већ и из угла интеракцијског односа ученик - наставник, који је данас, у савремној настави међу новим е-генерацијама врло важан, а можда и најважнији сегмент наставе књижевности. Имајући амбицију да афирмише ученика као активног сарадника, а тиме и саговорника у наставном процесу, настава путем решавања проблема (што је показало и истраживање) омогућила је ученицима да се ослободе покорности ауторитетима и стекну услов за учешће у настави, где они више нису само „активни слушаоци“ већ активни учесници који износе своја запажања, доносе закључке и заузимају ставове.

Положај ученика умногоме је одређен задацима који се пред њега постављају. Уочили смо да и сам наставник мора бити креативни истраживач који ће „истражити“ које су његове могућности да се приближи ученицима. У складу са тим осмислиће такве радне налоге и задатке који ће концепцију часа књижевности одредити као облик наставе организованих активности у којима ће имати равноправне саговорнике. На тај начин ученици стичу искуство које их учи самосталности, стваралаштву, истраживачким подухватима и одговорности.

Проблемска настава је кључни фактор преображавања васпитно-образовног процеса и мењања положаја ученика у настави. Проблемска настава у књижевности најбољи је начин рецепције књижевног дела јер се темељитим размишљањем, уочавањем проблема, самосталним решавањем проблема и подржавањем властитог односа према књижевном делу учвршћује самопоуздање, ослобађа од страха, умањује могућност застаревања знања и, што је најважније, осигурава добар основ за самосталну рецепцију књижевних дела касније у животу, али и појачава интерес за књижевност.

Тумачење књижевног дела истовремено је откривање једног новог света. Књижевно дело, као непоновљива уметничка стварност, сваким тумачењем добија и непоновљив индивидуални доживљај. Сваки читалац у делу трага за властитим идентитетом. Да би тај доживљај био потпун, наставник треба да пробуди ученикову „емоционалну ангажованост“, естетску доживљајност, да изоштрава стваралачко мишљење и критички дух и обликује књижевни укус. У тој ангажованости наставника крије се и будућа ангажованост ученика јер само подстакнути ученици могу да буду прави „тумачи“ књижевног дела. До свестраног мисаоног ангажовања ученика доћи ће само у сарадничком, интерактивном односу

са наставником, у виду комуникацијског односа утемељеног на проблемској настави.

[1] Макс Реснер, *Наставна техника*, Београд, Научна књига, 1960
[2] Истраживање је спроведено у једној основној школи у Црној Гори, стога је у питању деветогодишња школа
[3] Наставним планом за обраду народне епске песме *Женидба краља Вукашина* предвиђена су три часа

Литература

- Арсић, Милисав, *Проблемска настава и субјекатски положај ученика*; *Проблемско учење у настави (прилози са симпозијума),* Лозница, 1984
- Гајић, Оливера, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси;* Нови Сад, 2004
- Глигорић, Нада, *Положај ученика у проблемској настави*; *Проблемско учење у настави (прилози са симпозијума), Лозница, 1984*
- Деретић, Јован, *Историја српске књижевности*; Требник, Београд, 1996
- Дурковић, Нађа, *Настава књижевности у основној школи*; часопис *Наша школа*, Подгорица, 2009
- Илић, Павле, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*; Прометеј, Нови Сад, 1997
- Илић, Павле, *Иновације у настави књижевности*, *Тумачења књижевног дела и методика наставе (зборник радова),* приређивач Оливера Радуловић, Орфеус, Нови Сад, 2009
- Квашчев, Радивој, *Подстицање и спутавање стваралачког понашања личности*; Свјетлост, Сарајево, 1975
- Кушчар, Тони, *Смисао субјекта у проблемској настави*, *Проблемско учење у настави (прилози са симпозијума),* Лозница, 1984
- Маринковић, Симеон, *Велике могућности проблемске и стваралачке наставе књижевности и језика*; *Проблемско учење у настави (прилози са симпозијума), Лозница 1984*
- Маринковић, Симеон, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*; Креативни центар, Београд, 2003
- Николић, Милија, *Методика наставе српског језика и књижевности*; Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1992

- Никчевић, Радисав, *Проблемска настава као комплексан дидактички систем*;*Проблемско учење у настави (прилози са симпозијума), Лозница 1984*
- Мурати, Џеладин, *Однос наставник – проблемска настава*; *Проблемско учење у настави (прилози са симпозијума),* Лозница, 1984
- Петровачки, Љиљана, *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Филозофски факултет, Нови Сад, 2008
- Петровачки, Љиљана – Штасни, Гордана, *Методичке апликације*, Филозофски факултет, Нови Сад, 2008
- Реснер, Макс, *Наставна техника*, Научна књига, Београд, 1960
- Росандић, Драгутин, *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности*, Свјетлост, Сарајево, 1980
- Росандић, Драгутин, *Методика књижевног одгоја и образовања*, Школска књига, Загреб, 1986
- Чановић, Светозар, *Нека питања подагошког односа и поступања у васпитно – образовном раду*;
- часопис *Настава и васпитање,* Београд, 1995
- Шевкушић, Славица, *Принципи ефикасне комуникације у настави*; часопис *Настава и васпитање,* Београд, 1995

*Dragana Franciškov*ić: IVO ANDRIĆ U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI-MOGUĆI METODIČKI MODEL ZA OBRADU PRIPOVETKE PRIČA O KMETU SIMANU

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica
franciskovicd@ef.uns.ac.rs dragana.franciskovic@magister.uns.ac.rs

Rezime

U radu se razmatra mogući metodički pristup Andrićevoj pripoveci *Priča o kmetu Simanu* koja je predviđena za obradu u sedmom razredu osnovne škole. Cilj rada je da definiše konkretno rešenje, metode, postupke i model koji će doprineti efikasnijoj, bolje osmišljenoj nastavi književnosti. Da bi ostvarili ovaj cilj, u radu smo ponudili model koji sagledava dato delo sa aspekta svih relevantnih metodičkih činilaca u savremenoj nastavnoj teoriji i praksi.

Ključne reči: Ivo Andrić, metodički model, pripovetka, metodički pristup

Abstract

This paper discusses the possible methodological approach Andrić`s narrative story of the serf Siman is provided for processing in the seventh grade of primary school. The aim of this paper is to define concrete solutions, methods, procedures and model that will contribute to more efficient, better teaching literature. To achieve this goal, the paper we have provided a model that looks at a given work with all relevant aspects of methodological factors in the modern teaching theory and practice.

U nastavnoj interpretaciji književno-umetničkog teksta osnovni zadatak je da učenik doživi delo kao umetničku tvorevinu i shvati smisao i funkciju njegovih konstitutivnih elemenata(fabula, likovi, tema, jezičko-stilska obeležja i dr.). Interpretacija književnog dela treba da se bazira na prirodnom i postupnom uvođenju u doživljavanje i shvatanje estetsko-etičkih vrednosti umetničkog dela, kao i na zapažanju elemenata karakterističnih za određenu umetničku tvorevinu. Školska interpretacija zahteva izdvajanje elementarnog strukturalnog problema koji čini određeni tekst dominantnom književno-umetničkom vrednošću.

Jedan od osnovnih problema u savremenoj nastavi književnosti je kako određeno književno delo približiti učenicima tako da ga oni percipiraju kao aktuelno i zanimljivo, njima blisko i korisno. Sadašnje stanje nastavnog procesa ukazuje na njegovu nedovoljnu efikasnost u odnosu na ciljeve i zadatke koji su projektovani kao krajnji rezultat. Sa stanovišta nastave književnosti taj problem se ispoljava kao nedovoljna usvojenost književnih nastavnih sadržaja, kao i mala sposobnost za nastavno tumačenje književnih tekstova i njihovo razumevanje. Jedno od ključnih pitanja je i kako da učenici savladaju preobimne nastavne sadržaje, da steknu odgovarajuća znanja i ista primenjuju u svom budućem radu. U nastavi književnosti inovacije i rešenja kreću se u dva pravca. Prvi podrazumeva konstantno preispitivanje nastavnih sadržaja- pre svega obimnosti i primerenosti književnih tekstova, dok se u drugom pravcu iznalaze metodički postupci koji će pratiti brojne novine metodologije proučavanja književnih tekstova. Cilj ovog rada je i da se definišu konkretna rešenja za modernizaciju nastave

književnosti, primarno u metodičkom pristupu književnom tekstu. Time se naravno, ukazuje i na kvalitet i mogućnosti nastave književnosti.

Da bi ostvarili ovaj cilj, u radu smo pokušali da sagledamo pojam književnog teksta sa aspekta svih relevantnih činilaca bitnih za metodičko sagledavanje ove književne forme u nastavnoj teoriji i praksi.

Cilj interpretacije:

Doživljaj i uspostavljanje komunikacije s književnoumetničkim proznim tekstom (pripovetkom), prihvatanje pozitivnih odrednica i književne poruke; podsticalj za samostalno čitanje književnih dela.

Zadaci interpretacije:

Obrazovno-vaspitni zadaci:
– upoznati učenike sa književnim odlomkom iz pripovetke *Priča o kmetu Simanu* I. Andrića, koji je u Čitanci(VII razred) naslovljen *Na vekovnom megdanu.*
– azumevanje teksta
– bogaćenje rečnika
– osposobljavanje učenika za doživljavanje i iskazivanje doživljaja teksta
– razvijanje kritičkog mišljenja

Funkcionalni zadaci:
– razvijati mišljenje, pamćenje, uočavanje, sposobnost rasuđivanja i zaključivanja, razvijati maštovitost
– razvijati sposobnosti imaginacijskog i racionalnoga stvaralačkog mišljenja
– predočavanje i doživljavanje proznoga književnoumetničkog teksta
– uočavanje odnosa likova u priči
– učenike navikavati na zajednički i samostalni rad

Vrsta časa:
Nastava književnosti, obrada novog gradiva

Nastavne metode:
– heuristički i usmereni razgovor
– izlaganje
– metoda demonstracije
– metoda rada na proznom tekstu, čitanje
– metoda pisanih radova

Socijalni oblici rada:
– frontalni

– grupni
– individualni

Nastavna sredstva:
– književnoumetnički tekst, aplikacije, grafoskop, računar, CD, projektor, nastavni listići

Priprema nastavnika za interpretaciju književnog odlomka:
– čitanje književnoumetničkog dela
– određivanje programskih odrednica koje bi se mogle uspešno ostvariti uz pomoć datog književnog dela
– osmišljavanje uputstava za primerene učeničke vannastavne beleške i pripremljeni materijal
– osmišljavanje metodičkih postupaka i uspostavljanje metodičkog okvira
– osmišljavanje uspešne motivacije učenika za vannastavno čitanje

Učeničke pripreme za interpretaciju pripovetke
– pripremiti materijal potreban za lokalizaciju književnog odlomka

Motivacija

Razgovorati sa učenicima o socijalnim kategorijama u društvu. Korelacija sa nastavom istorije: uočavanje klasnih odnosa u raznim društvima, isticanje odnosa natčinjen-potčinjen. Razgovarati o položaju potčinjenih. Moguće podsećanje na pesmu Alekse Šantića *O, klasje moje.* "Zumiranje" socijalne tematike u datoj pesmi.

Lokalizacija

Prilikom rada na ovom književnom odlomku najpre je potrebno izvršiti lokalizaciju u vremenu i prostoru. Koristeći već stečena znanja (mada ne postoji potrebna sinhronizovanost u nastavnim programima srpskog jezika i istorije, jer se Berlinski kongres i aneksija Bosne i Hercegovine obrađuje u osmom razredu) učenici osvetljavaju daleko vreme zbivanja događaja u pripoveci. Za to će im poslužiti ponuđena literatura, pisana i elektronska.

Uvodna lokalizacija vrši se multimedijalnim nastavnim sredstvima: projektorom, audio-video zapisom (dodela Nobelove nagrade), aplikacijama, tekstom. Cilj lokalizacije je da se učeniku približi vreme i svet ove Andrićeve pripovetke. Lokalizacijom se učenik upoznaje sa istorijskim činjenicama, Andrićevim životom i radom, kao i sadržajem pripovetke pre datog književnog odlomka.

Učenici su na prethodnim časovima podeljeni u 3 grupe i motivisani su da pronađu podatke i osmisle prezentaciju o sledećim segmentima:

1) Andrićev život i delo

Preporučena literatura:
– http://www.ivoandric.org.yu

Učenici treba da pronađu sajtove na kojima će da pronađu potrebne podatke, osmisle prezentaciju i preporuče kvalitetnu elektronsku literaturu.

2) Istorijske prilike u Bosni i Hercegovini posle Berlinskog kongresa

Preporučena literatura:
– Sima Ćirković: *Istorija, udžbenik za 8. razred*, Zavod za izdavanje udžbenika, 2002.

3) Sadržaj pripovetke do datog odlomka u Čitanci

Preporučena literatura:
– Živan Lukić: *Čitanka za 7. razred*, Zavod za udžbenike nastavna sredstva, Beograd, 2002. str. 144-146
– Ivo Andrić: *Pripovetke*, Prosveta, 1975

Navedeni podaci se ne koriste u celosti na času. To se pogotovu odnosi na biografske elemente, ali pošto je u pitanju naš pisac, jedini dobitnik Nobelove nagrade potrebno je upoznati učenike sa najvažnijim podacima iz života I. Andrića.

Biraju se samo najvažnije činjenice, da bi nastavni proces tekao sinhronizovano.

1)
Ivo Andrić rođen je 9.10.1892. godine u Travniku.

Andrićevi roditelji bili su Sarajlije: očeva porodica decenijama je bila vezana za ovaj grad u kojem se tradicionalno bavila kujundžijskim zanatom.

Suočavajući se sa besparicom, Katarina Andrić svoga jedinca daje na čuvanje muževljevoj sestri Ani i njenome mužu Ivanu Matovšik u Višegrad. U gradu, koji će više nego ijedno drugo mesto, obeležiti njegovo stvaralaštvo, gledajući svakodnevno vitke stubove na Drini ćuprije, Andrić završava osnovnu školu, a potom se vraća majci u Sarajevo, gde 1903. godine upisuje Veliku gimnaziju, najstariju bosansko-hercegovačku srednju školu. Godine 1912. započinje studije na Mudroslovskom fakultetu Kraljevskog sveučilišta u Zagrebu. U gradu na Savi, on pomalo uči, pomalo posećuje salone, družeći se sa zagrebačkom inteligencijom od koje će na njega poseban uticaj imati Matoš, hrvatski pesnik. Naredne godine prelazi u Beč gde sluša predavanja iz istorije, filosofije i književnosti. Nakon jedne godine prelazi na Jagelonski univerzitet, na Filosofski fakultet u Krakovu. Intenzivno uči poljski jezik, upoznaje poljsku kulturu i sluša predavanja vrhunskih profesora.

Na vest o sarajevskom atentatu Andrić se vraća u zemlju i biva uhapšen u Splitu. U zatvoru ostaje do marta 1915. U Zagrebu 1918. godine objavljuje *Ex ponto* sa predgovorom Nike Bartulovića.

Sledeće godine prelazi u Beograd gde radi kao činovnik u Ministarstvu vera. Sudeći prema pismima koja piše prijateljima, Beograd ga je srdačno prihvatio i on intenzivno učestvuje u književnom životu prestonice, družeći se sa Crnjanskim, Vinaverom, Pandurovićem. Početkom 1920. godine Andrić započinje svoju vrlo uspešnu diplomatsku karijeru postavljanjem u Poslanstvu pri Vatikanu.

Radi u Trstu i Gracu. Budući da nije završio fakultet, preti mu otkaz u Ministarstvu spoljnih poslova. Između mogućnosti da fakultet završi državnim ispitom ili odbranom doktorata, Andrić bira drugu mogućnost i 1923. god. upisuje se na Filosofski fakultet u Gracu.1924. god. u Gracu Andrić je odbranio doktorsku tezu ***Razvoj duhovnog života u Bosni pod uticajem turske vladavine***.

Pošto je odbranio doktorat, stiče pravo da se vrati u diplomatsku službu. Na predlog Bogdana Popovića i Slobodana Jovanovića, godine 1926. Andrić biva primljen za člana Srpske akademije nauka i umetnosti. Sledećih godina Andrić živi u Beogradu i objavljuje pripovetke, priče... 1939. Ivo Andrić postavljen je za opunomoćenog ministra i izvanrednog poslanika Kraljevine Jugoslavije u Berlinu. Kao zvanični predstavnik prisustvuje potpisivanju Trojnog pakta. Za vreme rata živi povučeno u Beogradu, u Prizrenskoj ulici, kod advokata Brane Milenkovića. U tišini svoje iznajmljene sobe, piše prvo ***Travničku hroniku*****,** a krajem 1944. godine završava i roman ***Na Drini ćuprija.*** Oba romana objaviće u Beogradu nekoliko meseci po završetku rata, a krajem 1945. godine u Sarajevu izlazi i roman ***Gospođica.*** U posleratnom periodu izdaje***Prokletu avliju, Asku i vuk....***

"Za epsku snagu" kojom je "oblikovao motive i sudbine iz istorije svoje zemlje" Ivo Andrić je 1961. godine dobio Nobelovu nagradu.(izvor:www.ivoandric.org.yu)

Audio-video zapis dodele Nobelove nagrade (www.ivoandric.org.yu)

Besedom "O priči i pričanju" 10. decembra 1961. godine zahvalio je na priznanju. Iako su do tada njegova dela prevođena na mnoge jezike, posle dodeljivanja nagrade počinje veliko interesovanje sveta za delo pisca sa Balkana i njegovi romani i pripovetke štampaju se na preko trideset jezika. Celokupni iznos Nobelove nagrade poklonio je iz dva dela bibliotečkom fondu Bosne i Hercegovine.

Trinaestog marta 1975. godine svet je napustio jedan od najvećih stvaralaca na srpskom jeziku, pisac mirotvorne snage i mudri hroničar balkanskog karakazana.

2)

Godine 1878. završen je rusko-turski rat i održan Berlinski kongres na kojem je donesena odluka da Bosnu i Hercegovinu, koja je još formalno bila pod turskom vlašću, aneksira Austro-Ugarska.

Prilikom okupacije Bosne austrijska vojska naišla je na otpor bosanskih muslimana- nevoljno su prihvatili austrijsku vlast, i pokušali da se prilagode insistiranjem na održanju zatečenog stanja.

Okupacijom Bosne i Hercegovine 1878. godine od strane Austro-Ugarske na ovom području nastupile su korenite promene na političkom, ekonomskom, socijalnom i

kulturnom planu. Iz jednog kulturno-civilizacijskog kruga u kojem je bila više od četiri stoleća u okviru Otomanskog carstva odjednom se Bosna i Hercegovina našla u potpuno novom kulturno-civilizacijskom okruženju. Te nove okolnosti donele su mnogobrojne promene koje su zabeležene u gotovo svim segmentima života.

3)

Kada je Austro-Ugarska okupirala Bosnu i Hercegovinu, niži slojevi društva su u tome videli nadu - da će austrijska vlast doneti nove uslove života. Međutim, položaj kmeta nije se bitno promenio, on je i dalje bio u podređenom položaju u odnosu na agu. "U *Priči o kmetu Simanu* Ivo Andrić pripoveda kako su ti događaji presudno uticali i na život kmeta-seljaka Sime Vasковića, zvanog Siman, koji je poverovao da je promena gospodara donela oslobođenje od feudalnih kmetovsko-aginskih odnosa"(Čitanka, 144). Aga je godinama dolazio po svoj deo prinosa, a Siman je po zakonu morao da ih prepusti agi. Bez obzira na promenu vlasti, aga je znao da se zakoni nisu promenili i da on i dalje ima pravo na svoj deo pa je kao i svake prethodne godine došao da ga uzme.

Nakon izlaganja poslednje grupe, nastavnik najavljuje čitanje književnog odlomka.

Da bi se učenici pripremili za kvalitetno tumačenje odlomka, pre čitanja se nastoji da se oni podstaknu, i pored obavljene lokalizacije, na doživljajno i analitičko čitanje teksta. Za pažljivo praćenje, motivišu se odgovarajućim zadacima:

1. Razmislite zašto je odlomak naslovljen "Na vekovnom megdanu"? Ko su učesnici u tom megdanu?

Nastavnikovo izražajno čitanje. Neophodna je priprema za sugestivno, izražajno čitanje koje treba da dočara ključni momenat u kome se susreću dva suprotstavljena lika, čije psihološko stanje i pozicija u dijalogu su uslovljene lomovima u društvenom sistemu. Pozicija sagovornika je promenjena jer je i društveni okvir promenjen. Andrić "hvata" momenat u kome se ispoljava recepcija stvarnosti kmeta koji ceo svoj život provodi u podređenom položaju. *Kad ljudi kroz naraštaje, iz dana u dan, iz godine u godinu, rade za drugog, i uviđaju to i osećaju, a nemaju snage da ma šta promene u tome i ne smeju da pokažu svoja prava osećanja, nagomila se u ponekom od njih gorčina stotine hiljada ljudi i desetina pokolenja.* Čitanje treba da dočara situaciju psihološke napetosti koja se javlja između dva suprotstavljena lika. Osnovu čini dijalog, epski elementi veoma su svedeni, tako da bi nastavnik trebao da prilikom pripreme označi ona mesta koja su ključna za prenos suštine piščevog teksta. Trebalo bi da se pažnja usmeri na igru reči, njihova značenjska pomeranja, govornu uverljivost, značenje pauza, tišine...

Provera doživljaja

Kakav je utisak na Vas ostavila priča? O čemu ste razmišljali dok ste je slušali? Da li Vam je priča zanimljiva? Šta Vam je posebno zanimljivo?

Očekuje se da učenici iskažu svoje impresije vezane za doživljaj pripovetke.

Objašnjenje nepoznatih reči putem grafo-folije. Moguće nepoznate reči:**kmet**-seljak bezemljaš koji je obrađivao spahijsku zemlju i deo prihoda davao gospodarima, a ostatkom sam raspolagao; **hak** (tur.) - deo proizvoda sa imanja koji je kmet morao davati vlasniku zemlje, spahiji;**čitluk** *(*tur.)-seoski posed, imanje; **sarač** (tur.) - zanatlija koji izrađuje sedla i drugu konjsku opremu; **šenlučiti**-radovati se, veseliti (od šenluk-veselje uz pucnjavu); **vlah** (za nemuslimane) nemusliman; **halal** (tur= u izrazu: nek ti je halal-bez ikakve zamerke; **ucrvak**-crvljiv; **sepet** (tur.)-velika torba, košar; **meram** (tur.) - želja, namera; **šućur** (tur.) - hvala bogu; **lakrdija** (tur.) - prazne reči preterana šala, neozbiljna stvar; **utrina**-neobrađeno, zapušteno zemljište obraslo sitnom travom, pašnjak

Interpretacija pripovetke

Zašto je odlomak naslovljen "Na vekovnom megdanu"? Ko su učesnici u ovom megdanu? Na čijoj strani si ti bio? Da li si sve vreme bio na strani istog učesnika ili smatraš da je on u određenoj situaciji mogao i drugačije da postupi?

Uočavaju se dva glavna lika. Definiše se priroda megdana u kome nema oružja. Istražuje se učenička recepcija sukoba age i Simana, učenički doživljaj prirode sukoba i svest o kategoriji pravda/nepravda. Koji lik je afirmativan, u kojoj meri su njegovi postupci ispravni i kako učenici razmišljaju o njima.

Kao i sveke godine Ibraga je došao da "obiđe svoj čitluk i uzme svoj deo šljiva". Kako se ponaša kmet Siman?Zašto se on ponaša na taj način?Opišite susret age i kmeta. Kako Siman dočekuje agu? Da li je takav način komunikacije bio uobičajen između age i kmeta? Šta je neobično u tom susretu? Kako su kmetovi, u tursko doba, morali da dočekuju age i spahije?

Zbog čega dolazi do sukoba između age i Simana? Šta je to što je uslovilo promenu u njihovom odnosu? Kako se oseća aga kad je video da ga Siman dočekuje ležeći i da ne pridaje važnost njegovom dolasku? Obratite pažnju na njihovo ponašanje, način na koji govore, njihove misli, reagovanja.

Očekuje se da učenici uoče promenjene psihološke uslove, nadmoćnost *malog* i nemoć *velikog*. Kondenzovana situcija sukoba počinje njihovim prvim susretom nakon

promenjenih društvenih prilika. Lokalizacija omogućava učenicima da uoče kontrast u ponašanju potčinjenog seljaka u odnosu na slične situacije u prošlosti. Suština sukoba je u različitoj recepciji stvarnosti-aga ne želi promene i nada se da do njih neće ni doći pa se ponaša kao da se ništa nije promenilo, a potčinjeni seljak, i na mali nagoveštaj da do promena može da dođe, iskazuje neoprezan prkos i nadmoć - snagu proizašlu iz celoživotne obespravljenosti, poniženosti, koja počinje da kulja zbog godinama, vekovima taloženog osećaja nemoći. Spoj gestova neverbalne i verbalne komunikacije nagoveštava dalji tok radnje. Neverbalnim gestom-ležećim položajem, sa rukama ispod glave, u kom Siman dočekuje agu, signalizira se nova recepcija odnosa i svest o novom odnosu snaga. Taj utisak potvrđuje verbalna komunikacija pri tom prvom susretu, gde na agin pozdrav -"Dobro jutro, Simane !", Siman neočekivano za dotadašnji odnos odgovara:-"Dobro i jest". Učenike je potrebno navesti da zapaze spoljne znake koji to pokazuju. Aginu reakciju Andrić opisuje na sledeći način:

"Ibraga pređe rukom preko očiju. Kao da se svet iz temelja zaljuljao. Pridržava se za šljivu.
Gleda Ibraga tog drskog čoveka koji mimo svakog reda i običaja leži i ne diže se pred njim, ne veruje rođenim očima, i ne može da se načudi koliki je kmet kad nije zgrčen ni ponizan, nego kad se opusti i raširi u svojoj punoj snazi i veličini....Ispod mirne maske *duševnog age* u njemu je sve kuvalo od sopstveničkog besa i povređenog aginskog ponosa, ali su ga strah i obzir obuzdavali...."

Siman svojim stavom utiče na agu da ga ovaj doživi na drugačiji način - uočava Simanovu fizičku snagu i veličinu. Unutrašnji svet, osećanja i svest o sopstvenoj vrednosti u svetu u kom obitavaju učinile su da obostrana percepcija bude promenjena.

Spoljnja manifestacija "unutrašnje bure" u agi manifestuje se bojom glasa samoga age pri prvoj rečenici posle pozdrava -"...kaže aga **muklim**glasom".

Kako Siman odgovara na Ibragina pitanja? Pronađite u tekstu ključna mesta u kojima Siman svojom rečitošću, dosetljivošću nagoveštava da se u njegovom položaju nešto promenilo? Pronađite delove dijaloga u kojima Siman Ibraginim rečima daje potpuno novo značenje.

Učenike treba podstaći da uvide nijanse u značenjskim govorno-izražajnim osnovama ostvarenog zapleta u pripoveci. Epski materijal je izuzetno sveden: pripovedanje teče, u najvećoj meri, u dijaloškoj formi. Dijalozi su prepuni emocija: glasovi govornika, intonacija, pauze, igra rečima-sve je u funkciji slikanja psiholoških porteta likova. Siman u svom govoru koristi česte obrte kojima ironiše agino prisustvo, dajući aginim rečima sasvim drugo značenje. Primeri za to su:

"Dobro jutro, Simane"- "Dobro i jest".

"Ja doš'o da ovo šljiva što je moje *smirim".* - "Šljive su *mirne*, a koliko ih bude trebalo s*mirivat*i, umijem ih i ja *smiriti*".

"*Ode* ti, Simane, *daleko*". - "Mogu ja danas da *idem* kud god hoću".

"Pa kako *ostasmo* mi, Simane?" - " Ja dobro, Ibraga, a ti, ne znam kako si".

U Simanovim odgovorima sažimaju se duh čoveka iz naroda (vidi: David Štrbac) i prkos istog tog čoveka, vekovima potlačenog.

Koji odgovor, reč od jednog sloga, pokazuje nepopustljiv Simanov stav?Pokušajte da nam predstavite kako je Siman izgovarao tu reč. Šta se sve sadrži u toj reči-koja osećanja ona sadrži? Kako se Siman osećao dok je izgovarao ovu negaciju?

Simanov nepopustljiv stav iskazan je negacijom *ne.* On tu reč izgovara u zanosu, prkosno, osvetnički, sa željom da to *ne* izgovori u ime svih svojih predaka koji su bili poniženi i uvređeni vekovima unazad. Tu reč izgovara i sa željom da ponizi svog gazdu. "Ne dam, hoću da te vidim kako se vraćaš sa praznim sepetima odanle odakle si se uvijek vraćao sa punim. To mi je merak i to mi je, znaj, svima mojim mrtvima za dušu, za četiri stotine godina". Ovaj izraz, NE!, ekspresivni je mikroekvivalent priče. Ova reč *ne*, ovaj otpor, izgovorena je u ime svih kmetova, svih poniženih i potlačenih, a upućena je svim agama, begovima i spahijama koji su lagodno živeli od tuđeg rada.

Kako se završio ovaj razgovor? Da li je aga ubedio Simana da je zakon i dalje na njegovoj strani?

Nikakvo agino ubeđivanje ili razložno objašnjenje ne bi moglo da ubedi Simana da promeni svoje stavove. Njegovo neracionalno ponašanje proisteklo je iz značaja momenta, prouzrokovano je njegovim ubeđenjem da dolaze pravednija vremena. Seljak, koji je navikao da se prilagođava, da u različitim situacijama bude uvek na oprezu, sada oseća da postoji mogućnost da se njegova pozicija promeni. To je inicijalna kapisla za njegovu reakciju i ponašanje bez straha.

Produbljena analiza
– Rad po grupama
– istraživački zadaci

– heterogene grupe
– sistem formiranja: na osnovu uspeha; intelektualno ujednačene grupe

1. Odnos age i Simana pre aneksije
Zamislite susret age i Simana pre aneksije Bosne i Hercegovine. Opišite kako zamišljate Simanovo ponašanje, a kako agino. Zamislite jedan mogući dijalog među njima, zapišite ga, a zatim ga i dočarajte.

Uvodna lokalizacija pomaže učenicima da dočaraju odnos između age i Simana u prethodnim društvenim okolnostima. Dva ponovo suprotstavljena lika, ali ne u otvorenom sukogu. Siguran aga, ne razmišlja o socijalnim okolnostima, dolazi po svoj deo prinosa. Siman, zgrčen, manji nego što jeste, ustupa taj deo, ne ponizno, uglavnom ćuteći, ali ni sa mogućnošću da nešto kaže. Dijalog može da dočara situaciju kada aga dolazi po svoj deo prinosa.

2. Promena Simanovog raspoloženja
Razmislite o promeni Simanovog ponašanja. Da li je Siman i ranije znao čija je zemlja koju on obrađuje? Zašto je ćutao sve vreme? Ko je štitio agu od mogućih pobuna kmetova? Šta Siman očekuje od nove vlasti?

Vekovima je u Bosni trajao taj odnos između age i kmeta - odnos između gospodara i potčinjenoga. Osećaji koji se javljaju kod Simana sigurno su bili prisutni i kod njegovih predaka, ali nisu postojali društveni okviri koji bi omogućili da se taj bunt iskaže. Poznato je da su se dešavale bune, ali su one bile gušene u korenu. Sa promenom vladara, dolaskom druge, hrišćanske carevine, u potčinjenom sloju neminovno se javlja nada da se odnosi u društvu moraju promeniti.

3. Dijalog
U dijalogu između Simana i age jasno osećamo snagu psihološke borbe među njima. Kako Siman dokazuje svoje pravo na zemljište? Nađite u tekstu rečenice koje to potkrepljuju. Pokušajte da dublje proniknete u Simanova psihološka stanja dok razgovara sa agom. Pronađite u tekstu opise Simanovog emocionalnog stanja i objasnite ih sa sociološkog, psihološkog i etičkog stanovišta. Obratite pažnju na ambijent: koliko je on u skladu sa duševnim preživljavanjima junaka i ishodom događaja?

Dve glavne, najznačajnije ličnosti u pripoveci stupaju u akciju, postaju pokretači radnje. Sukob je ovde očigledan. Učenici će ga vrlo lako identifikovati. Siman smatra da je došlo "drugo vrijeme, druga prava", a samim tim da i on konačno može da bude gospodar svog imanja i da sme da otkaže poslušnost agi. Njegova svest o promeni društvenih okolnosti direktno je iskazana u načinu na koji on razgovara sa agom, u kratkim odsečnim rečenicama, u ironiji iz koje izbija tek stečeno samopouzdanje i saznanje o neočekivanoj snazi i moći kojoj se sada niko ne može suprotstaviti.

Siman menja svoj položaj tela-malo se pridigao"ali samo zato da bi mogao agi u oči da skreše ono što ni sam nije pomišljao da bi smeo da mu kaže". On se pridiže jer

ga na to tera silina osećaja koja se javlja usled mogućnosti da agi kaže ono što je godinama priželjkivao, a nije smeo reći. To što hoće agi da kaže u oči sve što misli govori takođe o njegovoj trenutnoj snazi. "Kad ljudi kroz naraštaje, iz dana u dan, iz godine u godinu, rade za drugog, i uviđaju to i osećaju, a nemaju snage da ma šta promene u tome i ne smeju da pokažu svoja prava osećanja, nagomila se u ponekom od njih gorčina stotine hiljada ljudi i desetina pokolenja". I sam ambijent utiče na Simana da se oseća dobro: idiličan pejzaž u njegovom vidokrugu-topla zemlja, grane pune modrih šljiva, vedro nebo-čine da se on oseća opuštenim, da se oseća delom te harmonije i sklada u prirodi, pa je i time podstaknut da govori. (Suprotnost ovom idiličnom ambijentu predstavlja opis okoline pri kraju pripovetke..."tu, od aprila pa do oktobra meseca, izlaze predveče mnoge sarajevske bekrije da posede na zelenu i hladovitu mestu pored reke, uz rakiju i svirku ili pesmu, i to one najteže bekrije koje, ko zna zašto, privlači upravo ovakvo mesto bez vidika, u sklopu strmih bregova, na kom sunce rano zalazi, a dockan izlazi". Ovde su boje nejasne, ugašene, nema dovoljno sunčeve svetlosti.)Siman je u zanosu, to je momenat kada se istorijski momenat odražava na malog čoveka. On oseća ushićenje i snagu: "I sam se čudi otkud mu na um padaju te smele reči, od kojih je potonja uvek slađa od prve. I milije mu je to što može da izgovori, nego ovaj rod, koji on sada smatra svojim, i sav šljivik, sa svim voćkama iz korena".

Ibraga ubeđuje Simana:"Simane, znaš dobro da takve prave nema po kojoj ono što je moje može odjednom postati tvoje". Tu Siman planu. " E da vidiš, ima, Ibraga!Ima i može! I tvoje je bilo nekad naše, pa u neko vrijeme i po nekoj pravi postalo vaše. E, a kad je ono što je od davnina bilo moje moglo postati tvoje, može, vala, i ovo što se zove tvoje postati moje, kao što je i bilo". Siman hoće da iskoristi taj trenutak u najvećoj mogućoj meri: on mu je satisfakcija za sve dosadašnje muke. " Siman misli šta bi još mogao teško i uvredljivo da kaže ne ovom svom Ibragi, koga on više ni za što ne smatra i koji, pravo govoreći, nije nikad ni bio neki naročito rđav čovek ni težak aga, nego svim agama na zemlji i uopšte celom svetu koji je, kako se njemu čini, sada svedok ovog vekovnog megdana".

4. Aga

Da li je Ibraga očekivao takvu promenu u Simanovom ponašanju? Kako on proživljava takvo ponašanje? Pisac je opisao kako se oseća Ibraga. Opišite njegovo psihološko stanje u ovoj slici pripovetke. Kako se on ponaša u novonastaloj situaciji-da li se suprotstavlja Simanu? Kako se Ibraga oseća dok se vraća kući bez svog "haka"?Zašto je žurio?

U slikanju razvoja Ibraginih osećanja pratimo sledeće etape:

– iznenađenje
– bes

– prikriveni bes
– poniženje (nemoć)

Ibraga ne očekuje toliku promenu u Simanovom ponašanju-to se zaključuje iz njegove reakcije kad ugleda Simana kako leži na travi i posle pozdrava koje su razmenili. " Ibraga pređe rukom preko očiju. Kao da se svet iz temelja zaljuljao. Pridržava se za jednu šljivu...Ispod mirne maske*duševnog age* u njemu je sve kuvalo od sopstveničkog besa i povređenog aginskog ponosa, ali su ga strah i obzir obuzdavali, jer kmet je očigledno rešen na zlo, a vremena su teška i nesigurna. I Ibraga se pribrao i seo". Dalji način na koji aga razgovara sa Simanom proističe iz njegove racionalne odluke da je pametnije da na smiren način pokuša da dođe do onoga što želi. On prihvata sporednu ulogu. Svoju nadmenost i samouverenost zamenjuje naoko mirnim tonom i blagim rečima. Nastoji da određenim prekorima i objašnjenjima izvrši uticaj na Simana, ali ne uspeva. Agine primedbe su "na silu blage i naoko razložne". Kada je shvatio kolika je silina Simanovih osećanja, te da ne vredi da ga ubeđuje u to da su zakoni i dalje na njegovoj strani, on razmišlja isključivo o tome kako da privoli Simana da mu dozvoli da uzme svoj deo kako se ne bi osramoćen vraćao kući, praznih korpi. " A Ibraga misli kako bi privoleo pobesnela vlaha da mu dozvoli da nabere bar dve kotarice šljiva, da se od sramote praznih ruku kući ne vraća. I procedi to kroz zube kratko i obazrivo". Kada je osetio da je Siman nepokolebljiv u svojim stavovima, aga vrlo racionalno ne produžava po njega neugodnu situaciju. "Ibraga ne sačeka kraj. Diže se bez pozdrava i oproštaja i zaputi se svome čoveku koji je stajao podalje, uz konje, i oni krenuše odakle su i došli". Aga uspeva da kontroliše svoj bes i realno sagledava situaciju. Kako se aga osećao na neposredan način možemo zaključiti iz njegovog doživljaja puta kojim se vraća kući- želeo je što pre da se izgubi iz vida Simanu, koji ga je ponizio. Svestan poniženja i ponižavajućeg utiska koji ostavlja vraćajući se praznih ruku kući, aga žuri da bi što pre izašao iz te situacije. Agi se put činio mnogo dužim nego kad je dolazio, jer se i osećao drugačije, "iako je išao nizbrdo".

Izlaganje rezultata rada. Procena rezultata. Sinteza.
Sinteza obrade Simanovog lika

– frontalni oblik rada

Na osnovu datih opisa predstavite Simanove psihičke, fizičke i etičke osobine.

Lik kmeta Simana građen je uz pomoć relacija u koje je doveden ovaj lik: ličnost sama govori o sebi, ličnost se iskazuje kroz dijaloge sa sagovornicima, postupci ličnosti otkrivaju njene osobine, ponašanje ličnosti ocrtava njen karakter. U datom književnom odlomku nema direktnog Simanovog opisa koji se nalazi na samom početku pripovetke, ali učenici su upoznati sa time pri uvodnoj lokalizaciji. Andrić ga daje direktnim opisom:

"Za Simana bi se opet teško moglo kazati da je rđav kmet, još manje da je dobar. Najtačnije bi bilo kazati da je na svoj način-i dobar i rđav... On je davao agi otprilike koliko mu pripada, ali je odlučno odbijao da mu taj njegov hak prenese kući, u varoš; isto tako on nije nipošto hteo da ag*čini hizmet*, tj. da kao drugi kmetovi radi na aginom poslu kao kulučar, uobičajenih i obaveznih pet do šest dana godišnje. Uopšte, držao se prema agi gordo, osiono, i *provodio svoje*".

Siman je svestan svog podređenog položaja. Andrić nagoveštava njegovu reakciju još u opisu njegovog odnosa sa agom pre aneksije. On se ni tada nije slepo pokoravao, nego je pokušavao da sačuva deo sopstvenog integriteta. Već tada se dalo naslutiti da je preke prirode, tvrdoglavo ustrajan u nekim svojim stavovima. On je čovek koji teško trpi podređen položaj što se vidi iz siline njegove reakcije. On je i fizički jak-visok, ogroman, krakat, snažan....Siman ne kalkuliše u svojim stavovima-nema pregovora, vrlo je isključiv. Životne okolnosti nisu mu dale mogućnost pluraliteta životnih situacija, da bi on mogao da se ponaša opreznije, da taktizira: kod njega je mašta brža od pameti. Siman je oličenje snage naroda što se budi, on je rešen da svoj odnos sa agom raščisti do kraja i da na kraju strada. Siman u metaforičnoj poenti iznosi zapravo bit svoga stradanja:

"Svi za mene kažu da sam budala i propalica. Znam ja to. Ali znam da i nije sasvim tako. Vidiš, bio je u mog pokojnog oca, u mom detinjstvu, jedan oroz, gigan, nije mu glasa daleko bilo. Ali, imao je jednu manu zbog koje je glavu izgubio prije vremena: on je kukurikao prije ostalih pijevaca na čitav sahat i budio ukućane. Dodijalo jednog dana mom ocu. Neću ga, kaže, trpjeti, pa da mi je iz oka izašao. I naredi da ga zakolju. E, ja sam, vidiš, takav oroz"...

Završna lokalizacija

Književni odlomak u Čitanci završava se scenom aginog odlaska iz šljivika. Iz odlomka izbija istorijski i socijalni optimizam i ubeđenje da se svojim aktivizmom i borbom može postići napredak. Ali, završetak priče je tragičan i odstupa od svetle Simanove vizije. Učenici će sigurno biti zainteresovani da čuju kako se završio ovaj sukob. Završnu lokalizaciju moguće je ostvariti uz pomoć različitih modela. Ovaj metodički model predviđa da zainteresovani učenici pročitaju pripovetku u celini i da na jednom od idućih časova izvrše završnu lokalizaciju. Učenicima dati instruktivne listiće sa sledećim pitanjima:

– *Simanov stav i način života tokom te zime*
– *Parnica-lik pisara Alekse*
– *Simanov pad*

1. Opis Simana

– Kako ga karakteriše pisac?
– Šta mu govore komšije i prijatelji?

2. Opis Simana i njegovog života nakon udaljavanja sa agine zemlje

– Kako živi Siman?
– Opišite ga!

3. Siman i Vaso Gengo

– Opišite Vasu!
– Šta saznajemo o društveni prilikama u Bosni na osnovu njihovog dijaloga?
– Šta je karakteristično za njihov odnos-koje karakterne osobine ljudi dolaze do izražaja?
Dijalog između Simana, sad već propalice i očajnika, i Salihbega Hasimbegovića, propalog bega

Pronađite ključne rečenice u Simanovom monologu.

Kako se završio ovaj megdan? Kakva je bila Simanova sudbina? Šta se desilo sa njegovom porodicom? Da li je uspeo da se izbori za svoju pravdu?Kakva je bila presuda? Kako se završio Simanov život?
Provera horizonta očekivanja

Razgovor sa učenicima. Očekivano/neočekivano. Uzroci i posledice. Sinteza. Zaključci.

Uočavanje vaspitne vrednosti teksta koji kod učenika izgrađuje shvatanja, ubeđenja i opredeljenja, nameće identifikaciju sa ličnošću koja se bori za pozitivne promene u sopstvenom životu.

Literatura

1. Andrić, Ivo(1975): *Pripovetke*, Prosveta, Beograd
2. Lukić, Živan(2002): *Čitanka za 7. razred*, Zavod za udžbenike nastavna sredstva, Beograd, str. 144-146
3. Vučković, Radovan(2002): *Andrić, istorija i ličnost,* Gudenbergova galaksija, Beograd

Кнежевић Ружа: ПОЕТИКА ПОСТМОДЕРНИЗМА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Гимназија „Јован Јовановић Змај“ Нови Сад
ruzaknezevic@gmail.com

THE POETICS OF POSTMODERNISM IN TEACHING PRACTICE

Abstract

Postmodern Serbian prose has always caused a lot of attention and opened the space for a number of reviews, polemics, descriptions and generalizations, but (since its main features are diversity and individuality) any generalization and clear definition is difficult. Some features, however ,are clearly noticed: a short form, self-reflexivity, intertextuality, encyclopedism, fiction, a negative or ironic attitude towards ideology, synthetism, introspection, relativism of everything, especially the language. All the features described result from the basic ideas of postmodernism, i.e. from the fact that this fiction is primarily facing itself, and not the world. Therefore, the main topic is writing, writing about writing, the forethought of literary-artistic work and how it originates.

Непостојање теоријског и систематизованог знања о постмодерни је једна од основних препрека адекватном приступу књижевним делима овог правца и неретко проблем у наставној пракси. Предочавање релевантних сазнања је најчешће површно, понекад чак и произвољно, те га је неопходно средити, уопштити и теоријски представити, како би се олакшало, првенствено читање, а потом и анализа дела предвиђена наставним планом и програмом.

На самом почетку треба истаћи да знање о постмодерни није комплетно, већ сасвим опште, упркос великим интересовањима и полемикама које је постмодерна изазивала од момента појављивања до данас. О новом прозном таласу у српској књижевности седамдесетих година двадесетог века много се говорило одмах по настанку првих прозних дела и првих полемичких текстова са овом тематиком. О њој пише углавном млађа генерација критичара, али и самих аутора, то је изузетно живо и продуктивно време: организују се трибине, полемике, излазе темати о важним питањима,... Иако актуелна и интересантна, критика тог времена покушава да објасникњижевна дешавања покушавајући да их опише, што најчешће резултира разним терминолошким и другим лутањима, која су уочљива већ у самом именовању новог прозног таласа (постоји неколико

назива), али и другим покушајима да се ова проза прецизније дефинише у жанровском, тематском и поетичком погледу.

Нова генерација писаца, негде од краја шездесетих година прошлог века почиње да, насупрот владајућој поетици, пише о малим, обичним стварима, ничим издвојеним животима и личностима. За ту, нову генерацију више нема такозваних *великих тема* јер се оне,према њиховом уверењу, не могу суштински изразити, а књижевност нема амбицију да говори о битним стварима доносећи некаквеодлучујуће важне закључке. Нема више ауторитативне књижевности која доминира и бди над свакодневицом покушавајући да је прикаже, разуме, објасни, приближи – да објави истину. И даље постоје разне недоумице у погледу улоге коју књижевност има, али нема илузије око тога да литература може да делује васпитно. Питање сврхе књижевног стварања тако постаје прва и основна ствар која нову прозу раздваја и полемички поставља у односу на постојећу поетику.

Управо због оваквих заокрета у књижевним погледима, наговештаваних шездесетих и седамдесетих година прошлог века, постмодерна је осамдесетих година постала неодољива тема. То су године у којима доминира постмодерна проза, која се назива још и*млада српска проза* или *нова проза* и, можда најзанимљивије, *проза промене,* а њен почетак се везује за стварање и објављивање у књижевним часописима *Књижевна реч, Видици, Студент, Поља*. Издавачи ових прозних првенаца су Матица српска са едицијом "Прва књига", ''Пегаз'' едиција Књижевне омладине Србије за прву књигу, Загребачки центар за културну дјелатност и можда још понеко.Поводом нових издања се активно и јавно расправља и размишља о *новој*, али и *старој* књижевности, о њиховом односу, циљевима, форми, стилу, начину приповедања, тематици, и другим стваралачким проблемима. Тако је у часопису *Књижевност* организован разговор индикативног наслова *Шта после стварносне прозе?* који покушава да објасни нове заокрете и учини их конкретнијим, да постави права питања, без сувишних претензија да на њих и одговори.

Постмодерни писци не полазе од конкретног, појединачног животног искуства већ од новог разумевања књижевности и књижевног стварања. Обраћају се литератури, а не животу показујући нетрпељивост према тзв. стварносној прози. Негирајући постојеће књижевне облике, они трагају за нечим новим, другачијим, бољим, и нуде те нађене облике као замену. (Тако, уосталом, и долази до непрекидногобнављања уметности). Постмодернисти се пре свега труде да продуктивно искористе све ваљано из претходних периода стварајући од појединих, одабраних облика специфичне синтезе и компилације. То се постиже или парафразом претходних (али и сопствених) текстова или прављењем својеврсних колажа од истих. То је још једна специфичност, и можда најпродуктивнија новина која показује дапостмодерна није унапред и апсолутно окренута против претходних остварења већ креативно, на нов начин, користи постојеће моделе.

Већина аутора пише кратку прозу, али истовремено активно учествује у поменутим књижевним полемикама. Они преводе, уређују часописе, приређују књижевне вечери. Ту су, поред многих, Д. Албахари, Н. Митровић, С. Дамјанов, М. Пантић, М. Павловић, М. Вуковић, В. Ћургуз Казимир, С. Басара, П. Марковић... Губи се разлика између писца и критичара, као што се губи јасна дистинкција између књижевних и некњижевних форми, или жанрова, па стога сви раде све: и пишу и критикују и тиме показују јасно изграђену свест о књижевном стварању.

Жанровске недоумице карактеришу постмодерну прозу. Ово је период када, као и у сваком новонасталом књижевном периоду долази до дезинтеграције и разарања постојећих, традиционалних облика. Али разарање форме није и не сме да буде само себи циљ већ треба на тим основама створити нешто ново, нову форму која ће да одражава све недоумице и трагања. Постмодернисти полази пре свега од жанровских трансформација трудећи се да тако одговоре на нове захтеве времена. Ново време тражи нову уметност и нову форму. У убрзаном, ужурбаном ритму који намеће свакодневица нема више времена за епски развучене приче, све се мора убрзати, скратити, динамизирати, па и проза сама. Писац није тај који пасивно посматра дешавања око себе и њима даје језички облик и форму. Он активно учествује у свом животу, али и свом делу и не либи се да свему да лични израз спрам властитог доживљаја света и уметности. Услед распада свега, распада свих људских и књижевних форми, за књижевност је немогуће да гледа целину већ се зато окреће детаљу, фрагменту, делићу нечега или ничега, јер постоји убеђење да се из детаља може ишчитати све. Зато је нови талас српске прозе у знаку кратких форми, пре свега ***кратке приче*** као жанра, те се као једна од важних тема овог времена намеће управо покушај да се овој форми обезбеди равноправан жанровски статус. Кратка форма се природно наметнула као избор јер одговара динамичности и променљивости времена у коме живимо. Јер живот је сам по себи састављен од низа фрагмената, од низа међусобно неповезаних прича и њих треба регистровати, те мале, кратке делове који чине живот, литературу, стварање.

Постмодерна проза изражава незадовољство постојећим прозним формама: новелом и романом. Они се опредељују за делове тих форми, за окрњене приче, приче које то нису или приче које би то могле бити. Будући да у књижевности влада општа *истрошеност* писања и утисак да је све већ речено, императив је бити нов, не понављати се. Утицај на настајање и развој кратке приче имали су: Ф. Кафка, Х. Л. Борхес, С. Бекет, Б. Шулц, Џ. Апдајк, И. Калвино, Е. Бирс, Д. Томас, В. Набоков, Д. Буцати, Џ. Д. Селинџер, Д. Бартелми, М. Кундера, Х. Пинтер, али и Б. Ћосић, Д. Киш, Ф. Давид, М. Павић. Код нас се она афирмише преко књижевних часописа, и преко дела Д. Албахарија Н. Митровића, Д. Кнежевића, С. Басаре, С. Дамјанова, М. Пантића, М. Вучковића, В. Ћ. Казимира,... који дефинишу кратку причу, не као прозни експеримент, већ као легитиман медиј књижевног изражавања. Она се пре свега ширила по књижевним листовима, а поменути аутори су улагали напор да се кратка прича прихвати као равноправан књижевни

жанр и не само то, да се прихвати као најподеснији модел за исписивање овог времена, као *чињеница тог времена*.

Кратка прича показује изузетну склоност и отвореност ка свакој врсти експеримента. Она се удаљава од уобичајеног, навикнутог приповедачког манира пре свега тако што одступа изван епског хоризонта очекивања. У њој је све испремештано, неочекивани и изврнуто: ликови, фабула, простор и време. Прећутано је тј. испуштено све оно што објашњава или употпуњује дату слику. Она се дакле надограђује и формира или кроз контекст или способношћу читаочеве маште. Управо због тога су могућности за читање и тумачење неограничени, па се зато каже да се кратка прича никад не може до краја ишчитати.

Не постоји никаква назнака епске распричаности нити неке епске веће целине. Овде се прича разара, чак ишчезава. Полази се од констатације да у данашњем свету нема кохерентне целине, да се све распада, нема више других прича, већ само појединости и детаља. Фабула је потиснута дескрипцијом, а дескрипција је усредсређена на детаљ тј. фрагмент. Све је фрагментизовано, фрагмент је основни компонент приче, он и јесте прича. Управо овакава згуснутост текста нужно води ка поетском изразу у коме је по правилу свака појединост битна, ништа се не сме одбацити. Нема јасног плана композиције, нема целине уопште. Не постоји јасна нит приповедања већ се перспективе смењују без правила. У том контексту не изненађује појава ирационалног, фантастичног и измишљеног елемента. Фикција се јавља уместо стварног или паралелно са стварним, или као допуна истог, док се готово све реално и искуствено губи.

Истражују се и коментаришу све већ постојеће приче, облици и начини казивања. Сматра се да је све речено, ништа се ново не може рећи, али се може рећи на нов начин и то је циљ и мисија посмодерне прозе. Међутим, не тумаче се само други, претходни текстови на чијим се дезинтеграцијама граде нове форме и идеје, већ се коментарише и само, конкретно, тренутно приповедање. Тек оно је прави извор стварања, тема и предмет књижевног деловања. Зато је кратка прича најчешће прича о причи, о њеном настајању, о њеној моћи и немоћи да изрази или учини ово или оно. То је тежња да се покаже шта се све збива са причом и током приче. Овде се искушава и покушава изразити права драма писања, а то је једна од главних преокупација постмодерне - моћ тј. немоћ да се нешто каже, исприча, забележи. Ту је и обавезна привидна једноставност приповедања као још један од елемената помоћу којег се разара прича у конвенционалном смислу схваћена.

Поред жанровских специфичности, постмодерну прозу даље карактеришу препознатљив осећај страха, репресија, тескоба, несналажење, антиутопијска стања, као главни осећаји и једна општа потреба да се о личном искуству говори на властити начин. Због наведеног неканонизованог предзнака који индивидуалност носи са собом тешко је прецизно одредити шта чини постмодерну прозу, па се она најчешће описује у поређењу са оним што она није.

Међутим, поједине препознатљиве карактеристике свакако су јасно уочљиве: кратка форма, ауторефлексивност, интертекстуалност, енциклопедизам, фикција, негативан или иронијски однос према идеологији, политици, синтетизам, самоиспитивање, релативизовање свега, посебно језика. Све описане карактеристике произилазе из чињенице да је ова проза окренута себи, а не свету.

Управо та окренутост унутрашњем, а не спољашњем импулсу резултира сталном тежњом за експериментом. Новина и чар коју постмодернисти нуде је бескрајна могућност комбиновања већ постојећих и познатих елемената. Једна од главних одлика, *књижевна мимикрија,* упућује на склоност нове прозе да се претвара у нешто друго, да је она комбинација различитих техника и начина приповедања, јер у себе апсорбује на први поглед неспојиве форме и облике: књижевне и некњижевне, прозне и поетске, класичне и модерне. Више није најважнија тема, предмет о коме се говори, акценат је стављен на начин на који је прича изнета. Он мора да буде нов, другачији, модеран, изван граница очекиваног, па се због тога уочавају и откривају тајни, специфични, танани начини на које проза настаје. Посматра се феномен писања, тј. феномен настајања књижевноуметничког дела. Главна тема постмодерне је писање, писање о писању, промишљање књижевноуметничког дела и његовог настајања. Зато је *метатекстуалност,* која се огледа у високо развијеној свести писца о самом чину писања, стварања, настајања, читања и интерпретације сопственог дела, једна од основних карактеристика постмодерне прозе. Долази до слободног комбиновања различитих техника приповедања, до испитивања, истраживања форме, комбиновања са одређеним некњижевним, научним и другим формама, па тако и сасвим новог обликовања теме. Отуда су чести цитат, метацитат, аутоцитат, а затим и поигравање са причом, јунаком, па и самим читаоцем.

Овакво онеобичавање на плану приповедачке технике доводи природно и до изненађења на плану садржине. Прича није доминантна, нема јасно одређене, разрађене, широке фабуле, најчешће је не можемо испричати, нити до краја *разумети*. Неретко је прича дата тек у назнакама, или је разуђена, некад прекинута, али је правило да јој не можемо предвидети исход. Јунаци нове прозе су обезличени, дати тек у обрисима, а осећања која доминирају су страх, тескоба, депресија. Они се не сналазе у сопственом времену: не разумеју се и не прихватају. Њихови поступци нису ни психолошки ни логички мотивисани. Њихово деловање најчешће изненађује и прави заокрет од уобичајеног, очекиваног модела размишљања и понашања. Ни одреднице простора и времена нису дате јасно: време и простор су испреплетани, мешају се и варирају што само доприноси даљој мистификацији, разводњавању приче тј. фабуле, док се пажња скреће ка форми, осећају, стваралачком процесу.

Управо због опирања конкретном и рационалном, због одбијања да се стварима проступи праволинијски, разумљиво и читљиво, не изненађује склоност постмодерне прозе ка фантастичном и ирационалном, необичном и

чудесном. И ове категорије су наравно дате у потпуно новом, освеженом облику, у тесној вези са стварним и реалним из ког заправо и произилазе. У постмодерној књижевности је све могуће, ништа не изненађује, јер је свакодневица доживљена као безлична, незанимљива и монотона, да је бежање и у нестварно природно решење.

Нова форма тражи новог, другачијег, истраживању склоног читаоца који не очекује конвенционална, предвидљива дела. У сваком тексту поменуте прозе постоје неки недовршени елементи које треба читалац да допуни, недоречене белине које траже саучесника у причи, па читалац узимајући учешће постаје коаутор, дакле читалац-писац. Јер у овим делима се не јављају само алузије и асоцијације поводом других форми и текстова, већ су чести, па и омиљени ирониja, коментарисање и цитирање сопственог текста или неког његовог дела. Тај текст се анализира и критички сагледава, пародирају се неки делови или се коментарише техника приповедања, а читалац у то може активно да се укључи схватајући тј. примајући сигнале, повезујући делове. Због свих наведених разлога који су у тесној вези са измењеном приповедачком техником, промењена је и шифра читања књжевног дела. Нова проза тражи и новог читаоца, неконвенционалног, спремног да истражује и учествује у књижевном стварању. Будући да кратка прича почива, не на откривању, већ на прећуткивању појединих детаља, у њеном сазнавању и даљем битисању наступа читалац који, са својом способношћу да допише текст, има пресудну улогу.

Међутим, упркос покушајима прецизног објашњавања и дефинисања нове поетике, треба још једном нагласити да је нова проза веома разноврсна, она негира јасна правила, каноне, или дефинитивно описане узоре. Свакако је присутна изузетно развијена свест о књижевном стварању, потреба да се о процесу настајања књижевног дела говори гласно и отворено. Јасно се каже да је књижевно стварање *проблем* који треба истраживати, а говори се и о потреби и неопходности учења, јер писац је нека врста занатлије, ученик који тек треба да постане мајстор. У овој идеји се, између осталог, крије разлог и узрок честој интертекстуалности, цитирању, коментарисању, отвореним и прикривеним алузијама на друге, туђе текстове који служе као подстицај. Од бројних "учитеља" (ствар је опет појединачногизбора) можда треба поменути оне чија се дела чешће цитирају, понављају, и који су препознати као претходници и узори: Бекет, Хармс, Набоков, Пинчон, незаобилазни Борхес, али и Данило Киш.

Литература

§ Јерков, Александар 1992. Антологија српске прозе постмодерног доба. Београд: СКЗ
§ Дамјанов, Сава 1990. Шта то беше млада српска проза? Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада
§ Кордић, Радоман 1998. Постмодернистичко приповедање. Београд: Просвета
§ Пантић, Михајло 1984. Искушења сажетости. Нови Сад: Матица српска,
§ Пантић, Михајло 2000. Тортура текста. Београд: Октоих
§ Пантић, Михајло 1994. Александријски синдром. Београд: СКЗ
§ Дамјанов, Сава 2004. Постмодерна српска фантастика. Нови Сад: Дневник
§ Станојевић, Добривоје 1985. Форма или не о љубави. Београд: КОС

Edita Slunjski - Maja Ljubetić: KNJIŽEVNI TEKSTOVI U RADU S DJECOM RANE DOBI

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
edita.slunjski@zg.t-com.hr

Sažetak

U radu se razmatraju mogućnosti osuvremenjivanja metodičkog pristupa u korištenju književnih tekstova u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi. Kvalitetu odgojno-obrazovne prakse mogu izgraditi praktičari, i to u mjeri u kojoj ju razumiju, stoga ih je potrebno osposobljavati za zajedničko istraživanje prakse i uspostavljaje refleksivnog dijaloga s drugim sudionicoma odgojno-obrazovnog procesa. Autorice u radu daju prikaz akcijsko-etnografskog istraživanja kojim se odgajatelje nastojalo osposobiti za zajedničko istraživanje i postupno unapređenje vlastite odgojno-obrazovne prakse, s posebnim naglaskom na podizanje kvalitete iskustava djece književnim tekstovima.

Ključne riječi: književni tekstovi, djeca rane dobi, odgojno-obrazovna praksa, akcijsko-etnografsko istraživanje

DOING LITERARY TEXTS WITH YOUNG CHILDREN

Abstract

The study analyses possibilities of modernising methodical approach in using literary texts in educational work with young and pre-school children. The quality of educational practice can be achieved by practitioners depending on their way of understanding it. Therefore, they need to be educated for researching practice together and for establishing a reflective dialogue with other participants in the educational process. In this work the authors present the action-ethnographic research used in training kindergarten and pre-school teachers for joint research and gradual improvement of their educational practice with a special emphasis on improving the quality of children's experience of literary texts.

Keywords: literary texts, young children, educational practice, action-ethnographic research

Uvod

U cjelokupnom životu čovjeka, a tako i u procesu njegova institucijskog odgoja i obrazovanja, umjetnost ima neprocjenjivu ulogu. Uklopljena u različita odgojno-obrazovna područja (glazba, književnost, likovna, filmska umjetnost i dr.) ona može predstavljati ne samo put razvoja humanističkih vrijednosti djeteta nego i poticati oslobađanje i afirmaciju njegova kreativnog i stvaralačkog potencijala. Štoviše, u današnje vrijeme dominacije tehnologije i prijetećih utjecaja različitih upitnih vrijednosti kojima je dijete putem različitih medija svakodnevno izloženo, reafirmacija umjetničkih vrijednosti u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa postaje sve aktualnijim pitanjem i sve važnijim izazovom suvremene odgojno-obrazovne ustanove (vrtića i škole).

Posljednjih desetljeća, u Hrvatskoj se vodilo mnogo stručnih i znanstvenih rasprava o pitanjima unapređenja kvalitete prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama, te je u tom smislu poduzeto i nekoliko većih ili manjih reformi. Unatoč tome, većina osnovnoškolskih, srednjoškolskih pa i visokoškolskih iskustava učenika još uvijek se u većoj mjeri temelji na zapamćivanju, ponavljanju i mehaničkom usvajanju gradiva nego na doživljavanju, istraživanju, stvaralačkoj preradi i slobodnom izražavanju učenika. Ovaj problem to tim veći kad se radi o odgoju i obrazovanju djece rane dobi (u vrtiću) i kad se odnosi na sadržaje koji su derivirani iz nekog od područja umjetnosti. Naime, mehanički, rutinizirani i unificirani odgojno-obrazovni pristup odgajatelja, koji se temelji na jednoobraznosti i drilu u potpunosti kolidira s temeljnim značajkama i prirodom učenja male djece a istodobno odudara od atributa koji određuju samu esenciju pojma umjetnosti, kao što su neovisnost, sloboda, imaginacija, individualnost, jedinstvenost, autentičnost i otkriće.

1. Pogled unatrag – načela i pristupi u radu s djecom rane i predškolske dobi

Različiti književni tekstovi, kao primjerice priča, bajka, basna, dječja poezija i drugi mogu na različite načine doprinositi odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Dok neki autori najveći doprinos književnih tekstova sagledavaju u području intelektualnog i emocionalnog razvoja djeteta, drugi pak naglašavaju njihovu ulogu u poticanju mašte i kreativnosti, razvoju senzibiliteta djeteta za pravdu, etičnost i slično.

Shvaćena kao umjetnost riječi, književnost zauzima posebno mjesto u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa suvremeneog vrtića. No, odgojna i obrazovna vrijednost koju književna umjetnost sama po sebi sadržava, odgajatelje obvezuje na promišljanje i korištenje primjerenih metodičkih postupaka, koji mogu osigurati afirmaciju stvaralačkih potencijala djeteta, doprinositi afirmaciji njegove osobnosti i razvoju raznovrsnih kompetencija. Naime, upravo metodički pristup značajno određuje pedagoški potencijal pojedinog književnog teksta, jer on jednako tako može osiguravati ostvarivanje odgojno-obrazovne funkcije istog kao što može dovesti do njegove simplifikacije, formalizacije pa i vulgarizacije.

Brojni prijepori i vrlo različita stajališta pojavlju se upravo u pokušaju određivanja primjerenog metodičkog pristupa u korištenju književnih tekstova u radu s djecom rane i predškolske dobi. Čitav spektar, iz današnje perspektive zastarjelih metodičkih preporuka, moguće je naći u starijoj literaturi. Tako primjerice Matić (1978: 147), opisujući postupak obrade pjesmice u odgojno-obrazovnom radu s djecom u vrtiću preporučuje: "Ako djeci nije dosadno i ako su (a trebala su) već naučila cijelu pjesmicu napamet, onda se ja isključujem iz igre i mijenjam djeci uloge (...)". Cilj aktivnosti koju autor ovdje opisuje očito je zapamćivanje sadržaja, pa se i dominacija odgajatelja u aktivnostima djece smatra ne samo opravdanom, nego i prijeko potrebnom. U takvim aktivnostima odgajatelj određuje kako sadržaj, tako i čitav tijek odgojno-obrazovnih aktivnosti djece uključujući i načine njihova sudjelovanja u tim aktivnostima. Takav pristup u radu s djecom rane dobi, iz današnje se perspektive ne smatra primjerenim, jer ne ostavlja gotovo nimalo prostora za kreativnost i inicijativu djece.

U posljednjih tridesetak godina (navedeni priručnik je upravo toliko star) u Hrvatskoj je objavljen manji broj stručnih priručnika s opisom metodičkih postupaka iz ovog područja te (samo) jedna znanstvena studija o korištenju slikovnice u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane dobi (Petrović-Sočo 1997). Razlog tomu djelomično počiva u činjenici da se suvremeni pristup u radu s djecom u vrtiću sve više udaljava od parceliziranja odgojno-obrazovnog procesa na izdvojena metodička područja i aktivnosti tj. sadržaje koji bi njima pripadale. Nasuprot tome, u novije se vrijeme sve više naglašava potreba integriranja kurikuluma ranog odgoja, koji implicira cjelovit, holistički pristup učenju djece, jer je (prirodno) učenje malene djece samo po sebi integrirano (Wishon i dr. 1998; Slunjski 2001; Miljak 2009). Integrirani se kurikulum u praksi realizira ponajprije stvaranjem okruženja koje sadržava stalnu ponudu različitih sadržaja, u kojem djeca slobodno odabiru aktivnosti koje ih zanimaju i koriste ih na način koji odgovara njihovim individualnim potrebama i prirodi njihova učenja. Takvo će okruženje "omogućavati i poticati učenje djece, obilovati različitim materijalima, alatima, sredstvima i knjigama. Sve će to djetetu omogućiti izbor prema njegovim sklonostima i sposobnostima, omogućiti mu neposredno učenje ili učenje činjenjem, izravnim sudjelovanjem u raznolikim aktivnostima" (Miljak, 2009: 22).

Kvalitetu iskustava djece s književnim sadržajima uvelike određuje "pedagoška pripremljenost" okruženja vrtića ali i odgojno-obrazovni pristup odgajatelja. Različite odgojno-obrazovne strategije odgajatelja trebaju biti zasnovane na njegovom razumijevanje i uvažavanju djece (i to svakog djeteta ponaosob), a usmjerene poticanju njihove individualnosti, autonomije i slobode izbora. Kompetencije potrebne za ostvarenje takvog pristupa s djecom, odgajatelji ne mogu steći formalnom izobrazbom, jer taj pristup nije univerzalan ni za svu djecu (npr. određene krolonoške dobi) niti za svako područje njegova učenja. Naime, "nitko ne može biti toliko obrazovan da može (unaprijed, op. E. S.) precizno znati što je za koje dijete u odgojnoj skupini primjereno" (Miljak, 2009: 29). A uz to, proces učenja djece nije moguće u doslovnom smislu predviđati niti ga je moguće u cijelosti planirati, kao što se to tradicionalnim metodičkim pristupom pokušava činiti. Naime, proces učenja karakterizira "vitalna dimenzija

kreativnosti i nepredvidivosti" (Whitebread-Coltman 2003: 103), kojoj u osmišljavanju odgojno-obrazovnog procesa valja ići u susret.

Suvremeni metodički pristup u radu s djecom u vrtiću temelji se na osposobljenosti odgajatelja za pažljivo promatranje djece (Hargreaves-Wolfe, 2007) tj. istraživanje i razumijevanje mogućnosti i potreba određenog djeteta (u određenom trenutku njegova razvojnog kontinuuma), na kojemu će oblikovati odgovarajuće odgojno-obrazovne strategije i postupke. Takve kompetencije odgajatelja mogu predstavljati veliki korak na putu napuštanja rigidnih i zastarjelih metodičkih postupaka u kojima "odgajatelji upravljaju svim aktivnostima odlučujući što će djeca raditi i kada" (Bredekamp, 1996: 66), i u kojima djeca "veći dio vremena provode u pasivnom sjedenju, slušanju i čekanju", u korist onih koji odgojno-obrazovne sadržaje (književne i druge) stavljaju u funkciju poticanja stvaralačke interpretacije djece.

Geneza razvoja metodičkog pristupa u radu s djecom rane dobi, praćena je i promjenama službene programske koncepcije odgojno-obrazovnog rada u vrtićima, koja se u našoj zemlji u posljednjih tridesetak godina mijenjala nekoliko puta.

2. U potrazi za "dobrim" metodičkim pristupom – od popisa "lijepih želja" do (ne)kvalitetne odgojno-obrazovne prakse

Uspoređujući nekoliko dokumenata koje je u našoj zemlji tijekom posljednjih tridesetak godina donijelo resorno Ministarstvo (današnje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) a koji su predstavljali službenu okosnicu dizajniranja odgojno-obrazovne prakse vrtića, možemo uočiti niz razlika upravo u metodičkim pitanjima.

U prvom od njih, tzv. *Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* iz 1971. godine, osnovnim aktivnostima djece i osnovnim oblicima odgojno-obrazovnog rada smatrala su se igra i tzv. "zanimanja". Ona su čak i u samom dokumentu, a još mnogo više u samoj odgojno-obrazovnoj praksi (vrijeme je to pokazalo) predstavljala neznatno fleksibilniju inačicu nastavnih predmeta u školi, što je odgovaralo smislu postojanja vrtića kako ga se u ono vrijeme shvaćalo: pripreme djeteta za školu. No, postoji čitav niz razloga zbog kojih koncept tzv. zanimanja kolidira s osnovnim značajkama učenja malog djeteta. Parcelizacija odgojno-obrazovnog procesa na aktivnosti koje pripadaju različitim metodikama (npr. hrvatskog, glazbenog, tjelesnog i sl.), umjesto holističkog i integriranog pristupa, mnogo izravnog poučavanja umjesto stvaranja uvjeta za aktivno (samo)učenje djece kroz istraživačke aktivnosti, rigidno i univerzalno planiranje vremena djeteta u vrtiću umjesto fleksibilne organizacije vremena koja uvažava undividualno različite ritmove djece, samo su neki od njih.

U tom dokumentu (1971: 27) stoji kako se "kod djece postepeno razvija sposobnost da prate ono što im odgajatelj pokazuje i objašnjava...", što je protivno pristupu u kojem odgajatelj pažljivo promatra i prati autentične aktivnosti djece, kako bi razumio njihov smisao i na tom razumijevanju temeljio primjerene metodičke postupke. Naime, i aktivnosti koje djeca sama iniciraju i u kojima se u velikoj mjeri samoorganiziraju imaju također veliku odgojno-obrazovnu vrijednost, a ne samo one

koje organizira i kojima upravlja odgajatelj. Različito od prakse u kojoj "odgajatelj unaprijed odredi cilj, zadatak i sadržaj zanimanja, planira njegovu unutrašnju strukturu i tijek i (...) rukovodi zanimanjem" (isto, 27), danas nastojimo izgrađivati odgojno-obrazovnu praksu koja se temelji na fleksibilnosti odgajatelja i umijeću njegova snalaženja u nepredvidivim smjerovima razvoja autentičnih aktivnosti djece.

Sljedeći dokument iz 1983. godine, tzv. *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta,* iako naglašava svoju "reformsku komponentu" (vrijeme je pokazalo kako ta ideja o reformi nije dovela do kvalitativnih promjena odgojno-obrazovne prakse, i to ne samo zato jer je odgojno-obrazovna praksa sama po sebi vrlo rezistentna na promjene nego i zato što sam dokument zapravo nije bio bitno različit od onog prethodnog, iz 1971). Naime, u njemu je tradicionalna programska struktura prethodnog dokumenta, koja je odgojno-obrazovne aktivnosti djece u vrtiću dijelila na fizički, likovni, glazbeni odgoj, upoznavanje okoline i slično, zamijenjena "novom" (ali opet tradicionalnom i parcelizirajućom) programskom strukturom – ovaj ih se put dijeli na tri područja, i to su: dijete i njegova okolina, govor, izražavanje i stvaranje te zdravstvena i tjelesna kultura. Zabluda da će se tom intervencijom postići holistički, integrirani pristup u odgojno-obrazovnom radu s djecom u vrtiću ubrzo je otklonjena. Parcelizacija odgojno-obrazovnog procesa po različitim kriterijima (kronološkoj dobi djece, područjima i sadržajima njihova učenja i drugo) te zadržavanje tradicionalnog metodičkog dualizma, prepoznatljivog po tzv.
slobodnim i vođenim aktivnostima (drugi naziv za *zanimanja)*, svjedoči o činjenici kako je mnogo lakše promijeniti retoriku nego li način razmišljanja (a još je mnogo teže od toga promijeniti samu odgojno-obrazovnu praksu).

Korištenje književnih tekstova u ovako shvaćenoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, u praksi najčešće izgleda ovako: u *slobodnim* aktivnostima djeca slobodno listaju i razgledavaju slikovnice ili knjige i o njima međusobno razgovaraju, čemu odgajatelj ne posvećuje puno pažnje niti od njih očekuje neki odgojno-obrazovni utjecaj. Različito od toga, u *vođenim* aktivnostima je korištenje slikovnice ili knjige često opterećeno raznim odgojno-obrazovnim zadacima, što može voditi pretjeranom didaktiziranju aktivnosti djece i izazivanju niza nepoželjnih učinaka (pasiviziranje djece, slabljenje njihove motivacije, gubljenje interesa za književne sadržaje, problemi s dicsiplinom).

Inzistiranje na klasičnim metodičkim formama u vrtiću (koje nalikuju onima u školi), u koliziji je sa suvremenim tumačenjima učenja koja ističu kako "ispravan način poučavanja mlađe djece nije predavanje ili verbalna pouka" (Bredekamp 1996: 64), nego "promicanje aktivnog i samostalnog učenja koje djecu potiče na razmišljanje, te planiranje vlastitog učenja i upravljanje tim procesom" (Moyles 2007: 155) "Školski" metodički pristup u odgojno-obrazovnom radu s djecom u vrtiću nije primjeren i zbog niza drugih mogućih neželjenih efekata, kao npr.uprosjećivanja djece umjesto razvoja njihova individualiteta i identiteta (Bredekamp 1996; Hentig 1997; Edwards i dr. 1998; Giudici-Rinaldi 2002) i slično.

Na tragu iznesenih, suvremenih shvaćanja o razvoju, odgoju i učenju djeteta rane dobi, 1991. godine donesen je i treći u nizu dokumenata, pod nazivom *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*, koje je u Hrvatskoj na snazi sve do danas. Osnovne postavke tog dokumenta bitno su različite u odnosu na prethodne dvije (iz 1971. i 1983.), zasnivajući se na humanističko-razvojnoj koncepciji izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja predškolske djece naglašavajući potrebu demokratizacije i humanizacije cjelokupne organizacije življenja djece u vrtiću. U u njemu se ističe kako cjelokupan odgojno-obrazovni rad treba podrediti individualnim i razvojnim različitostima djece, tj. staviti u službu zadovoljavanja njihovih različitih interesa, mogućnosti i potreba, a ne podrediti unaprijed propisanim sadržajima učenja. Jer, učenje je utkano u svaki segment zajedničkog življenja djece i odraslih, tj. korespondira s kvalitetom njiihovog svakodnevnog življenja u vrtiću.

Kako se radi o vrlo kompleksnim promjenama (demokratizacija i humanizacija) odgojno-obrazovne ustanove, koje iziskuju radikalne intervencije često povezane s potrebom mijenjanja njene cjelokupne kulture vrtića, za mnoge vrtiće u Hrvatskoj ovaj dokument i do danas predstavlja samo popis neostvarenih "lijepih želja". Iako je koncepcija koju dokument iz 1991. promovira već gotovo dva desetljeća službeno propisana, i unatoč tome što ju se u vrtićima u Hrvatskoj (barem deklarativno) prihvaća, u praksi svaka ustanova razvija svoju vlastitu koncepciju i svoje vlastite metodičke pristupe koji odražavaju (vrlo različite) razine razumijevanja službene koncepcije i rezultiraju (vrlo različitim) modifikacijama iste. Tako su se u praksi mnogih vrtića u Hrvatskoj mnogi metodički tradicionalizmi zadržali do danas, svjedočeći o činjenici kako donošenje novog dokumenta nije garancije mijenjanja pedagoške prakse, s čime se slažu mnogi suvremeni autori (Fullan i dr. 2006, Elliot 1998; Datnow i dr. 2002). Oni ističu da na promjenu odgojno-obrazovne prakse najveći utjecaj imaju sami praktičari, i to razmjerno svom razumijevanju problema s kojima se svakodnevno u toj praksi susreću, i svojim umijećima samoprocjene i zajedničke procjene (Ljubetić, 2009) kvalitete vlastite prakse.

3. Prikaz akcijsko-etnografskog istraživanja - put izgrađivanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse

3.1. Predmet istraživanja i metodologijski pristup

U odabiru primjerenog metodologijskog pristupa našem istraživanju, rukovodili smo se činjenicom da svaka odgojno-obrazovna ustanova predstavlja kompleksan "živi sustav" (Fullan 1999), čije su dimenzije (podsustavi) ne samo međusobno povezane, nego su i u međusobnom interaktivnom djelovanju. U tom smislu, razumijevanje prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi nije moguće postići proučavanjem neke (određene) dimenzije odgojno-obrazovnog konteksta, bez interaktivne povezanosti sa svim ostalima (Petrović-Sočo 2007). Mogućnost sagledavanja cjeline konteksta u kojem se odvijaju aktivnosti koje spadaju u uže područje našeg interesa, razlogom su zbog kojih smo se priklonili kvalitativnom, a ne kvantitativnom pristupu istraživanju. U skladu s tim, predmetom našeg istraživanja smatramo istraživanje različitih dimenzija odgojno-

obrazovne prakse u vrtiću koje određuju ukupnu kvalitetu življenja i učenja djece, i imaju djelovanje i na kvalitetu njihovih iskustava s književnim tekstovima.

S obzirom na predmet istraživanja, priklonili smo se etnografskom pristupu (sudjelujuće, neselektivno promatranje cjeline s nastojanjem da se otkriju značenja relevantna za kulturu koja se promatra) (Pešić, 1998) s elementima akcijskog istraživanja (kolektivno refleksivno istraživanje poduzetih od strane sudionika u nastojanju da se razumije i unaprijedi odgojno-obrazovna praksa) (Kemmis, 1999). U tom smislu, tijekom samog istraživanja poduzimali smo i određene intervencije za koje smo držali da mogu voditi podizanju kvalitete iskustava djece književnim tekstovima.

Zbog sveg dosad navedenog, opći cilj našeg istraživanja, kojeg možemo samo globalno odrediti, je izravno, zajedničko, suradničko istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse, dok su nam *zadaci* upoznavanje, razumijevanje i unapređivanje različitih dimenzija odgojno-obrazovne prakse koje imaju utjecaj na kvalitetu iskustava djece s književnim tekstovima, a to su:

– prostorni i materijalni uvjeti (okruženje) za koje držimo da značajno doprinose kvaliteti iskustava djece s književnim tekstovima

– vremenska organizacija aktivnosti djece i odraslih u vrtiću, tj. koliko se ona fleksibilno usklađuje s individualno različitim ritmovima i mogućnostima djece i koliko omogućuje prirodni razvoj njihovih aktivnosti

– socijalni odnosi i komunikacija djece, odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića (osobito uključenost djece u donošenje odluka koje se tiču njihovih aktivnosti, tj. mogućnost sudjelovanja djece u odabiru aktivnosti i odlučivanja o načinu svojeg sudjelovanja u njima, raznovrsnost interakcija djece i sl.)

3.2. Tijek istraživanja

Istraživački tim bio je sastavljen od svih stručnih djelatnika triju vrtića i istraživača, i njime je bilo obuhvaćeno oko 56 odgajatelja, 13 članova stručnog tima i oko 560 djece (broj je tijekom godina varirao). Istraživanje se paralelno vršilo u tri različita vrtića (u različitim gradovima Hrvatske), koji imaju svoju specifičnu kulturu i specifična obilježja (razlikuju se po veličini, broju djece, postojanju ili nepostojanju stručnog tima, obilježjima kulture i tradicije u kojima djeluju), tako da smo imali već u početku različitu sliku stanja i u svezi s tim, različite pristupe mijenjanju tog stanja. No u svakoj od njih, akcijsko istraživanje imalo je cikličku strukturu, u kojoj su se višekratno ponavljale faze promatranja, planiranja, akcije i evaluacije (istodobno) te zajedničke rasprave o promatranoj akciji i njezinoj evaluaciji u svrhu donošenja zajedničkih prijedloga ili hipoteza za novu akciju.

U istraživanju smo prikupljali raznovrsnu dokumentaciju ili etnografske snimke (video snimke, fotografije, zapise karakterističnih izjava djece i odgajatelja) i njih smo koristili kao temelj za idući ciklus akcijskog istraživanja. Sve ono što se tijekom dana događalo, što su djeca radila, kako su koristila ponuđeni materijal, kvalitetu okruženja, kvalitetu sudjelovanja i suradnje djece u aktivnostima, učešće i razinu intervencija odgajatelja, zapravo analizu općeg ozračja postignutog na razini čitavog vrtića,

analizirali smo kroz zajedničke rasprave ili diskurs svih sudionika istraživanja, na čemu smo temeljili moguća nova poboljšanja uvjeta i donosili neke zaključke. Ovakvim pristupom, nastojali smo odgajatelje osposobljavati za promatranje i bolje razumijevanje aktivnosti djece tj. procesa njihova odgoja i učenja, kako bi na tim osnovama propitivali i revidirali kvalitetu svojih metodičkih postupaka povezanih s upotrebom književnih tekstova. U tom kontekstu, pratili smo i podupirali postupnu transformaciju metodičkog pristupa odgajatelja, koji se s vremenom sve više odmicao od rigidne obrade književnih sadržaja, a fokusirao se na djecu i njihove individualne i razvojne posebnosti.

3.3. Interpretacija rezultata istraživanja i diskusija

Detaljno prikazivanje različitih etapa akcijskog istraživanja odgojno–obrazovne prakse poduzimanog tijekom tri godine, a koje su se u svakom od uključenih vrtića razlikovale, značajno bi premašilo zadane okvire ovog rada. Iz tog razloga, ovdje ćemo samo ukratko opisati osnovne karakteristike stanja prakse na početku poduzetog istraživanja, nekoliko ključnih pitanja kojima smo se tijekom istraživanja bavili a koja smatramo relevantnima za temu ovog rada, te ćemo izdvojiti neke od zaključaka do kojih smo zajedno s ostalim sudionicima istraživanja došli.

Na početku istraživanja, uočili smo velike nedostatke u prostorno-materijalnom kontekstu vrtića, koji se se očitovali u nedostatnoj ponudi a negdje i potpunom nedostatku književnih tekstova koje bi djeca mogla svakodnevno koristiti. Nepostojanje djeci zanimljivih materijala (knjiga, slikovnica, časopisa, materijala za izradu vlastitih priča i slikovnica, različitih igara sa slovima, pribora za pisanje, bilježenje i odlaganje bilješki djece i slično) ograničavao je njihove aktivnosti i u smislu izbora, ali i u smislu kvalitete tih aktivnosti. One su trajale kratko, i uglavnom djecu nisu poticale na korištenja a pogotovo ne na neki poseban intelektualni, emocionalni niti kreativni angažman.

Iz tog smo se razloga u prvim etapama istraživanja posebno usmjerili na stvaranje bogatog i poticajnog prostorno-materijalnog okruženja, koje mnogi suvremeni autori smatraju nezaobolaznim preduvjetom kvalitetnog življenja i učenja djece, kao i podloge njihova cjelovitog razvoja (Miljak 2009; Katz-Chard 1997; Malaguzzi 1998; Edwards i dr. 1998; Slunjski 2008 i drugi), koje uključuje i mnoštvo različitih književnih tekstova. Rukovođeni idejom da dijete rane dobi najefikasnije uči konkretno, činjenjem, dakle kroz neposredno vlastito iskustvo, kroz raznovrsnu socijalnu interakciju u okruženju bogatom raznovrsnim poticajima (Katz-Chard 1997; Malaguzzi 1998 i dr.), postupno smo cjelokupni prostor vrtića organizirali po tzv. "centrima aktivnosti" koji djeci omogućuju različite vrste aktivnosti i iskustava djece s obzirom na različitost njihovih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti. U tom smislu, posebno smo opremili centre početnog čitanja, pisanja, dramskih aktivnosti djece, kao i centra male knjižnice, u kojima važno mjesto zauzimaju književni sadržaji, te ih uredili tako da oni za djecu budu privlačni i ugodni. Ubrzo se pokazalo kako tako ponuđeni materijali, među ostalim, djecu potiču na raznovrsne interpretacije njima važnih likova, situacija i događaja s kojima su se u knjigama i pričama susreli (osobito u dramskim i simboličkim igrama djece).

Tako smo postupno stvarali poticajno književno okruženje u kojem se djeca mogu kontinuirano susretati s različitim književnim tekstovima (poezijom, pričama, bajkama, knjigama, raznim časopisima) i slobodno ih koristiti, te smo pažljivo promatrali aktivnosti djece koje ponuđeni materijali omogućuju. Tijekom našeg istraživanja, ustanovili smo kako kvalitetni prostorni i materijalni uvjeti (poticajno okruženje) vrtića značajno doprinose kvaliteti iskustava djece s književnim sadržajima, kao i kvaliteti učenja djece u cijelosti.

Intervencije koje smo poduzimali u smjeru reorganizacije prostora vrtića i pribavljanja veće količine djeci zanimljivih materijala, postupno su vodile i reorganizaciji uobičajenog rasporeda i vremena trajanja dnevnih aktivnosti. Postizanje organizacije u kojoj se veći broj djece slobodno i samostalno bavio aktivnostima koje ih zanimaju, odgajatelju je ostavljalo sve više prostora za angažirano i predano bavljenje manjim brojem djece, u aktivnostima u kojima je njegovo sudjelovanje bilo potrebno. Takva je organizacija odgajatelju i manjoj skupini djece (dobrovoljno) okupljenoj oko njega, postupno osiguravala mnogo više raznovrsnih prilika uživanja u slušanju priča, pjesama, poezije u rimi i slično, kao i stvaranja vlastitih priča, pjesama i rima, nego ranije, kad se to pokušavalo činiti a svom djecom u skupini istodobno.

Unificirani pristup odgajatelja u organizaciji aktivnosti s književnim sadržajima, njegova usmjerenost na poučavanje sadržaja priče, pjesme ili bajke i njegovo čvrsto i direktivno upravljanje aktivnostim djece, postupno su prepuštali mjesto samoorganizaciji djece i pojačavali količinu i kvalitetu njihovih međusobnih interakcija i komunikacije potaknute pričom ili bajkom. Podižući kvalitetu socijalnog konteksta vrtića, sve smo jasnije opažali visoku povezanost socijalnih interakcija i komunikacije djece (kao i kvalitete komunikacije s odgajateljem) i kvalitete njihova učenja - što su socijalne interakcije bogatije i raznovrsnije to one predstavljaju bolju priliku njihova zajedničkog učenja. To nas je navelo na zaključak da ukupni socijalni kontekst vrtića, tj. kvaliteta interakcije i komunikacije odgajatelja s djecom, ali i djece međusobno, ima izuzetno važnu ulogu u kvaliteti njihovih aktivnosti s književnim sadržajma te kvaliteti njihova odgoja i učenja u cijelosti.

Za vrijeme istraživanja, također smo uočili i kako pristup strukturiranju vremena u organizaciji odgojno-obrazovnih aktivnosti djece, ima veliki utjecaj na kvalitetu njihovih aktivnosti s književnim sadržajima. Uočili smo kako rigidno vremensko strukturiranje ili ograničavanje trajanja aktivnosti djece namijenjenih korištenju književnih izvora, kao i stav odgajatelja da odgojno-obrazovni potencijal sadržavaju samo one aktivnosti koje on prethodno planira, tj. vremenski i sadržajno strukturira, značajno limitira mogućnost raznolike upotrebe književnih izvora u vrtiću. Iz tog smo razloga posebnu pozornost usmjerili uspostavljanju fleksibilne organizacije vremena, koja djeci ostavlja dovoljno prilika za slobodno korištenje književnih materijala i dovoljno vremena za ostvarivanje interakcija i komunikacije s drugom djecom i odraslima (po mogućnosti i s djecom izvan njihove odgojne skupine). U svezi s tim, ustanovili smo kako fleksibilna organizacija vremena u vrtiću izravno pogoduje raznolikosti i kvaliteti aktivnosti djece s književnim tekstovima.

4. Zaključak

Prava afirmacija vrijednost književnih tekstova u radu s djecom moguća je u vrtiću u kojem se njeguju primjereni metodički pristupci, usklađeni s prirodom učenja djeteta. Književni bi sadržaji djeci u vrtiću trebali biti stalno dostupni i prirodno utkani u njihove svakodnevne aktivnosti, te ih poticati ih na stvaralačku preradu i igru. Proces osuvremenjivanja metodičkih pristupa u radu s djecom rane i predškolske dobi dugotrajan je i mnogo složeniji nego mu se uobičajeno pristupa. On je najšešće povezan s potrebom mijenjanja cjelokupne kulture tj. konteksta odgojno-obrazovne ustanove, usmjerene stvaranju posve drukčijih organizacijskih uvjeta od onih svojstvenih tradicionalnim ustanovama. Takve kvalitativne promjene odgojno-obrazovne prakse nije moguće postići jednokratnim intervencijama niti do njih mogu dovesti birokratske i administrativne mjere, poput propisivanja nekog (novog) dokumenta. Kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu mogu izgraditi jedino praktičari, sukladno stupnju razvoju svojih istraživačkih i refleksivnih umijeća i razmjerno razini razumijevanja vlastite prakse. Razvoju ovih umijeća doprinosi izravno sudjelovanje odgajatelja u akcijsko-etnografskim istraživanjima, koje u tom smislu predstavlja oblik njihova kontinuiranog profesionalnog razvoja.

Popis literature

- Bredekamp, Sue 1996. *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Mehan, Huhg 2002. *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.
- Edwards, Carolyn-Gandini, Lella-Forman, George (eds.) 1998. *The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Elliot, John 1998. *The Curriculum Experiment-Meeting the Challenge of Social Change.* Buckingam, Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, Michael 1999. *Change Forces-The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, Michael-Hill, Peter-Crevola, Carmel 2006. *Breakthrough.* California: Thousand Oaks, London: Sage.
- Gandini, Lella 1998. *Educational and Caring Spaces*. In: Edwards, Carolyn-Gandini, Lella-Forman, George (eds.): The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections. London: Ablex Publishing Corporation 161-178.
- Giudici, Claudia-Rinaldi, Carla (eds.) 2002. *Making Learning Visible-Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children,Municipality of Reggio Emilia.
- Hargreaves. Linda; Wolfe, Sylvia 2007. *Observing Closely to see more Clearly: Observation in the Primary Classroom*. In: Moyles, Janet (eds.) Beginning

Teacher Beginning Learning in Primary Education. Berkshire: Open University Press. 205-220.

- Hentig, Herman 1997. *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Jarvis, Peter; Holford, John; Griffin, Colin 2003. *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Kemmis, Stephen 1999. *Action Research*. In: Keeves, John-Lakomski, Gabriele: Issues in Educational Research. Amsterdam. New York: Pergamon. 150-160.
- Ljubetić, Maja 2009. *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
- Malaguzzi, Loris 1998. *History, Ideas, and Basic Philosophy-An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, Carolyn-Gandini, Lella-Forman,George (eds.), The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections. London: Ablex Publishing Corporation. 49-97.
- Matić, Radomir 1978. *Priručnik za rad na razvoju govora dece predškolskog uzrasta*. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje vaspitača predškolskih ustanova.
- Miljak, Arjana 2009. *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- Moyles, Janet 2007. *Beginning Teacher Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press.
- Nimmo, John 1995. *Emergent Curriculum*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta 1983. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SRH.
- Pešić, Mirjana 1998. *Pedagogija u akciji- metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Petrović–Sočo, Biserka 1998. *Dijete, odgajatelj i slikovnica*. Zagreb: Alinea.
- Petrović–Sočo, Biserka 2007. *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje–holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću 1971. Zagreb: Zavod za unapređenje osnovnog obrazovanja.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece 1991. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
- Rinaldi, Carla 2002. *Infant-Todler Centers and Preschools as Places of Culture*. In: Giudici, Claudia-Rinaldi, Carla (eds.): Making Learning Visible-Children as Individual and Group Learners. Reggio Children 38-46.
- Senge, Peter; Scharmer, C. Otto-Jaworski, Joseph; Flowers, Betty Sue 2007. *Prisustvo–ljudska svrha i polje budućnosti.* Zagreb: Društvo za organizacijsko učenje.
- Slunjski, Edita 2001. *Integrirani predškolski kurikulum-rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, Edita 2006. *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Čakovec: Visoka učiteljska škola, Zagreb: Mali profesor.

§ Slunjski, Edita 2008. *Dječji vrtić–mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
§ Šagud, Mirjana 2006. *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
§ Whitebread, David; Coltman, Penny 2007. *Developing Young Children as Self-Regulation Learners*. In: Moyles, Janet (eds.) Beginning Teacher Beginning Learning in Primary Education. Berkshire: Open University Press. 154-168.
§ Wishon, Phillip. M.-Crabtree, Karen-Jones, Malinda. E. 1998. *Curriculum for the Primary Years-an Integrative Approach*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Prentice–Hall.

Szabó Andrea: IRODALOMTANÍTÁS AZ INFORMATIKA TEREMBEN ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS MÓDSZEREK A KÖZÉPISKOLAI IRODALOMTANÍTÁSBAN

Szegedi Tudományegyetem – PhD hallgató
szabo.andrea27@yahoo.com

THE TEACHING OF LITERATURE IN THE COMPUTER ROOM NEW CHALLENGES AND METHODS IN THE TEACHING OF LITERATURE IN THE SECONDARY SCHOOL

Abstract

In the first part of this theme I'm analysing the connection of the literature science (and literary history) and the teachin of literature in todays. I'm searching for the answer that how is hard and complicate the teaching of literature, what can the teachers use from the results of science, and what are the most important problems with the teaching. Afterwards (int he second part of this theme), I'm searching for tha answer that why is hard to understand for the students the modern and contemporary hungarian literature's texts.

In the last (third) part of this theme I'm analysing that how can the teachers use the methods and materials of the new society — what live int he world of the information and fast communication. I'm interested in that how can we use the computer and the internet int he school, and how can we use the internet int he literature lessons.

Miért olyan nehéz az irodalom tanítása, tanulása?

Az iskola feladata, hogy tudást adjon — szól a régebbi, s az iskola feladata, hogy kompetenciákat fejlesszen — szól az újabb vélemény. Valójában mindkettőre szükség van, egyiket sem lehet elvitatni. Ha nincs tudás, a diák nem tud mire alapozni, nem tud miből érveket felépíteni, nem tud értelmezni, s ha a szükséges kompetenciák hiányoznak, akkor az meglévő tudást nem tudja alkalmazni, használni. Egyik a másik nélkül tehát nem működik. Ám, hogy hogyan jut a diák a tudás birtokába, s hogyan sajátítja el a kompetenciákat, az már módszer kérdése, nem az elmélet sajátja. A „hogyan" kérdése sokkal komplikáltabb.

A mindennapi gyakorlat során találkozhat a tanár a diákok általános panaszával (főként a 9-11. évfolyamon), miszerint „a mű szövege túl nehéz, és nem is értik miről szól". E tapasztalat mögött a követező alapproblémák állnak: a tanítandó művek évszázadokkal korábbiak, a nyelv struktúrája, a szavak konnotációja megváltozott, a diákság már csak lábjegyzeteléssel érti meg az olvasottakat. Így az olvasás számukra rendkívül fárasztóvá és időigényessé válik, motiváltságuk csökken. A régi művek

tapasztalatai, üzenetei sem egyértelműek a mai fiatalság számára, a megértéshez nem elég a tanári magyarázat, hanem széles előismeretekre és háttértudásra is szükség van. (Fenyő D.[b] 1992: 20, Elekfi 2002: 20[1]) Ezek a problémák akadályozzák a befogadást, s így nem vezethetnek el egy valós, önálló értelmezés felépítéséhez sem. Ezen a ponton nyilván való a szokásos — de innen sem kihagyható — megállapítás: a fiatalok nem az életkori sajátságaiknak megfelelő szövegeket olvasnak, mely nehezíti mind a tanulást, mind a tanítást. A diákok olyan műveket kénytelenek olvasni, melyeket közelről sem nekik szánták: felnőtt szerzők írtak felnőtt olvasóknak. Bár a középiskolás korú gyerekek szelleme a legnyitottabb, mégis a tanulók tapasztalatai, a világról való tudásuk, fejlődéstani sajátosságuk szembekerülnek azzal, amit az irodalmi művek megkívánnak, így gyakran elidegenítő a diákok számára az emészthetetlen művek sora (Fenyő D.[b] 1992: 21). A nem-megértés szakadékát mélyíti, hogy az irodalom a maga művészi kódjaival idegen nyelvvé kezd válni az új nemzedék számára, valamint az a tény rombolja a kapcsolatot, hogy óriási a különbség a klasszikus művek etikai szemlélete és a mai világszemlélet között. A művek azzal szembesítik az embert, hogy nem jól él, ezért leteszi a könyvet és nézi a „valóság show”-t (Elekfi 2002: 20[1]).

A tanítást nagyban megnehezítik, s az alapos feldolgozást (tanulást) akadályozzák az oktatási rendszer sajátságai, s a tanított anyag nem megfelelő kiválasztása. Eszerint a pedagógusok részéről megjelenő probléma a sokat emlegetett időhiány. A különböző középiskola-típusok más-más heti órakeretet írnak elő az egyes évfolyamokon az irodalom tárgy tanítására. A legtöbb esetben heti kettő (pl. szakközépiskola) vagy 3 tanóra (pl. gimnázium) fordítható az irodalom tárgy tanítására, — tehát évi 74 vagy 111 óra — mely nem arányos a megtanítandó anyag mennyiségével, nem elegendő a sikeres érettségihez szükséges kompetenciák elsajátításához. Ebbe az órakeretbe kell besűríteni többek között az olvasmányok, szövegek feldolgozását, a szükséges fogalomkészlet elsajátítását, a szövegelemzés módszereinek tanítását, a szövegértés és szövegalkotás gyakoroltatását, az érveléstechnikák kifejlesztését, a kommunikációs kompetenciák fejlesztését, „gondolkodni tanítást” (stb.), nem beszélve az összefoglaló-rendszerező órák és a számonkérő órák szükséges beépítését. A feladat alig teljesíthető, a követelményrendszernek való megfelelés általában valamelyik elem elhagyásával, vagy nem kellő mélységű megtanításával, elsajátításával jár.[2] Az irodalom és az olvasás lényege épp az időigényesség, nem lehet rohanva megérteni és feldolgozni a művészi szövegeket. Így a tanítás céljává vált a „lassúság”, hiszen csak ráérő óramenettel, kérdés-felelt, beszélgetés módszerrel lehet eredményt elérni (Cserjés 1999: 6). Az oktatási rendszer hatalmas hátránya a tanárok magas óraszáma: a heti 22 kötelező óra (esetleg plusz túlórák, szakkörök, fakultációk, foglalkozások) rendkívüli mértékben leterheli a pedagógusokat. Ennyi órára alig lehet száz százalékosan felkészülni, (biztos, hogy óraterv készítésére nincs idő!), a napi 5—7 óra megtartása óriási szellemi odafigyelést, koncentrálást igényel, ami teljesen kilúgozza az embert a nap végére, s még nem beszéltünk a dolgozatjavításokról.

Mit is tanítunk? Hogyan is tanítjuk? Irodalom és irodalomtudomány — az egyik művészeti ág, a másik szaktudomány. Az irodalomtudomány azzal foglalkozik, hogy

nevet adjon a műveket alkotó mozzanatoknak — s mi iskoláinkban irodalomtudományt tanítunk, nem irodalmat, azaz nem mint művészeti tárgyat. (Fenyő D.[b] 1992: 19) Van példa az iskolában a művészetek tanítására is: például a rajz és az ének tárgyak esetében, s tudjuk, ezek milyen népszerűségnek örvendenek diákjaink körében. A népszerűség oka pedig nem a „lazítás", esetleg „lógás" lehetősége, hanem az a jellemzője e tárgyaknak, hogy a fiatalok kreativitását mozgósítják, a diákoknak lehetőségük van „megmutatni magukat", sokszor járnak látható / hallható sikerélménnyel, s mert a könnyen befogadható „szépet" élvezni lehet. Ezzel az összehasonlítással pedig jól szemléltethető az irodalom tantárgy sajnálatos jelenlegi népszerűtlensége a diákok körében, s ezzel együtt a tárgy — a művészeti tárgyakénál magasabb — presztízse, hiszen amire sokat kell tanulniuk, azt fontosabb, jelentősebb tárgynak tartják. Az irodalom órán nincsenek megmozgatva a gyerekek alkotó energiái, általában nem írnak verseket, nem adnak elő színdarabokat — pedig ezek az attitűdök szorosan illeszkednek az irodalom sajátságaihoz, s innen nézve üdvözlendő példa a drámajátékok bevezetése akár tárgyként, akár órán használt elemként.

A fentiekkel összecseng az a megállapítás, hogy az irodalom tanítása feltehetően még mindig passzív aktus, ahol a gyerekek csupán passzív befogadók (passzív tanítási modell valósul meg) a tanórák többségén. Ez nyilván nem növeli a diákok motivációját, s emiatt inkább arra kellene törekedni, hogy produktivitásba forduljon a tanítás és a tanulás: a fiatal legyen megszólítva, legyenek feladatai, kényszerüljön önálló gondolkodásra. Ez utóbbi módszer nyilván sokkal nehezebb és időigényesebb, mégis követendő, hiszen az érettségi kényszeréhez, az önálló szövegalkotási és szövegértési feladatok megoldásához hozzásegítheti a tanulókat.

Az irodalom természete továbbá, hogy az olvasás elsősorban „intim aktus", magányos tevékenység, ezzel szemben az iskolai olvasás nyilvános. A művek spontán befogadását kényszerűen megszünteti a tanítás, s a műről való tanulás, a hangos vita, a közös gondolkodás lép a helyébe. Itt tehát a tanulás követelményeihez igazodik az irodalom létmódját meghatározó intimitás. (Cserjés 1998: 31, Fenyő D.[b] 1992: 18).

Ennyi anomália után nem csoda, hogy a gyerekek ellenszenvesen fogadják a kötelező olvasmányokat. Az iskolai olvasásnál nyilvánvalóan a felsőbb szervek döntik el, hogy mit olvasson, számukra valamilyen láthatatlan hatalom kényszeríti rájuk a nehezen befogadható művek sorát, s az iskolai keretek között kevés a lehetőség (ha egyáltalán van) a szabad olvasmányra. Ismert tapasztalat az iskolai olvasmányokkal kapcsolatos előítélet, a közömbös, elszenvedő magatartás, s alacsony a kedveltségük, hatásuk (Kamarás 1998: 31).

Az irodalom tárgy abban különbözik a többitől, hogy nem befejezett tudást közvetít (Bókay 1998: 74). Egyrészről folyamatosan bővül a korpusz a kortárs irodalmakkal (vagy az idővel kánonba bekerülőkkel), s a változó világ az irodalom tanításától is mindig mást és mindig többet vár el. Másrészt az értelmezés ha nem is határtalan, de tág lehetőségeket nyújt, amelyben akár egy diák is hozzátehet újat, jobbat a műelemzéshez, s folyamatosan fölvetődhetnek újabb és újabb szempontrendszerek. Ezen tényezők előnye (a diákértelmezésre vonatkozva), hogy kreativitást biztosítanak,

de ugyanúgy hátrányává, nehézségévé válhat (pl. értelmezői) a szabályok hozzávetőlegessége, egyfajta bizonytalansága.

A huszadik század korjelensége a gyorsulás. Gyorsulás az életvitelben, a technikai fejlődésben, a tudományok előrehaladásában. A jelenség a harmadik évezredet még erősebben meghatározza (vagy meg fogja határozni), s a mai gyermekgeneráció már ebbe a világba nő bele, a fokozott tempójú életben szocializálódik. Számukra természetes az információszerzés és adás gyorsasága, a kommunikáció azonnalisága. Az időkezelés megváltozott, a nem produktív cselekvésekre, az azonnali eredményt vagy élményt nem nyújtó aktusokra szánt idő leértékelődött. Ebben a környezetben nem csodálkozhatunk azon, hogy diákjaink nem értik és nem érzik relevánsnak (akár jogszerűnek) az irodalommal foglalkozást, az olvasás időigényességét. (Gordon Győri 2006: 71-72)

Az információszerzés, a befogadás módjai alapjaiban változtak meg az elmúlt évtizedekben: ma a vizualitás és a verbalitás[3] dominál. A betűközpontú világ helyett képközpontú világban élünk, a vizuális kultúra került előtérbe[4] (Elekfi 2002: 20). E figyelmen kívül nem hagyható tények befolyásolják a fiatalok olvasáskultúráját, olvasási szokásait. Fűzfa Balázs kiemeli, hogy a mai diákok már másként is olvasnak: „Megváltozni látszik nem csak az írás, hanem az olvasás technológiája is. (…) a néma, az individuális olvasástípus mellett a gyorsolvasás, a dinamikus olvasás, a képernyőolvasás (…) jelentek meg.” (Fűzfa 2009: 58) „Más az olvasásfogalmunk, mint tanítványainknak. A lineáris olvasást erőltetjük, ők meg a digitális olvasást ismerik jobban.” (Elekfi 2002: 21)[5] E tapasztalatok ellenére a magyar órák elemzési megoldásaikban nem vagy alig veszik figyelembe a vizuális kódokat. Bár a folyamat, a módszertani nyitás elindult, hiszen maga az érettségi követelményrendszere, a számonkérés feladatai is komplexebb jelalkalmazási technikát követelnek (Horváth 2006: 257). Éppen ezért szükséges bevonni a tanórák menetébe a vizualitást lehetővé tevő digitális technikákat, korunk egyéb infokommunikációs vívmányait.

A fiatalok életében a vizualitás uralkodóvá válásának és a számítógép univerzumának elsődlegessége nyilvánvalóan összefüggésbe hozható az olvasás visszaszorulásának negatív tendenciájával, és ezzel párhuzamosan a szövegértés — szövegalkotás gyenge minőségével. A tanításnak az új körülményekre reagálnia kell, ahhoz alkalmazkodnia kell, hiszen megváltoztatni nem tudja. El kell tehát fogadnunk a tényt, hogy az információs társadalomban felnövő gyerekek már más típusú befogadókká válnak. Márpedig, ha eredményt akarunk elérni oktatásukban, alkalmaznunk kell az általuk privilegizált eszközöket (pl. számítógép), s figyelembe kell vennünk azokat a kódrendszereket, amellyel nap mint nap kapcsolatban állnak.

Végül meg kell említenünk még egy általánosságban jellemző aspektust:

Miért olyan nehéz a modern magyar irodalom tanítása, tanulása?

Amellett, hogy az irodalom csak ritkán éri el, hogy megszerettesse, megtanultassa magát a tantárgyak között, még a huszadik század második felének szövegtermése is feltehetően nehezíti a helyzetet. Diákjaink már az érettségire való készülődés hevében és igen hevenyészve találkoznak csak e művekkel, s mintha nem is tudnának eljutni a „megértésig" a szövegek tekintetében. Ennek több oka is lehet.

A század második felének szövegeire sokszor jellemző a fragmentáltság. A cselekmény szakadozottá válik, vagy akár el is tűnik, s a töredezettség uralkodik a textuson. A kortárs irodalomban pedig eluralkodik egy kísérleti típusú irodalom, egy szövegirodalom.[6] A diákolvasók számára ez azonban nehézségeket okoz, s ellenállásukba ütközik. Ők ugyanis „konzervatívak" — hasonlóan a legtöbb felnőtt olvasóhoz — a cselekményes, eseményes, megoldással rendelkező, világos történetvezetésű, normális szereplőket mozgató „érthető" könyveket szeretik. Elsősorban a realizmus ragadja meg, s főként, ami szórakoztat: az se baj, ha jó a vége. (Cserjés 1999: 28). Ilyen szöveggel a 12. évfolyam végén azonban nem találkoznak. Az olvasás öröme a szórakoztató attitűd elmaradásával csökken, s ezzel motivációjuk is nivellál. A modern irodalomra — s a posztmodernre kiváltképp — jellemző a groteszk, az irónia, a sokféle konnotáció megengedése. Az olvasáskutatások azonban rámutattak, hogy a fiataloknál lényegesen ritkább és gyöngébb ezen minőségek iránti érzék; valamint feltűnő náluk a művészi kétértelműség iránti nagyfokú érzéketlenség, a diákok olykor jól kifejlett valóságérzete fékezi „lehetőségérzéküket" (Kamarás 1998: 31). Vagyis a fiatalok nem szeretik, vagy nem tudnak mit kezdeni a szövegek bizonytalanságával: „a sohasem érthető meg teljesen bizonyossága egyben a mindig másként érthető ígéretét is magában hordozza" — fogalmaz Orbán Gyöngyi. A diákok biztonságigényét figyelembe kell tehát vennünk, hiszen ők ragaszkodnak és szükségük is van a biztos tudásra, stabil vonatkozási pontokra — s a nehézséget számukra a modern vagy kortárs szövegekben ezek hiánya is okozhatja. (Orbán 2000: 47, Fenyő D.[a] 1992: 20)A szövegek tehát sajnos itt ellenállnak az egyszerű befogadásnak, és a megértés, a szövegértés nem válik teljessé.

A textusok nehézsége mellett több gyakorlati oktatásügyi tényező is akadályozza a modern magyar irodalom olvastatását, elsajátítását. Mivel a legtöbb mai középiskolában a hagyományos, irodalomtörténeti — kronológiai elvek alapján tanítják az irodalmat, így a második világháború utáni irodalom tanítása az érettségit megelőző 1-2 hónapra esik. Így ismét az időhiány, a „rohanás" jellemzi a kérdéses életművek és szövegek feldolgozását. Radnóti után iszonyú kapkodás jellemző, s általában csak egy—két (jellemzően pár évtizede halott) írót tanítottak: Ottlik, Sánta, Örkény, Pilinszky, esetleg még Nemes Nagy Ágnest és Weörest a fakultációban mint „kortársakat". Az új érettségi rendszer bevezetésével azonban megváltoztak a feltételek (2005.). Az érettségin ugyanis legalább egy tétel erejéig szerepelnek az 1980 után született alkotások, azzal a könnyítéssel, hogy az e dátum után alkotó írók korábbi művei is megfelelnek (Pl. Faludy, Kertész). E kikötés feltehetően javított a „kortárs" irodalom számbavételén,

legalább egy szerzővel biztosan készülnek az érettségire a fiatalok. Az előírás a követelményeket növelte, az óraszámokat nem. Érdekes ide citálnunk Csiszár Gábor megjegyzéseit, publikált tapasztalatait e témáról: diákjaink szerinte nagyon is érdeklődnek a kortárs alkotások után. Például Varró Dániel, Karinthy Márton, Szerb Antal és Spiró György is az ismert és kedvelt szerzők közé tartoznak. A tankönyvben azonban valahogy mégsem a sikeres, maguktól is olvasott alkotók szerepelnek, s például nem szívesen olvassák Esterházy műveit (—hozzá tehetjük, hogy feltehetően a fentebb körülírt nehéz befogadhatóság miatt). (Csiszár 2006: 177) Az olvasáskutató megjegyzése szerint pedig az is előfordul, hogy sokszor maga a magyar tanár sem ismeri a mai irodalmat, sőt, idegenkedik tőle, túl elvontnak, érthetetlennek, ne adj'isten rombolónak, nihilistának tartja. (Kamarás 1998: 39) Ilyen körülmények között nem csodálkozhatunk, hogy az érettségizett fiatalok nem, vagy csak kevéssé ismerik a kortárs irodalmat.

Módszertani kérdés, probléma továbbá, hogy vajon mennyire uralkodó az órákon továbbra is a frontális tanítás. Feltehetően (a fentebb leírt oktatáspolitikai nehézségek okán is) a tanórák nagyobb hányadában használják a pedagógusok még ezt a módszert, hiszen a nagy osztálylétszámok, a kevés heti óraszám és a hatalmas mennyiségű elsajátítandó tananyag inkább a gyorsabb haladásra ösztönzik őket. Így valószínűleg nem tudják megvalósítani a tanóra lebonyolítása során a dialogikusságot. Fontos, hogy a diákkal aktív és olajozottan működő kérdező — válaszoló kapcsolatot építsenek ki, s hasonlóképp dialógusba lépjenek a szöveggel. E kettős természetű dialogikusságban kibontakozik a tanítás játéktere, ahol a játék lényege, létmódja abban áll, hogy játsszák (a gadameri felfogásban).[7] (Orbán 2000: 27) A modern és a kortárs magyar irodalom befogadásához pedig szükség lenne a sokkal kidolgozottabb dialogikus beszédmód és a pedagógia játéktér használatára.

A kortárs irodalom befogadása, vagy akár fogadtatása további két szempontból is problematikus. Egyrészt diákjaink a kézről-kézre adott, egymásnak ajánlott könyveken kívül a kortársból legfeljebb a média által felkapott szerzőket és műveket ismerik Másrészt, ha ezek után hozzá is látnak olvasásukhoz, azok szövegorientáltsága, önmagukba fordulása, a bizonyos „szövegirodalom" struktúrája miatt feladják a megértésért folytatott küzdelmet. Ugyanis itt egy újabb jelenséggel találkozunk: az irodalomértés úgy tűnik, kiszorult az átlagolvasók köréből. Az igazi érdekességek az irdalomteória területén bontakoznak ki, vagyis az irodalmi és szellemi élet egy sokkal zártabb körben, csak kevés ember számára érthetően zajlik. Vagyis bekövetkezett az irodalom funkcióváltása, ahol az irodalom visszaszorult a szűk magánszférába, már nem képvisel tömegeket, és nem is szól tömegekhez. (Szabolcsi 2009: 1) Mintha a közgazdaságtanból ismert olló itt egy kulturális térben létezne és erősen szétnyílna, ezzel szét is vágva az utat a csoportok közeledéséhez: a szellemi elit (csak egy-két elit középiskolával felvértezve) áll az egyik oldalon, míg az átlag, a nagy többség, az új funkciójú irodalmat nem ismerő, vagy azzal megbirkózni nem tudó massza (az átlag iskolákkal) a másik oldalon. A jelenséget Arató László találóan kulturális autizmusnak nevezi: mint a magaskultúra narratíváinak és metaforáinak befogadhatatlanná válása.

(Arató 2002: 21) S ahogyan az olló nyílik, úgy csökken az irodalmi tájékozottság nívója a többség számára. Ebből fakadóan az irodalomtanulás (és irodalomtanítás) motivációja meggyöngült, hiszen az irodalmi műveltség ma már nem evidens önérték. (Arató 1996: 21) Más aspektusból nézve: gondoljunk például József Attila, vagy akár Faludy György gyermekkori nyilatkozataira, miszerint ők Költők akartak lenni. Ma már nemcsak, hogy nem vonzó pálya a fiatalok körében, de szinte érték nélküli kategóriává vált azzal, hogy nem kötnek hozzá társadalmi szerepvállalást, társadalmi hasznosságot. Az irodalom szférája átrendeződött. Ismerni vagy benne lenni — már nem „menő", már nem vágyott, már nem cél. S a diákok talán emiatt úgy gondolják, hogy ha ennyire funkció nélküli, hasznot nem hozó, pozíciót nem emelő, akkor nincs értelme olyan sok energiát belefektetni.

Tankönyveink nem alkalmazkodtak még az új igényekhez. A ma általánosan használt tankönyvek logikája (tehát itt eltekintve a legújabb munkáktól: Pethőné, Arató, Fűzfa) nyilván valóan nem egyezik meg az olvasóvá nevelés elveivel, sem gyakorlatával, s egyáltalán nem veszi figyelembe az életkori sajátosságokat. A tankönyvek az irodalomtörténet — kronológia mentén veszik számba az életműveket, jelenségeket. Ezen a ponton megjegyeznünk, hogy az esztétikai gondolkodás történetében két nagy elméleti hagyomány hatott: a mimesis-elméletek, valamint a szövegvilág-elméletek. Előbbi az utánzásnak, a valóság sajátos megismerési formájának tartotta a művészetet, míg utóbbi állítása szerint a művész a valóságtól független, önmagáért való világot teremt. S ha megvizsgáljuk az általában használatos irodalomtankönyveinket, láthatjuk, hogy egyértelműen a mimesis-elmélet uralkodik a szövegmagyarázatokban, amely a műalkotást a valóság közvetlen leképezésének tekinti. (Orbán 2000: 59-62) Vagyis ezen olvasási — feldolgozási módhoz hozzászokva, azon nevelkedve, diákjaink egyrészről folyamatosan a referencialitást keresik a művekben, s nem tudják elfogadni azok esetleges elvontságát, groteszkségét (vagyis a műnek nem a valóságot leképező voltát) stb., másrészről a tanításról megállapíthatjuk ezzel párhuzamosan, hogy irodalomtörténeti alapú[8]. Az irodalomtörténeti alapon szerveződő tankönyveket rengeteg kritika érte, artikulálódtak már újabb, más tematikát követő tanítási modellek, s készültek ezekhez is tankönyvek. Itt nem kívánunk kitérni a történeti elrendezésű tankönyvekkel kapcsolatos további ellene- és mellette szóló érvekre, csak két megjegyzést tennénk: a fentiekben vázolt hibák ellenére nem szabad elfelejteni, hogy a diákok ragaszkodnak a narratívához, s a megértés és a megjegyzés is könnyebb, ha egy nagyobb egységbe ágyazunk egy új tudásrészt (mint pl. az irodalomtörténeti szálba az irodalmi műveket), így az információkat könnyebb összekapcsolni, a tudáselemek nem lógnak a levegőben. Másrészt a szövegértés szempontjából meg kell jegyezni, hogy a tankönyvek egy kb. kétszáz évvel ezelőtti irodalomtudományi koncepcióra épülnek, s így a dédnagyapák megértési problémáira adott egykori hatékony válasz nehezen működik a dédunokák gyökeresen más szövegértési nehézségei kapcsán. (Bókay 2006: 30)

Új beszédmódok, új (?) módszerek

Korunkban új beszédmódok, új szövegformák követelnek tért maguknak, melyek az irodalom területére is behatoltak már. A virtuális világ szövegei, a digitális univerzum textusai beszűrődtek mindennapi tapasztalataink közé, s diákjaink számára már a könyvvel egyenértékű (sőt! ha nem elsőbbséget élvező) szöveghordózó felületekké váltak. Fűzfa Balázs szerint valószínűleg alig esik szó a tanórákon a modern szöveg- és információtárakról., a gyerekeket körülvevő mindennapi szövegeknek és a vizualitásnak a klasszikus szövegekhez való viszonyáról. Nincs szó arról, hogy a virtuális szövegek létrejöttével alapvetően átalakult az ember—szöveg viszony, s teljes egészében új, eddig ismeretlen szövegtípusok jöttek s jönnek létre. Ezzel együtt kialakult és kialakulóban a van a digitális irodalom, a „másik irodalom", mely új szimbólumrendszer alkalmazását követeli meg az olvasótól. (Fűzfa 2003: 78—80) Ezek a folyamatok nyilván valóan a kortárs irodalmat érintik, de a korábbi irodalom reprezentálásában is aktívan részt vállalnak, vagy részt követelnek maguknak. A modern és kortárs irodalmi szövegek beemelése okozza a legnagyobb gondot a pedagógusoknak, ahogy fentebb már kifejtettük. S mivel a fiatalok nap mint nap szoros kapcsolatban állnak a virtuális szövegekkel, kézenfekvő, hogy figyelmüket megpróbáljuk a virtuális irodalmi szövegekre is ráirányítani, ezzel is közelítve a befogadót az irodalomhoz, méghozzá közvetlen tapasztalati úton, az első olvasat nyomán.

Napjainkban már javában az úgynevezett Web 2.0 „mozgalom" részeseivé váltunk, ami a 2005—ös évtől datálva az internet társadalmiasodását jelenti. Ebben a korszakban a világháló már nem dokumentumforrás, hanem információforrás, a web—használó pedig inkább olyan felhasználó, aki aktív olvasóvá lett, van beleszólása a virtuális szövegtér építésébe, maga is formálójává válhat, s akár on—line közösségeket generálhat. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) korában kötelességünk felhasználni az új eszközöket a tanításban is, hiszen ezzel tengernyi új lehetőség és feladat elé állíthatjuk tanulóinkat.[9] Megfelelő munkamódszerrel megfordíthatjuk a fentebb jellemzett passzív tanítás—tanulás helyzetét, hiszen a web lehetővé teszi például a tanuló kutatóként való működését. Több és (a diákok számára) izgalmasabb lehetőség kínálkozhat ezen a terepen a gyakoroltatásra, a feladatmegoldásra, s a kreativitás, a problémamegoldó képesség és az egyes kompetenciák fejlesztésére. (Köpeczi-Bóc[b] 2007: 18—20)

A magyar iskolák technológiai felszereltsége meglehetősen jónak nevezhető, a számítógép penetráció elfogadható: átlagosan 9 főre jut 1 számítógép, valamennyi iskolában tantermenként legalább 1 computer rendelkezésre áll, s minden közoktatási intézmény rendelkezik internet hozzáféréssel. A gépek teljesítménye is megfelelő (az átlagsebességük 800 kbit/sec), amely akár arra is lehetőséget ad, hogy a tanteremben on-line módon internethez kapcsolódva, multimédiás eszközökkel, kivetítéssel oktassanak a tanárok. (Köpeczi-Bóc[a] 2007: 8—9) A tantermekben történő kivetítés leginkább a frontális munkának kedvez ugyan, de több lehetőséget enged meg a tanulók bevonására, érdeklődésüket az általuk kedvelt technikák jobban felkeltik; nem

beszélve arról, hogy a vizualitás összehangolva az audio elemekkel, sokkal eredményesebben köti le figyelmüket, nagyobb motivációs erővel bír. Fentebb már részleteztük, hogy milyen attitűdökkel bír a vizuális kultúra kora. Az IKT bevonása az oktatásba tehát kétségtelenül felhasználhatja az oktatás javára ezt a korjelenséget. Ez az oktatástechnológia rendkívül eredményesen egészítheti ki az innovatív pedagógiai gondolkodást és munkát.

Általános álláspont, hogy tanártársadalom, de a tanárképzés is mindig egy kicsit „le van maradva". 2010-re sem valószínű, hogy a tanárok többsége alkalmazza a tanítási órán az IKT— eszközöket, és náluk a gyerekek is folyton többet tudnak az „e-univerzumról", annak aktívabb (fel) használói. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2003-as felméréséből kiderül, hogy a tanároknak csak mindössze valamivel több, mint 30%-a használja az órákon az IKT—eszközöket. Lásd: 1. táblázat.

A számítógép használata az oktatásban nem a legújabb elgondolás, szerencsére a legtöbb intézményben (fent leírtak arányában) már kihasználják lehetőségeit. A gép használatának köre és igénye azonban idővel kibővült, és megfogalmazódott az úgynevezett e—learning, az e—tanulás[10] paradigmája. Az Európai Unió felől induló e—learninghez kapcsolódó oktatáspolitikai kezdeményezések 2004-re hazánkban is artikulálódtak: az Oktatási Minisztérium közzé tette oktatási informatikai stratégiáját és cselekvési programját. Ebben szerepel célként többek között a digitális tananyagok létrehozása, a könyvtári állományok digitalizálása, az e-adminisztrációs rendszerek kiépítése az oktatásban, az IKT—infrastruktúra fejlesztése, az e—learning keretrendszer és tananyagszerkesztő, valamint tantervi reformok a kompetenciaalapú oktatás jegyében. (Kőfalvi 2006: 19) Mára ezen kezdeményezések megvalósultak, bár néhol töredezetten, hiányosságokkal küszködve, mégis üdvözlendően széles körben (mind a témák, mind a hozzáférhetőség tekintetében). A kérdés azonban, hogy ezek a lehetőségek hogyan szűrődnek be a gyakorlati oktatásba, mennyire minőségiek a szolgáltatások és hogyan tudják beépíteni az óráikba a pedagógusok. Rengeteg szakirodalom született az IKT—infrastruktúra és az e—learning felhasználásáról a tanításban, van miből tájékozódniuk a tanároknak.[11] Az általános hozzáférésen kívül az egyes szaktárgyak esetében is találunk kiváló példákat és publikációkat az IKT—használatra. Az irodalom tanítása esetében ez a kínálat viszonylag szűk merítésű.[12]

Az irodalom oktatásában remekül lehet(ne) alkalmazni az e—tanítás módszereit és eszközeit, természetesen nem lecserélve a régi olvasást, hanem kiegészítve azt a digitális, virtuális szövegek és audiovizuális elemek alkalmazásával, az eszközök adta gyors kommunikáció lehetőségeivel. Kiváló összefoglalást ad a digitális— és multimédiás eszközök, CD—ROM-ok, weboldalak alkalmazására az irodalom tanításban Cs. Bogyó Katalin és Zs. Sejtes Györgyi 2003-as publikációja. (Cs. Bogyó — Zs. Sejtes 2003: 62—85) 2003 óta bővült a hozzáférhető lehetőségek, IKT—termékek száma és piaca is. Azonban úgy tűnik, bizonyos eszközök árfekvése túl magas egy átlagos vagy egy szegényebb iskola számára, így a beszerzésük problémát jelenthet. Például a digitális tanagyagok, digitális CD—ROM-ok vagy CD—gyűjtemények (általában maximum 6 db.) nettó 150 000 — 250 000 Ft árak között is szerepelhetnek.

Lásd: www.digitalistananyag.hu. Sok hanganyag, egyéb, kisebb mennyiségű anyagot tartalmazó, de remekül használható CD / DVD azonban normál árfekvésben is elérhető, s számuk is nőtt. Az irodalomtanítás hátránya még, hogy bár az eszközök rendelkezésre állnak, a magyartanárok mintegy 10–15%-a használ gyakran számítógépet, de közel 30%-a soha (egyes területeken még nagyobb az arány) nem használ számítógépet az oktatásban. (Lásd: 1. táblázat, és Kerber 2003-as összefoglalóját.)

A dolgozat ezen a ponton szűkíteni kívánja vizsgálódás körét: az internet—használat bevonására az irodalomtanításban. Tudomásul véve a mai fiatalok internethez való erős és többirányú kötődését, épp e jelenség felhasználásával kívánjuk újra motiválni az ifjúságot, s megkísérlünk izgalmas, az irodalom birodalmába tartozó (neten elérhető) érdeklődési területeket kínálni a felnövekvő e-generációnak. Az internet alkalmazását a magyar irodalom óra részévé teszi, részben tanórai keretek között, részben otthoni netes (házi) feladatok kiadásával.

A gyakorlatban három óraszervezési móddal is meg lehet oldani az web-világ használatát a tanteremben. Az egyik az egy számítógéppel és kivetítéssel való munka lehetősége, amely (a fentiek értelmében tehát) adott, a másik a könyvtári óra szervezésének kapcsán használt net-alkalmazás, hiszen ma már a legtöbb iskolai könyvtár rendelkezik gépparkkal és megfelelő digitális tartalmakkal, a harmadik megoldás pedig az informatika termekben tartott irodalom óra. A három helyszín értelemszerűen háromféle óraszervezést és módszert követel meg. Az órai munka mellett pedig bátran kiadhatunk az internet-használatára épülő házi feladatokat, hiszen diákjaink túlnyomó többségének otthon is rendelkezésre áll, s ha mégsem, az iskolai könyvtárban módja van megoldani a feladatot. Otthoni munkára legcélszerűbb kutatási feladatokat adni diákjainknak, jól körülírt, célzott terület és oldalak megadásával. Így buzdíthatjuk őket projektmunka összeállítására, kiselőadás ppt—s[13] előadására, (pl. életmű bemutatása, életszakasz prezentálása, szöveg és képzőművészet, szöveg és zene kapcsolatának bemutatása) s megadhatjuk nekik a legjobb irodalmi portálok oldalait a böngészéshez: www.pim.hu, www.irodalmiakademia.hu, www.neumann-haz.hu. Komolyabb munkák elkészítéséhez a tanórai keretek között megmutathatjuk nekik a net-könyvtár alkalmazását (www.mek.hu), periodika—gyűjteményben való keresést (www.matarka.hu), folyóiratok web-oldalait és ott az archívumok alkalmazását (ezzel felhívhatjuk figyelmüket településük, régiójuk irodalmi, szellemi életére is!), egyetemek és egyetemi könyvtárak honlapjait is használhatjuk (a 12. évfolyamos fiatalokat jobban érdekelheti, hiszen a továbbtanulás aktuális kérdés náluk, s szívesen ismerkednek, így virtuálisan is, a felsőoktatással).

Fel kell hívnunk a figyelmüket a netes tanulást segítő, korrepetáló oldalak lehetőségeire is: pl. www.interneteskorepetálás.blog.hu, de ezzel együtt figyelmeztetnünk kell diákjainkat, hogy a kidolgozott tételek használata nemcsak hogy nem etikus és nem válik feltétlenül előnyükre, de sokszor tartalmaznak hamis információkat, rosszul kidolgozott magyarázatokat.

Internetes tanulmányi versenyt hirdethetünk közöttük például a www.netverseny.hu és a www.mozaik.suli.hu oldalakon a motiváció erősítéséhez.

A tanórába beépíthetjük az igen színvonalas, interneten elérhető on-line módon nézhető vagy ingyen letölthető filmek használatát. A Magyar Televízió médiatára például kiváló gyűjtőfelülete az irodalmi művek filmes feldolgozásainak: www.videotar.mtv.hu. Felépíthetünk egy olyan Kosztolányi-órát, amiben előbb elolvasunk egy novellát (vagy előzetesen elolvastatjuk), majd on-line módon kivetítve megnézzük a filmfeldolgozását (Kosztolányi A fürdés című novellája és megfilmesítve: Ranódy László: A fürdés – a film kb. 20 perces, így tanórán is feldolgozható.)

Végül tanórai keretek között böngészhetünk az irodalmi portálokon, blogokon (pl. www.litera.hu), beavatva a fiatalokat az Élő Irodalom folyásába, akár az aktuális irodalmi pletykák megvitatásával, az újabb irodalmi estek felvételeinek megnézésével is felkelthetjük érdeklődésüket. Beépíthetjük az órákba a kortárs szerzők internetes regényeit, internetes szövegeit, pl. Balla D. Károly „jelenségét", vagy Péterfy Gergely blogján publikált meseregényét. A web—irodalom olvastatásával talán sokkal egyszerűbben bevonhatjuk diákjainkat a kortárs szövegek világába. Vitát kezdeményezhetünk a papíralapú és virtuális szövegek jelentőségéről, együtt gondolkodhatunk a jövőbeli jelenségekről. Ha a magyar tanár abban a szerencsés helyzetben van, hogy osztályfőnök is, készíttethet az osztályával egy közös blogot, s adhat ki napi vagy rendszeres (szórakoztató!) feladatokat — például minden nap egy diák feltölti az általa választott idézetét a közös oldalra, mely a nap idézeteként továbbgondolásra késztetheti a többieket is. On-line módon reagálhatnak, cseveghetnek a választásról, s minden kapcsolódó témáról. Feltételül szabhatjuk, hogy adja meg az idézet pontos forrását, és nézzen utána a szerzőnek. Ezzel nem csak becsempészhetünk egy leheletnyi irodalmat, művészetet az életükbe, de közösséget építhetünk.

A számtalan IKT— és netes alkalmazásból való válogatás és ajánlás után azzal zárjuk a gondolatsort, hogy bár diákjaink idejük nagy részében virtuálisan kommunikálnak és digitálisan olvasnak, de tudjuk, bevallják, hogy egy jó könyvet csak a fotelba kuporodva, vagy épp elnyújtózva jó olvasni, s bár „cseten" élik világukat, a személyes találkozásra és az élő közösségre — talán épp emiatt — most mindennél jobban szükségük van, erős igény mutatkozik a személyes kapcsolatok ápolására. Bár világunk változik, diákjaink mindig is a diákjaink, s kicsit a gyermekeink maradnak. Az egyensúly megteremtése kikerülhetetlen.

1. táblázat
Informatikai eszközök használatának gyakorisága a magyar tanárok körében

Eszközök	Magyar tanárok átlaga	Az összes tantárgyat tanító tanár átlaga
Szövegszerkesztő, táblázatkezelő	2,90	2,88
Internet	2,53	2,65
Ingyenesen juttatott vagy letölthető multimédia-tananyag (pl. SULINET, ISZE)	2,19	2,23
Kereskedelmi forgalomban vásárolt digitális taneszköz (pl. oktató CD-ROM)	2,18	2,26
Házilagosan készített digitális taneszköz	1,83	1,86
Prezentációkészítő (pl. PowerPoint)	1,50	1,70
(Ötfokú skála: 1: soha, 2: ritkán, 3: néha, 4: elég gyakran, 5: gyakran)		

2. táblázat
Az internet használatának gyakorisága a magyar tanárok körében (%)

Internet átlag: 2,53		Elemszám	Százalék
Érvényes	*1 soha*	*40*	*23,1*
	2 ritkán	46	26,6
	3 néha	46	26,6
	4 elég gyakran	27	15,6
	5 gyakran	10	5,8
	Összesen	169	97,7
Érvénytelen	Kieső	4	2,3
Összesen		173	100

JEGYZETEK

1 Balatoni Teréz előadásából, mely elhangzott a Magyar Olvasástársaság Konferenciáján 2002. október 25-én. Az előadást összefoglalta és publikálta: Elekfi 2002

2 Arató László (Arató 2002: 20) és Cserjés Katalin (Cserjés 1999: 7) is megjegyzik írásaikban, előadásaikban az időhiány problémáját.

3 „a pusztán verbális közlések önmagukban való befogadásának a kevert kódrendszerű kommunikációs közlések befogadásával szemben szinte kivételessé válása" – írja Gordon Győri János (Gordon Győri 2006: 71-72)

4 Cserhalmi Zsuzsa és Fenyő D. György is hangsúlyozzák a problémakört előadásaikban, mely elhangzott a Magyar Olvasástársaság Konferenciáján 2002. október 25-én. Az előadást összefoglalta és publikálta: Elekfi 2002

5 Fűzfa Balázs előadásából, mely elhangzott a Magyar Olvasástársaság Konferenciáján 2002. október 25-én. Az előadást összefoglalta és publikálta: Elekfi 2002

6 Szabolcsi Miklós terminusa. Szabolcsi 2009

7 Hans—Georg Gadamer fejti ki bővebben az Igazság és módszer című művében a műalkotás létmódját játékként értelmezve (Gadamer 2003: 133-142.)

8 Bókay Antal ugyanezt pozitivista-filológus megértési stratégiának nevezi. Bókay 2006

9 Természetesen ezzel együtt fel kell hívnunk diákjaink figyelmét az esetleges veszélyekre, hamis információforrásokra is. Kritikus gondolkodást kell megtanítanunk, majd megkövetelnünk a fiataloktól.

10 Az e-learning nem más, mint az információs társadalmak által életre hívott összetett oktatási paradigma, amely szintetizálja a tanulás és a tanítás folyamatának az információs és kommunikációs technológiával támogatott, formailag, tartalmilag és módszertanilag is újszerű formáit. Lásd: Kőfalvi 2006: 33

11 Néhány szakirodalom — IKT a tanításban témában (az irodalomjegyzékben szereplőkön kívül): (1) Berényi Eszter 2003. E—learning: új technológia vagy új lehetőségek? Educato 2003/3. (2) Forgó—Hauser—Kis-Tóth 2003. E—learning kurzusok minőségbiztosítási kérdései Eger: Agria (3) Harangi László 2004. Az e—learning európai és hazai dimenziói. Felnőttképzés 2004/3. (4) Zarándi Zoltán 2003. A hálózati tanulás és az IKT az európai oktatási rendszerekben. Pedagógiai Szemle 2003/1—2. (5) Komenczi Bertalan 1997. Orbis sensualium pictus: multimédia az iskolában. Iskolakultúra 1997/1. (6) Kárpáti Andrea 2000. Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle 2000/3. Stb.

12 Néhány szakirodalom — IKT az irodalomtanításban (az irodalomjegyzékben szereplőkön kívül): (1) B. Farkas Márta 1998. Számítógép a magyartanításban. Magyartanítás (2) Tószegi Zsuzsanna 2000. A digitális könyvtár mítosza. Iskolakultúra 2000/4. (3) Nagy Endréné 2003. Aszámítógép felhasználása a magyar nyelv és irodalom tanításában In: Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok I. Országos Módszertani Konferenciája Szeged: Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége (4) Kondorosi Gabriella 2004. „Barátunk a könyv" És a számítógép? A számítógép felhasználásának lehetőségei a könyvtári órákon. In: Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok II. Országos Módszertani

Konferenciája. Baja: Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége (5) Lódiné Szabó Katalin 2004. „Beszédmester" Számítógéppel segített olvasástanítás, olvasásfejlesztés. In: u.o. (6) Lovai Róbert 2007. Új lehetőségek az alsós olvasásórákon In: Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók— vezetőtanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája. Szekszárd: Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége.
13 Power Point program felhasználása.

Irodalomjegyzék

- Arató László 1996. Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra* 6/4: 20-28
- Arató László 2002. Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömeges olvasóvá a fiatalok? *Könyv és Nevelés* 4/4: 20-21.
- Bókay Antal 1998. Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos szerk., 1998. Irodalomtanítás az ezredfordulón. Celldömölk: Pauz-Westermann Kiadó 73—104.
- Bókay Antal 2006. Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos szerk., 2006. Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest: Krónika Nova Kiadó 29-42.
- Cs. Bogyó Katalin—Zs. Sejtes Györgyi 2003. Új lehetőségek a magyartanításban: A számítógép használata a tanítás—tanulás folyamatában. In: Bácsi—Sejtes szerk., Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok I. Országos Módszertani Konferenciája Szeged: Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége. Szeged: Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége 62—85.
- Cserjés Katalin 1998. Gondolatok az irodalom tanításáról és a műelemzés lehetőségeiről a középiskolában. Szeged: JATEPress
- Cserjés Katalin 1999. Műelemzési kísérletek, gondolkodás-módszertani gyakorlatok az irodalom és a képzőművészet tárgyköréből. Szeged: JATEPress
- Csiszár Gábor 2006. Oktatásunk és Faludy György. In: Demeter Anna szerk., 2006. Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók, —tanárok III. Országos módszertani konferenciája. Budapest: ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola 177—183.
- Elekfi Erzsébet 2002. Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasókká a fiatalok? *Könyvtári levelező/lap* 14/12: 20–22.
- Fenyő D. György [a] 1992. Az irodalomtanítás ellentmondásai II. *Iskolakultúra* 2/1: 17—20.
- Fenyő D. György [b] 1992. Az irodalomtanítás ellentmondásai III. *Iskolakultúra* 2/4: 18—22.
- Fűzfa Balázs 2009. Irodalomtanítás — de meddig? *Könyv és Nevelés* 11/2: 57-60.
- Fűzfa Balázs 2003. Irodalomtanítás ma és holnap. *Eső. Irodalmi lap* 6/3: 76-81.

§ Gadamer, Hans—Georg 2003. Igazság és módszer Budapest: Osiris
§ Gordon Győri János 2006. A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében *Könyv és Nevelés* 8/4: 70-82.
§ Horváth Beáta 2006. Médiaszövegek a magyarórán, avagy a tömegkommunikációs jelenségek reprezentálásának konfliktusai az oktatásban. In: Demeter Anna szerk., 2006. Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók, —tanárok III. Országos módszertani konferenciája. Budapest: ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola 257—266.
§ Kamarás István 1998. Diák olvasók az olvasáskutatók szemével. In: Cserjés Katalin 1998. Gondolatok az irodalom tanításáról és a műelemzés lehetőségeiről a középiskolában. Szeged: JATEPress 29—76.
§ Kerber Zoltán 2003. A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai. In: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapja: www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom-090617-1+internet+az+irodalom+tanításában &cd=4&hl=hu&ct=clnk&gl=hu Utolsó letöltés: 2010. március 31.
§ Köpeczi-Bóc Tamás[a] 2007. Témafelvetés — A tanulóközpontú tanulás eszközrendszere. In: Köpeczi-Bóc Tamás szerk., 2007. E-tanulás alapú kooperatív pedagógiai módszerek a tanulóközpontú tanítás szolgálatában. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem 6-11.
§ Köpeczi-Bóc Tamás[b] 2007. Személyre szabott e-tanulási tananyagok és módszerek. In: Köpeczi-Bóc Tamás szerk., 2007. E-tanulás alapú kooperatív pedagógiai módszerek a tanulóközpontú tanítás szolgálatában. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem 12-25.
§ Kőfalvi Tamás 2006. E—tanítás Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
§ Orbán Gyöngyi 2000. Háttérelemzések. Kolozsvár: KOMP—PRESS Korunk Baráti Társaság
§ Szabolcsi Miklós 2009. Új kihívások az irodalomtanításban In: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapja: www.ofi.hu/tudastar/uj-kihivasok+irodalomtn%C3ADt% Utolsó letöltés: 2010. március 28.

Samu János Vilmos: A DIGITÁLIS TÜKRÖK FELÉ (AZ INTERAKTIVITÁS PARADIGMÁJA)

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
jsamu@freemail.hu

TOWARDS DIGITAL MIRRORS (THE PARADIGM OF INTERACTIVITY)

Abstract

The essay investigates the logic of representation that generates images of media in the 21. century. The dominant kontext of the telematic inhabitant, who uses alternative, interactive mirror-images, interfaces to construct its subjectivity, opens a new paradigm, and a new discourse, that developes after and with the pictorial turn.

A tükörkép a varázslat tanúságtétele, az eltűnés és fölbukkanás, a láthatóság és áttetszőség, kép-esség és kép-telenség, régmúlt és jelenkor, eljövendő meg annál is távolabbi (el)választása, a megmutatkozó határvonal nem annyira külső és belső, neokantiánus ihlettel szubjektum és objektum, tehát én és nem-én között, hanem sokkal inkább én és én között, az én fölismerése és megélése között.

A tükörkép egyik legmélyebb misztériumát a középkori gondolkodás térbeli elhelyezkedése kapcsán veti föl: ha a többi testhez hasonló, akkor miképpen foglalhat el a tükörével azonos kiterjedést, ha pedig a tükörnek tartalmazottja, miért nem mozdul el, miért nem marad a tükörben akkor is, ha az viszont helyet változtat?

A tükörnek színeváltozásai is ismeretesek, a portrétól a fényképig, a szövegtől, amelybe(n) az olvasói (és a premodern irodalomtudományi paradigmák szerint szerzői) szubjektum bele/megírja magát, önnön egységességét és identitását megkonstruálja, a szöveghez valamiképp viszonyulva (ki)állítja magát, érvényt szerez szintagmáinak, bizonyítva látja elkülönült, diszkrét létét, egészen a számítógépes interfészekig, amelyeken hasonmásokat, szubjektív képviseleteket, ún. avatárokat szerkeszt önmaga kiterjesztésére, de még inkább bizonyítására, vágyképei megmutatására is. A tükörben nem annyira igazolást kapunk bármire vonatkozólag, nem annyira a visszahatást ünnepeljük, mint amennyire aktívan és szelektíve fölismerünk, kíszűrjük a szubjektum testi evidenciájának kontúrjaihoz tartozó elemeket, az attól eltérőeket, a "bomlasztókat" pedig elutasítjuk, kolonializáljuk a test motorikus ellenőrzéséhez köthető vizuális összetevőket, az "ellenszegülőket", a "külsőt", a nem-énhez tartozókat pedig a határon túlra száműzzük, amely szelekcióban, a tükörkép elismerhetőségében így már a szubjektum aktivitásáé, akaratáé, élő és nem csupán halványan vagy élesen reflektált

másolatáé a fő szó. A tükörkép kétségtelenül megteremti az ént, amiképpen az én is teremti a tükörképet, a sajátos interakció nem passzív viszony egyik pólus felől sem, zajlása, alakulása, dinamikája, nagy tétű cserefolyamata összetett (oda)visszahatás, ahol nem tudni, ki néz kit, a foncsorozott felület-e az előtte állót, vagy megfordítva.

Narkisszosz mitikus konstrukciójától Hegelen át Jacques Lacan széles körben ismert, jelentős magyarázóerővel bíró tükörstádiumáig, amely az énformálódás kritikus szakasza, a primér identifikáció leírására, az imaginárius, a nyelv előtti rend koordinátáinak kijelölésére továbbá a szubjektum meghasadásának, azonosságvesztésének szimbolikus relációk alatti lokalizációjára szolgál. Ahhoz, hogy a tükör analógiáját és fogalmi metaforáját kiterjeszthessük, hogy egy kommunikációfilozófiai modellben amellet érvelhessünk, hogy a 21. századra jellemző telematikus (Vilém Flusser kifejezése), vagy másként: bio-kibernetikus (W.J.T. Mitchell) helyzetben a primér identifikációval összefüggő (tehát óriási tétű) technikai változások a tükör felületének kezelési módjaival, egyáltalán kezelhetőségével és dinamikusságával függnek össze, célszerű közelebbről is megvizsgálnunk a tükörstádiumnak nevezett jelenséget.

Lacan a következőképpen foglalja ezt össze: "a tükörstádium fogalma fényt deríthet az én (je) funkciójára, ahogyan ezt a pszichoanalitikus tapasztalat feltárja számunkra. Olyan tapsztalat ez, amely szembeállít bennünket minden olyan filozófiával, amely közvetlenül a Cogitóból származik. [...] Az ember kicsinyének van egy - bármennyire rövid ideig is tartó - életszakasza, amikor még a csimpánz is túltesz rajta eszközhasználati intelligenciában, mégis felismeri már a tükörben a saját képmását mint olyant. Ezt a felismerést jelzi - megvilágító erejű mimikával az *aha-élmény*, amelyben Köhler szerint a helyzeti appercepció, az intelligens cselekvés lényegi mozzanata fejeződik ki.

Ez a cselekvés nem oltódik ki - miként a majomnál -, midőn kiderül, hogy a kép üres. A gyermeknél azonnal tovább folytatódik egy gesztus-sorozatban, amelyben játékos formában megtapasztalja a képnek tulajdonított mozdulatok és a visszatükrözött környezet, valamint e virtuális komplexum és az általa megkettőzött valóság viszonyát - amely valóság lehet a gyerek saját teste vagy az őt körülvevő személyek és tárgyak.

Baldwin óta tudjuk, hogy ez az esemény hat hónapos kortól bekövetkezhet. Ismétlődése gyakran késztetett arra, hogy eltűnődjek a tükör előtti csecsemő megragadó látványán. Ez a csecsemő még nem tud járni, sőt, felállni sem, emberi kéz vagy láb, mesterséges támasz tartja (amit mi franciák *'trotte-bébé'*-nek nevezünk), de aki diadalmas erőfeszítéssel legyőzi a támasz akadályait, kissé előrehajló testtartást vesz fel, hogy visszahozhassa és így tekintetével rögzíthesse a kép egy-egy pillanatnyi aspektusát.

Véleményem szerint ennek a tevékenységnek tizennyolc hónapos korig megmarad a jelentése, amelyet én tulajdonítottam neki. Ez a jelentés egy mindmáig problematikus libidinális dinamikát sejtet, s egyszersmind az emberi világ olyan ontológiai strujtúrájára utal, amely a paranoiás megismeréssel kapcsolatos elgondolásaimhoz illeszkedik.

Arról van csupán szó, hogy a tükör-stádiumot *mint egy identifikációt* kell felfognunk, abban a teljes értelemben, amelyet az analízis adott ennek a kifejezésnek. Vagyis nem más, mint az az átváltozás, amely az alanyban megy végbe olyankor, amikor egy képet magáévá tesz, egy képet, amelynek e fázis-hatáshoz való eleve hozzárendeltségét jól kifejezi az ősi *imago* szó, ahogyan az a pszichoanalitikus elméletben használatos.

Az, hogy ez a még mozgási tehetetlenségben és táplálkozási függőségben elmerült lény, az ember kicsinye, ebben az *infans* stádiumban saját tükörképét diadalmasan elsajátítja, egy kitüntetett helyzetben mutatja fel azt a szimbolikus mátrixot, amelyben az én (je) elsődleges formában kristályosodik ki, mielőtt még objektiválódna a másikkal való azonosulás dialektikájában, s mielőtt még a nyelv nem kölcsönöz neki univerzális alanyi funkciót.

Ezt a formát egyébként *ideális-én*-nek (je idéal) kellene neveznünk, ha egy ismert rubrikába akarnánk besorolni, abban az értelemben, hogy ez a másodlagos azonosulásoknak is az alapja. Ez utóbbiakhoz sorolom a libidinális normalizáció funkcióit. A lényeg azonban az, hogy ez a forma az *ego* (moi) instanciáját, még mielőtt az elnyerné társadalmi meghatározottságát, egy *fikciós* vonalban helyezi el, amelyet soha nem lehet magára az egyénre redukálni - pontosabban, amely csak aszimptotikusan éri utol az alany fejlődését (la devenir), bármi legyen is azoknak a dialektikus szintéziseknek a sikere, amelyek révén énként (je) kell megoldania a saját valóságával való viszályait.

A tény az, hogy a test teljes formája, amellyel az alany csalóka káprázatában megelőzi fizikai képességeinek megérését, számára csupán mint *Gestalt* van adva, tehát valami olyasféle külsőlegességben, amelyben ez a forma bizonyosan inkább alkotó, mint alkotott, de amelyben az alany előtt teret elfoglaló méretben (un relief de stature) jelenik meg, s ez lerögzíti a formát; valamint egy szimmetriában, amely megfordítja azt, szemben azokkal a féktelen mozgásokkal, amelyekkel - érzései szerint - megelevenítik ezt a formát. Így ez a *Gestalt* - amelynek pregnanciája a specieshez van kötve, jóllehet mozgási stílusa még alig felismerhető - megjelenésének e két aspektusával egyszerre szimbolizálja az én (je) mentális állandóságát és előrevetíti annak elidegenedésre való rendeltetését." (Lacan 1993: 5-6)

Mindezek megfontolásával a tükörfelület mozgathatóságát mint a nyelvi egzisztencia felől érkező reflexív és tevőleges beavatkozást, az énformálás, szubjektumkonstitúció, -építés lehetőségét volna célszerű vizsgálat alá vonni, amennyiben a tükör előtt álló, önmagát fölismerő és azt a tükör médiumából következő sajátságok révén mozgékonyan alakítani szándékozó (vagy erre képes) ember nagy mértékben különbözik attól, aki viszont egy többé-kevésbé passzív vagy adott tükörrel áll szemben. A Gutenberg-galaxis reprezentatív lakója, aki nyelvi képződmények aktualizációjával és értelmezésével, befogadásával és gyakran egyszerű fogyasztásával alakítja identitását, formálja bele magát a disszeminatíve szétágazó, de anyagi hordozóját (a könyvformát) tekintve rögzített tükörbe, a megváltoztathatatlan, "beleírhatatlan", csak korlátozottan, legfeljebb üzenete vonatkozásában dialogikus

nyomtatott szövegbe, egészen más szabályrendszerben mozog, mint telematikus társa, akivel behálózott számítógépe nem csak közöl, hanem alapvetően kérdezi, aktív részvételét várja el már ahhoz is, hogy számítógépként egyáltalán működni tudjon. Amikor szövegszerűen teremtem meg magam szekundér identifikációim során már a szimbolikus nyelvi regiszterében, és ehhez a nyomtatás lehetőségeit használom, előregyártott, Ecót kifordítva mediálisan"zárt művek" segédletéhez folyamodom, amelyek kommunikátumának általam fölismerhető nyitottsága lesz majd szabadságom, "énem" záloga, de a közlő felület érinthetetlen.

A könyv(ek) tükre, akárcsak a festői vászon egy lezárt és alakíthatatlan médium, amely előtt taglejtések és azok fölismerése, a fölismerések artikulálása lehetséges ugyan, de a visszatükröző felület kimarad a kezelhető artikulációból, eleve adottságként, meghatározott és módosíthatatlan pozícióként segédkezik a szubjektum önírásában és önképe kialakításában, olyan alakító másik, amely tulajdon viszonyait, formáját nem engedi alakítani. A térnek a tükörstádiumban megnyilvánuló megragadó hatásáról mondja Lacan, hogy "az embernél természetes valóságának organikus elégtelenségéből adódik -- ha egyáltalán van valami értelme a természet kifejezésnek" (Lacan 1993: 7), és hogy eképp a tükör-stádium az imágó-funkció sajátos esete, amelynek célja, hogy "viszonyt létesítsen a szervezet és annak külvilága, vagy ahogy mondják, az*Innenwelt* és az *Umwelt*, között." (Lacan 1993: 7). Valószínűnek tűnik, hogy eme közvetítés hatásai korántsem rövidtávúak, lezajlásának körülményei és kerete pedig a tükörstádiumnak nevezett szakasz lezárulása után sem törlődik, hanem az én-teremtő külsővel, környezetivel, másikkal való kommunikáció lényeges modelljévé lesz, és a reflexív közegek természete a dinamikusan fölfogott szubjektum belső drámáinak legfontosabb komponense lehet. A csecsemő mozgásának koordinálatlansága, a test szétszórtságának tapasztalata, a hasadás önmaga és önmaga között a tükör tanúságaként, az agresszivitás és rossz közérzet a mediáló külső közeg természete és működési elvei szerint zajlik, amelyek utólagos vizsgálódásainkat, a szubjektumkonstitúció rekonstruált határeseményeinek milyenségét is döntően befolyásolják. Azon túl is természetesen, amit/amennyit Lacan a tükörmetafora potenciáljából mozgósít, akár a tükörstádiumról, akár az azt követő, döntően nyelvi szimbolikusról írva. "A *tükör-stádium* dráma, amelynek belső hajtóereje az elégtelenségtől az eljövendő meglátásáig szárnyal. Ez a dráma mozgósítja a térbeli azonosulás ámításába esett alany fantáziáit, amelyek a darabjaira széthullott test képétől totalitásának ama formájáig terjednek, amelyet ortopédikusnak (orthopédique) nevezek, s végül, az elidegenedett identitásnak ama magára öltött páncélzatáig, amely merev struktúrájával meghatározza majd az alany egész szellemi fejlődését." (Lacan 1993: 7)

Az alany "egész szellemi", mindenestre későbbi fejlődése a telematikus szimbolikusban, bio-kibernetikusban, a 21. század reprezentatív miliőjében ugyanazon kihívásokkal szembesül, mint a szövegalapú, textuális kommunikáció és intézményesség dominanciája: a képek (az önírás eszközeiként-irányítóiként tükrök) ubikvitásával majd pedig továbbá szerkezetük teljes átalakulásával, az interaktivitással

és a puhafelülettel, az imaginárius dimenzió elmélyülésével és újabb kiterjedéseinek hívásával. Mitchell (és Richard Rorty) ezt a következő szakaszokban látja érkezni: "Richard Rorty fordulatok sorozataként írta le a filozófia történetét, amelyek során 'új típusú problémák merültek fel, miközben a régiek kezdtek eltűnni'. 'Meglehetősen plauzibilis elképzelés, hogy a klasszikus és a középkori filozófia a dolgokkal, míg a 17-19. századi az ideákkal foglalkozott, a mai felvilágosult filozofálás pedig a szavakra koncentrál.' Rorty e filozófiatörténet utolsó szakaszát nevezte el 'nyelvi fordulatnak', amely a humántudományokra is komplex hatást gyakorolt. A lingvisztika, a szemiotika, a retorika és a 'textualitás' különféle modelljei a művészet, a média és a kulturális formációk kritikai leírásának lingua francájává váltak. A társadalom szöveg. A természet és annak tudományos reprezentációja 'diskurzus'. Még a tudattalan is úgy strukturálódik, mint a nyelv." (Mitchell 1992: 89) Utal Mitchell végül Lacanra, majd bevezeti saját terminusát, a képi fordulatot (pictorial turn). "Világosnak tűnik ... hogy egy másfajta átalakulás is zajlik a filozófiai diskurzusban, amely kihat a kultúra termelésére és leírására is. Ezt az átalakulást nevezném én 'képi fordulatnak'. Az angol-amerikai filozófiában e fordulat kanonizált megnyilatkozásai már Charles Pierce szemiotikájában és Nelson Goodman nyelvfilozófiájában ('a művészet nyelvei') is felfedezhetők, amelyek azt vizsgálják, hogy milyen kódok és konvenciók képezik a nem-nyelvi szimbólumrendszerek alapját, és (ami még fontosabb) nem abból a feltevésből indulnak ki, hogy a jelentés szempontjából a nyelv a paradigmatikus. Európában a képi fordulatot a vizuális tapasztalat és a képzelőerő fenomenológiai analízisében lehet tetten érni, vagy Jacques Derrida 'grammatológiájában', amely a nyelvet láthatóvá, térbelivé és anyagivá alakítja, mivel inkább írásként, mint beszédként viszonyul hozzá. Vagy éppen a Frankfurti iskola 'vizuális kultúra'- és modernitás-kutatásaiban, illetve Michel Foucault tudás/hatalomról szóló elméleti és történeti munkásságában, amely éppúgy hangsúlyozza a 'látható' és a diszkurziválhatatlan, mint a megfogalmazható és a megérthető fontosságát. Mindenekelőtt azonban Ludwig Wittgenstein gondolkodásában lokalizálható a képi fordulat, különösképpen abban a nyilvánvalóan paradox filozófiai karrierben, amely a jelentés 'képelméletével' kezdődött és egyfajta képromboló szellem megjelenésével végződött, a képalkotás kritikájával" (Mitchell 1992: 89-90)

"A kép fogva tart bennünket. És nem tudunk szabadulni tőle, mert ott van a nyelvünkben, amely úgy tűnik, kérlelhetetlenül ismétli önmagát." mondja emlékezetesen Wittgenstein, aki a lacani imaginárius identifikáció és a szimbolikusba való nyelvi integráció kölcsönhatásaival aligha számol(hatot)t, miközben aligha jövendölhette meg, hogy ráadásul még a képek élete is "döntő fordulatához érkezett korunkban: manapság a médiumok – különböző szinteken beálló – új konstellációjából adódóan elméleti és gyakorlati lehetőséggé vált a képek teremtésének ősi mítosza, az intelligens organizmus mesterséges, technikai eszközökkel történő létrehozása. A genetikai és a számítógépes technológiák összefonódása a spekulatív tőke új formációival a technikai fejlesztés, a kisajátítás és a kizsákmányolás határterületévé változtatta a cyber- és bioteret (az organizmusok belső szerkezetét) – az uralom új formációi megteremtik a tárgyiasság és a territorialitás új formáit. ... Korunkban a matéria organikus

összetevőkből áll, proteinekből, sejtekből, DNS-molekulákból, a megformálás és az öntés folyamatát pedig számítógépek vezérlik. Ez a bio-kibernetikus reprodukció kora, amikor (feltételezésem szerint) a képek valóban életre kelnek, és akarnak tőlünk valamit. Ami ezek után következik, az egy kísérlet, hogy felvázoljam a jelen pillanat sűrű leírását, és számba vegyek néhány kapcsolódó művészeti gyakorlatot.

A biológia és a számítástechnika forradalmát a kettős spirál és a Turing-gép képei illusztrálják, ezek etikai és politikai implikációi rengeteg olyan új kérdést vetnek fel, amelyekre a mûvészetek, a hagyományos humanista diszciplínák és a racionalitás felvilágosult formái nincsenek felkészülve. Mi értelme egyáltalán humánumról beszélni, amikor igaza van a Katherine Hayles-hez hasonló humanistáknak, amikor azt állítják, hogy poszthumán korban élünk? Mire jó firtatni az élet értelmének fajsúlyos filozófiai kérdéseit, amikor látszólag elérkeztünk annak határához, hogy a metafizika klasszikus kérdéseit technikai problémákra és kémiai folyamatokra redukáljuk, arra, amit Giorgio Agamben 'puszta élet'-nek nevez? És mi a helyzet a halál ősi misztériumával az agyhalottak, a korlátlan ideig fenntartható kóma és a szervátültetések korában? A halál már csak mérnökök és ügyvédek által kezelhető probléma? Mi a helyzet a tudományos és a technikai tudás struktúrájával? Logikailag igazolható állítások és feltételezések készletéről van szó csupán, ami egy önmagát korrigáló diszkurzív rendszer? Vagy rejtélyes képek, metaforák és fantáziák tárháza, amelyek élik a maguk életét, és az abszolút racionális rendszer ábrándját az ellenőrizhetetlen mellékhatások és a káosz rémálmává változtatják? Milyen mértékben tekinthetők a biológia és a számítástechnika széles körben ünnepelt technikai fejlesztései maguk is mitikus projekcióknak és szimptómáknak, nem pedig jelentős eseményeknek?" (Mitchell 2003: 481-482)

Az új (poszt)humánum, a kattintó-klikkelő, a TV távirányítóját virtuóz módon kezelő "zappoló", aki nem annyira a képernyő eseményei iránt érdeklődik, hanem a műsorszórás kontinuitását keresi a negatív kritika szerint, pedig valójában ugyanazt az interaktivitást kéri számon a TV közegén, mint amit a számítógép nyújt neki, dialógusra pályázik, tulajdon akcióira vár reakciót (akár öntudatlan, gesztusjellegű kérdéseire), feleletet mindazon fölvetésekre, amelyek elsősorban őt magát kontextualizálnák és rajzolnák meg valamiképp az inputtal is számoló interfészen, a nem csak leolvasható, hanem (barthes-i értelemben) írható, továbbá képi, aiszthétikus médiumban is prezentálható formában. Ennek a humánumnak alternatívak a viszonyai, a poézise és ehhez a poétikája, ritmusa, beszéde, értő hallgatósága, értékei, beavatkozása, mitológiája, mozgósíthatóságának feltételei, fantáziája és jövőképe, fikciója és beszámolt realitása, medialitása; a rémálmai is, szorongatottsága, csöndjei, elszenvedett repressziója, a némaság, amit a passzív felület jelent, az ezüstös tükör, amely nem válaszol, legfeljebb felesel, pedig már a beszélgetésé az idő, a szétmozgathatóságé, a mélységé, az új narratológiáé, amely többedik síkon van.

Humanióráinkra multimediális kiegészítőket nem viszünk már be; hanem minden természetes és természet előtti lesz, amit e tekintetben teszünk; így kell készülnünk, átlépni a teória, az idő határát/korlátját, hogy maradjon valami mondható, hitelesség,

hogy legyen egy nyelv, ami már meg van, de az oktató azt elsajátítja, beszélni próbálja, mert az új gyermek elöl jár, jóllehet ugyanazon az úton.

Irodalomjegyzék

- Lacan, Jacques 1993. A tükör-stádium mint az én funkciójának kialakítója, ahogyan ezt a pszichoanalitikus tapasztalat feltárja a számunkra. Thalassa: 1993, 2: 5-11.
- Mitchell, W.J.T. 1992. The Pictorial Turn. Artforum, 1992/3. 89-94. Magyarul: http://www.balkon.hu/2007/2007_11_12/01fordulat.html. Fordította: Hornyik Sándor.
- Mitchell, W.J.T. 2003. The Work of Art in the Age of Biocybernetic Reproduction. Modernism/Modernity, 10:3, 2003/September, 481-500. Magyarul: http://magyarepitomuveszet.mm-art.hu/hu/vizkult.php?id=783. Fordította: Hornyik Sándor.

Pethő Ildikó: HOW TO ENHANCE AND FACILITATE CREATIVITY: CREATIVE WRITING INSPIRED BY THE VISUAL ARTS

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Idegen Nyelvi, Irodalmi és Módszertani Tanszék
petho.ildiko@ke.hu

Abstract

My paper is based on my special topic seminar with university students. In the seminars we were dealing with paired paintings and poems. Most of these pairings were born because the poets responded to particular paintings by composing poems about them. This approach, which was unusual and interesting for students, encouraged them in active and careful viewing and reading, in focused discussion as well as in critical and creative writing. In many cases, if the topic was suitable for that, students were strongly encouraged to come up with their own poems, stories to sum up their own interpretations so as to deepen their own understanding of the discussed paintings. In my paper I will offer a selection of paired paintings and poems, tasks for creative writing together with a collection of poems written by the students themselves. Depending on the complexity of the topic, this approach to both poems and paintings can be used with different age groups and for varied purposes.

Phoebe Hesketh begins one of her poems like this: 'A poem is a painting that is not seen;/ A painting is a poem that is not heard'. Poems addressing silent works of art have established a long and lasting tradition from ancient times on up to the present. From poems about imaginary works of art through the tradition of the shaped or figured poem and the emblematic tradition to more modern versions of ecphrasis. In modern lyric the interpretive, explanatory and meditative gestures in the poems dealing with works of art are given emphasis. The pairings I discussed with English major university students were overwhelmingly based on the attention of the single gazer formulating his or her ideas about a particular painting and giving thought to the painting. So our task was similar to that of the poets in the processes of interpretation. (However, we also dealt with the opposite procedure in which a literary text gave rise to the creation of a number of different paitings, like in case of Shakespeare's plays, Keats's La Belle Dame Sans Merci or Tennyson's The Lady of Shalott.) Many of the paintings we discussed were concerned with images of women alone or women and men together. My examples of paired paintings and poems are connected in a way because of this. All of the following tasks in connection with the paintings aim at creating a moment of experiencing the paintings. From the collection of students' poems I tried to choose the most creative, the most inventive pieces of writing.

I usually begin the course with Degas's Woman Combing and R. S. Thomas's poem (Benton– Benton 1995: 51) for a simple reason. The poet's reading of the painting is based on a single idea that runs through the whole poem: the idea of music. Thus, here we have a complex experience of the image, the written word and the imaginary music created by picture and poem.

So the hair, too,
can be played?

She lets it down
and combs a sonata

from it: brown cello
of hair, with the arm

bowing. Painter,
who with your quick

brush, gave us this silent
music, there is nothing

that you left out.
The blues and greens,

The abandoned snowfall
of her shift, the light

on her soft flesh tell us
from what score she performs.

The central comparison between a woman combing and a woman playing the cello is maintained by repeated references to music in the text (played, sonata, brown cello, the arm bowing, silent music, score, performs). Also, in a certain sense the poem is a shaped poem, so the visual quality of the poem gains importance as it evokes the back and forth movement of the arm bowing when playing the cello. After discussing the painting's atmosphere, the colours, the movements of the woman's body, the positions of her arms and head, I offered another painting by Degas with the same topic, a woman combing, but with a significantly different atmosphere. Degas has a number of paintings on women carrying out everyday tasks like combing, getting in and out of a tub, washing and drying themselves in the intimacy of their rooms. The women are always unaware of the gaze of the onlooker, they turn inward. Very often the faces cannot be seen or are not individualized. So, the creative writing task was a simple one,

to write a haiku on the second painting of a woman combing. Writing a haiku as a response to paintings is always a good idea because it is short, so students are not frustrared by the length of the poem they have to write. Moreover, the haiku is like a snapshot in words and it 'expresses a single idea, image or feeling'. (Cuddon 1992: 399) The core of the haiku is always an essential, clear-cut image. Thus a haiku is a good vehicle to reflect on something visual.

Sun and bright daylight
Follow lust and the cheap night
Sins are still silent (Gyöngyvér)

Oh, your long brown hair
Is like a swift waterfall
That pours from above. (Rozi)

Peaceful state of mind
Tenderly through her fingers
Brown hairstream descends (Gábor)

Ivory muscles
Quivering like the filly
In the mare when combed. (Gizi)

A faceless, pale 'Y'
Sentenced to be beheaded
In the sharp morning. (Tamás)

I saw how life rushed.
With her hair falling downward.
Days sink in the brush. (Szilvi)

My second example is Manet's A Bar at the Folies-Bergère. In Degas's case we have an implied male gaze, that of the painter, in Manet's painting we have the dejected gaze of the barmaid and a male gaze, that of the top-hatted gentleman, inside the painting. The first step in our discussion was to compare the final paining by Manet and the original Sketch for a Bar at the Folies-Bergère. Surprisingly, there are fundamental differences. Student's attention has to be drawn to the fact that the final painting is an artistic choice and Manet's own interpretation of his topic. Just like his manipulation of the mirror and of the reflections in the mirror that undermine the logical relationship between the figures. 'X-ray photographs of the final painting show that Manet made major changes while painting: the reflection of the barmaid was twice moved further to the right, and the position and appearance of the small, bowler-hatted customer were

originally as in the oil-sketch – he was only later replaced by the tall gentleman in the top-hat.' (Benton–Benton 1995: 57) The English sonnet by Michael Benton entitled Suzon is based on the split personality of the barmaid (lines 1-4, 9-10, 13-14), it makes use of the differences between the sketch and the final version (lines 5-8) and also draws our attention to little details of the final painting (lines 12-13). (Benton–Benton 1995: 58)

Behind my back I feel her slip away
Taking French leave; she edges so far right
Along the bar that I suspect Manet
Of wanting her discretely out of sight.
Our past is sketched: we make a faded pair
(Twice reconstructed since it all began);
The downward gaze, the fluffy piled up hair –
Perhaps we scared you, charliechaplin man!
Full frontal vacancy is now my pose,
My alter ego handles all the chat.
I long to perch a spy-glass on my nose,
Wear yellow gloves beneath a velvet hat;
But at my back I always hear her say:
'Now, Sir, what can I get for you today?'

The last lines of the poem lead us to the trapped position of the fragile barmaid. She loses control over her own situation as she is trapped by the world reflected in the mirror, to which her wishes and desires are connected, and the real world of the bar, where she is both seller and sold. The second poem by Michael Benton entitled In Limbo is exactly about this uncertain state of Suzon. (Benton–Benton 1995: 59): Transfixed by your gaze,/ Butterfly in a glass case,/ Lost between two worlds. The central image of the haiku (Butterfly in a glass case) is quite complex and dense. It evokes the physical state of Suzon in front of the mirror being actually pinned to it, and her spiritual death. Because of the story of Psyche in Greek mythology we know that it is really about the soul and the soul's transformation, which implies the uncertain or unfinished state of Suzon as the title shows. Moreover, the Greek word psyche means both butterfly and soul. Also, because of the form it is useful to know that in Japanese culture one butterfly could mean virginity (whereas a pair of butterflies can stand for marital happiness), and it was the embem of the geishas. (It is enough to recall Puccini's opera entitled Madama Butterfly.)

After discussing all these in detail, students were asked to write a haiku from the point of view of the top-hatted gentleman Suzon is dealing with. It is interesting to see how students saw the role of the implied male gaze and his ideas on the role of the barmaid in the painting.

Dear miss, for my need,
hunger strikes in strangest times,
on your flesh I'll feed. (Dávid)
Honey, don't be shy,
Angels always have to die,
Follow me to hell. (Anita)

Bewitched I am by
her faint, dreamy face. Tonight
she will be rescued. (Kornélia)

Her blue bashful air –
The sea swirling underneath
Boisterous barges. (Gizi)

Esoteric eyes
I am possessive about
are looking through me. (Tamás)

The third example offers a modern version of the topic of the bar joining two well-known paintings by Edward Hopper: The Automat and Nighthawks. Beginning with The Automat the title has to be explained as it can mean an automatic self-service counter with ready placed food or a restaurant in which customers get their own food from coin-operated machines. Also, the word automaton, meaning a robot or a person acting in a mechanical manner, is brought to our mind by the title and by the atmosphere of the painting. The seated figure of the woman in the Automat radiates solitariness, fragility, defencelessness and hopelessness. The background can be symbolic of the human condition of the woman, namely that she is isolated and vulnerable. We do not know where we are, in a tunnel or in some subterranean depth. The tunnel leads to total darkness. The position of the woman in front of the window is pretty close to that of Suzon in front of the mirror. Whereas in Manet's painting the mirror reflects the crowded and busy bar, in Hopper's painting we are offered an almost totally empty interior. Both women turn inward, their gazes are lost in space. Julie O'Callaghan's poem accompanying the painting is a short inner monologue, the naivety of which is its most striking feature. (Benton–Benton 1990: 103)

I thought when I came here
I'd get as rich as a secretary
and marry my boss.
I dreamt about that so long
I thought it would happen.
Maybe I should go back.

I hate small places though
and when I sit eating at the automat
I pretend I'm a celebrity
and all those walls of plastic doors
are really crowds of camera lenses
waiting to take my picture.

Pushing the idea of loneliness and alienation and the topic of the bar further, students were given the task to compose poems about Nighthawks in a similar manner. Here we have four people in an all-night diner. A lonely man, a couple (or a man and a woman sitting next to each other) and the barman. The task was to produce inner monologues in first person singular to record what is going on in each character's mind.

This is like a church, a temple I've come in to pray
While Darkness is waiting outside to pursue its prey
Inside empty words and cold coffee are giving me the creeps
I don't know if I'm awake or just gone to my dreams
Hoping for a daybreak is nothing but vanity
That's why I'm sitting here for an eternity. (Ádám)

I was so desperate
Alone in a huge megapolis
Embraced by its lights.
I was sick of my credulity
That made me deny those people
Who loved me more than life.

I am not alone here
We are more than you could ever imagine
Who pretend to be important guys
But we just now can see its true price
Kentucky Fried Chicken and hamburger
Instead of homemade wonder. (Ágnes)

Spleen of dark
In the long, dark night
I couldn't see anything else
But people gaping around me.
Never before have I felt
So bored and so useless.

There was a stranger inside me.

The sweet smell of coffee
Brought me to reality
And then I felt
How desperately I wait for the sunrise
In the morning everything has an aim
At least for a few hours. (Ottilia)

Nighthawks
I can't sleep. I never sleep.
I don't try to sleep anymore.
I just stay up.
I go for a walk.
There is nobody out there.
Or maybe there is.

There is someone out there.
I walk with someone.
I talk to someone.
I stop for a coffee with someone.
I don't even want to sleep anymore.
Who are you stranger? (Mariann)

I kept going there in the evenings
when I felt like drinking something.
Kept going there to feel everything's fine.
A delightful scene, I thought,
in the silence of the night.

In fact, I went there to share my solitude,
but there was no one I could speak to.
In fact, I went there seeking for relief.
Will faces ever be revealed, I asked,
hearts unfolded? (Szabolcs)

Last Chance
I was beautiful one day
It used to be an advantage
Boys were always going after me
Now it becomes a drawback.
I know it has started to fade away

Now I'm sitting here and staring into nothing.

Here is this guy beside me
He doesn't take me seriously
I am just an evening out for him
but how handsome he is.
I can imagine the future with him
I should leave but I'd rather stay. (Ida)

Going on with capturing the dynamism of characters in a painting, our next example is Manet's The Balcony. Although Manet in this painting used his friends as models, Berthe Morisot for the seated woman, Fanny Claus, a young concert violinist for the younger woman and Antoine Guillemet, another painter and friend of the family (Benton–Benton 1995: 93), Carole Satyamurti, the author of the poem reads the painting as a love triangle, revealing how individualized our readings of a painting can be. (Benton–Benton 1995: 61) There is one more figure in the backgroud, Manet's adopted child, carrying a jug. It is important to take his figure into consideration too when examining the total structure of the painting. Before reding the poem it is interesting to examine the diagonal and triangular arrangement of the composition on which the metaphorical triangle is based.

We form a perfect composition,
a triangle, he at the apex;
soft glutton's hands
smelling of sandalwood and Havanas.
Though I gaze down the street,
I know how his thumb and index finger
stroke each other, round and round,
oh, so slowly.
A woman's skin: a sheaf of banknotes.
I dig my fingers hard against my fan
to block the screaming.
I could gather up my skirt
and vault the rail;
or leap at him, plunge my nails
into those too easy going eyes.
But I sit here, tame as this agaphantus in a pot,
central, yet marginal.
My little sister with the holy look
falters on the threshold. Will she
step onto the balcony beside me,

her cachou breath warm on my cheek?
Or will she stay, give him
that second's sweet complicity
for which he waits,
a faint flush rising,
stroking, stroking?

A possible creative task could be to continue the poem with the other two viewpoints, the inner monologues of the younger woman and that of the man. Or other readings of the figures would also be possible elaborating on the contradiction of their being displayed on the balcony as a group of people, a public spectacle and being lost in their own private and intimate worlds. This feature of the painting becomes evident if we examine the faces of the figures and the objects of their gazes. All of them turn their heads into different directions and it seems that there is no fundamental connection between the figures.

The last example is a somewhat comic version of the love triangle by Paolo Uccello. At least students usually find his St George and the Dragon funny and cartoonlike with oddities like a two-legged dragon, an extremely pale and indifferent princess holding the dragon's chain as if it were her pet, a robotic child for St George with a face of a mentally handicapped person. Nevertheless, there are some enigmatic details in the painting that are difficult to solve, like the strange pattern of the vegetation in the foreground, the whirl above the trees behind the figure of St George and the massive and dominant cave. U. A. Fanthorpe has a series entitled Not My Best Side providing one monologue for the dragon, one for the princess and one for St George. 'Ursula Fanthorpe tells of how a ten year old girl once asked her why she had missed out the fourth character.' (Benton–Benton 1990: 33) So, the task for students was to write a fourth poem for the horse. It was a real challenge for my students because the humour of Ursula Fanthorpe was difficult enough for them to imitate.

I've had enough!

It's a hard job being a horse.
Especially if you're someone with
such a big head, and it's all covered with
metal just to make it heavier.
I'm the one doing the hard work here
while Sir 'Dragonkiller' just holds
the spear, I'm the one who pushes forward
so the weapon can actually hurt the poor
beast, who I think does not even understand
a thing of what's going on. And this
weakling on my back thinks he is

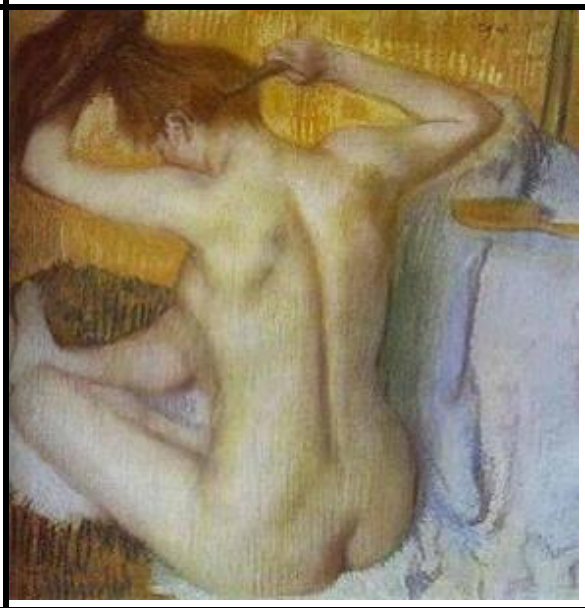
someone big. Once I've seen him without
his shiny outfit and I still can't stop laughing
every time I think about it. I'd like to see him
fighting a dragon without me. He'd be killed in a
second and I still get no respect from him.
I've had enough!
I quit! (Péter)

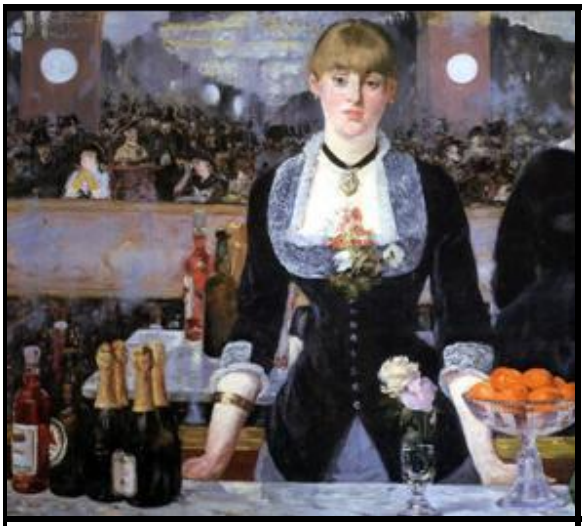
IV
Damn it, they keep forgetting about
Me. As if my other features, besides the
Transmission, were not worth mentioning.
You shall be very surprised what a distant
Relative of Sony's Aibo does know.
I'm perfectly designed and shaped from the
Hoof to the tail, depicted in an almost perfect
Foreshortening. The chap had another
Obsession with perspective. But he pulled it
Off quite well in my case. Anyway, I'm
Powered by 42 AA sized batteries, and as an
Independent, thinking individual, I can't be
Turned off. I really don't need a snaffle but
They decided to decorate me with that stuff.
But what you can't see at all are my shock
Absorbers, to make the dude's ride more
Comfortable. I also have some secret
Weapons hidden inside, although I know I'm
Not in the leading role. But please keep in
Mind that he would be nothing without me.
And I mean NOTHING! (Szabolcs)

In the numeruos collections of paired paintings and pictures I used with students one can find different levels of difficulty and complexity. So, it would be possible to differentiate on the basis of age groups and subject matter. Furthermore, other tasks can also be offered for careful thought. It was easier for students to create a narrative framework for a specific painting than writing poetry. Sometimes even the most uneventful paintings served as starting points for short stories. Or they could stick to the idea of pairings, choose a painting and write a poem on this selected painting or they could draw and write something totally new and original. Group or class projects are also possible on one particular topic or one particular painter. Sometimes, when the topic lends itself to it, we can make use of music or film on top of the usual pairing. For example, in case of Coleridge's The Rime of the Ancient Mariner we can study a superb

collection of illustrations by Gustave Dorè and listen to a musical version of the poem by Iron Maiden. When discussing Tennyson's The Lady of Shalott and the numerous Pre-Raphaelite paintings on it, we can also listen to a song (that is an adaptation of the poem) by Loreena McKennitt. Dealing with Vermeer's Head of a Girl, one can discuss Tracy Chevalier's novel Girl With a Pearl Earring and the film based on the novel with the same title. The possibilities to keep students on the path of creativity are endless.

FÜGGELÉK

Edgar Degas: Woman Combing Her Hair	Edgar Degas: Woman Combing Her Hair
	
Edouard Manet. A Bar at the Folies-Bergère	Edouard Manet: A Bar at the Folies-Bergère



Edward Hopper: Automat

Edward Hopper: Nighthawks

Edouard Manet: The Balcony	Paolo Uccello: St George and the Dragon

Bibliography

- Benton, Michael–Benton, Peter 1995. Painting With Words. London: Hodder and Stoughton.
- Benton, Michael–Benton, Peter 1990. Double Vision. Published in association with the Tate Gallery, London: Hodder and Stoughton.
- Cuddon, J. A. 1992. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. London: Penguin.

Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Martonos
ttmarta@stcable.net

Összefoglaló

Az olvasás az automatizált dekódolástól, az olvasó háttértudásától, szociokulturális kontextusától, motivációjától stb. függő készségszintű tevékenység. Az alkotó olvasás a szövegértés legmagasabb szintjeként az olvasottak továbbgondolását, kiegészítését jelenti. Igényességében ugyan hasonlít a kritikai olvasáshoz, de a képzelet fokozottabb használatát feltételezi. A folyamatolvasás egyes lépései (az előremondás, problémamegoldás, kérdésfeltevés, önvizsgálat, dramatizálás stb.) a szöveg teljesebb megértését teszik lehetővé. A szövegnyelvészeti megalapozású kaleidoszkópgyakorlatok és kreatív-produktív gyakorlatok kitűnően fejlesztik a formaérzéket, a szöveg nyelvi összetevőinek, a vizualitás jelentőségének felismerését a jelentésteremtésben.

READING, A CREATIVE COOPERATION

Abstract

Reading is a skill depending on automatic decoding, the reader's background knowledge, the socio-cultural context, motivation, etc. Creative reading, being the highest level of comprehension, means that the reader supplements the text. It is similarly demanding as critical reading, but it requires a more active use of the imagination. The elements of process reading (prediction, problem solving, asking questions, metacognition, dramatizing), help the complex understanding of a text. The kaleidoscope exercises that are based on text linguistics, and the creative-productive exercises develop the sense of form, as well as they help to recognise the linguistic elements in a text, and to realise the significance of visuality.

Bevezetés

Guilford az ötvenes években vezette be a kreativitás fogalmát. Modelljének fontos vonása a konvergens (összetartó, egy irányba ható) és divergens (elágazó) produkció megkülönböztetése. A kreativitás négy szintjét különböztette meg: a kifejező, a produktív, az inventív (feltaláló), az újító (innovatív) és a teremtő (emergentív) kreativitást (Nagy L.–Péntek 2000). Akkor válunk kreatívvá, ha képesek vagyunk a dolgokat új nézőpontból megvizsgálni.

A kreatív gondolkodás kétpólusú aktivitás logika és fantázia között, intra- és interperszonális kommunikáció eredménye. Szubjektív reakció egy ingerre, ami az észlelés objektív megfogalmazásához vezet. A kreatív gondolkodás a két pólust

egyensúlyban tartja, és egyesíti a látszólag ellentétes elemeket (Landau 1997). A kreatív gondolkodást az eddigiektől eltérő tanítási módszerekkel kell fejleszteni.

A kreativitással kapcsolatos téveszmét, miszerint a kreativitásnak semmi köze a kritikai gondolkodáshoz, el kell oszlatni. „A gondolkodás módozatainak felosztása két típusra túlzott leegyszerűsítés. Azt a rendszerező elvet követi, ahogyan a funkciók fizikailag megoszlanak a két agyfélteke között. De felfedezhető benne az a fogalmi elkülönítés is, amely egy megoldandó feladat elemeinek logikus elemzése (kritikai megközelítés) és az elemek számának növelése, átrendezése vagy más szemszögből való megvilágítása (kreatív megközelítés) között fennáll… A legtöbb feladat megoldásához mindkét típusú gondolkodásra szükség van" (Fisher 2000: 45). Az olyan oktatás, amely a gondolkodásnak csak az egyik fajtájára helyezi a hangsúlyt, óhatatlanul hiányos és kiegyensúlyozatlan.

Az oktatás során a tanulói kreativitást úgy irányítjuk, hogy tudatosan vesszük és vétetjük figyelembe mind a meglévő szabályok követését, mind azoknak a változtatását. A szabálykövető tevékenységekben hagynunk kell némi mozgásteret az egyedi végrehajtási változatok számára.

Figyelemre méltó a nyelvre nézve, hogy magát a kreatív képességet is többnyire nyelvi tesztekkel értékelik, mérik. A kreativitás különböző jellegű lehet, de mindenképpen kapcsolódik a nyelvi kreativitáshoz. A nyelvi problémák iránti érzékenység mindenképpen feltétele a kreativitás magasabb szintjeinek.

A nyelv használatában a sajátos szabályt kereső, önálló nyelvi ízlést követő magatartás és a beilleszkedés egymást kiegészítő momentumai jellemzőek. A kreatív nyelvhasználatban két alapvető szint különíthető el: a szabályt követő (generatív vagy produktív) kreativitás; és a szabályt módosító (konstruktív, innovatív) kreativitás. Ez a kettősség általában is érvényes.

A kreativitás szintjeinek bonyolultabb hierarchiáját Irving Taylor fogalmazza meg. Szerinte a kreativitás legalapvetőbb formája az expresszív szint, amelynek fő jellegzetessége a (gyermekkori) spontaneitás és szabadság. A spontán expresszivitás jellemzője a készen talált (éppen adódó eszközök) felhasználása. A következő, a produktív szint valójában a természetes kompetencia- és performanciaszint. A nyelvi környezettől függően ez a nyelvi kód lehet szubstandard vagy standard jellegű. A harmadik, a felfedezői kreativitás szintje a teljes nyelvi kompetencia és performancia felfedezését és készségszintű használatát jelenti. A beszélő nyelvi repertoárjába beépül az anyanyelv standard változata, mely a sikeres kommunikáció szempontjából fontos. Alapvetően megváltozik a beszélő magatartása a nyelvvel szemben. Beszéde és írása folyékony, színes és pontos lesz. Kiegyensúlyozódnak benne a kodifikáció kötöttségei és az egyéni nyelvhasználat igényei. Az iskolai oktatásnak ezt a szintet kellene elérnie minden anyanyelvi beszélő esetében. A negyedik, az újító kreativitás szintjén azok az egyének állnak, akik a normától eltérő nyelvhasználatukat el is tudják fogadtatni. Ez már a szépirodalom területe, és olyan közléstartalmak kifejezése tartozik ide, amelyek kívül állnak a köznyelv lehetőségein (Nagy L.–Péntek 2000).

Olvasás és szövegértés

Az olvasás konstruktív, mozgósítható előismereteken alapuló készségszintű tevékenység. Különféle céllal és – ennek megfelelően – különböző olvasási stratégiák alkalmazásával történik.

A behaviorista álláspont szerint az olvasás a betűk (vizuális jelek) dekódolása hangokká (auditív jelekké). Az olvasás hibátlansága a dekódolás megfelelő gyorsaságától és pontosságától függ. Azonban a jól begyakorolt dekódolás-készség szükséges, de nem elégséges feltétele a szövegértésnek és a jelentéskonstrukciónak (ez utóbbiakat az automatizált készséggel együtt nevezzük olvasási képességnek).

Chomsky munkái (a hatvanas években) és az olvasás szociolingvisztikai (társadalmi) oldalának vizsgálata az olvasás értelmezésének egyre tágabb kontextusa felé vezetett. Az olvasási képesség, a különböző típusú és rendeltetésű szövegek megértése ezek szerint az automatizált készségen kívül az olvasás szociális kontextusától is függ.

A hetvenes évektől a kognitív pszichológia perspektívája az olvasó előzetes tudásának (a háttértudásnak) a jelentőségére mutatott rá. Az ekkori, még ma is érvényes értelmezések szerint a szövegértést az automatizált dekódoláson kívül a szociális környezet és az olvasó előzetes tudása (különösen az olvasott szöveg témájában), sémarendszere is alakítja.

A konstruktív szemléletű kutatások a nyolcvanas évektől arra a belső struktúrára helyezik a hangsúlyt, amelynek a segítségével az olvasó feldolgozza a szöveget. Eszerint az olvasó a szövegnek jelentéskonstrukció révén egy saját reprezentációját hozza létre, vagyis a jelentéshordozó nem pusztán a szöveg, hanem az olvasó egyén a szociokulturális kontextusával együtt.

Az 1990-es évektől a kutatók a motiváció szempontjával bővítik tovább az olvasási képesség fogalmát. A kutatási eredmények bizonyítják, hogy az olvasó személy tartós érdeklődése, olvasási motivációja legalább olyan fontos feltétele a jó színvonalú olvasási képességnek, mint az olvasó előzetes ismeretei, kognitív műveletei vagy olvasási stratégiái (Cs. Czachesz 2005). A tényezők széles köre ezen tevékenység komplex jellegére utal.

„Az olvasást azért tekintjük a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel a megfelelő morfológiai, funkcionális, biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását… Az olvasási folyamat két fő részre osztható… Az első rész a dekódolás, vagyis a vizuális élmény alapján a betűsorok megfejtése; a betűknek a megfelelő beszédhangokkal történő megfeleltetése, a szó szegmentálása (elkülönítése)… Az olvasási folyamat második részében történik a megértés, vagyis a szegmentált szó morfológiai struktúrájának felismerése és a jelentés azonosítása” (Gósy 2005: 362–363). Az olvasás olyan tanulási környezet, mikrovilág része kell legyen, amelyben a tanulók az önálló ismeretszerzésre motiváltak, amelyben változatos és egyéni megismerési technikákkal sajátítják el a való világot.

A PISA-felmérések meghatározásában az olvasás írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az adott személy elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben (Csíkos 2006). Az olvasás megkedveltetésében legerősebb motiváló tényezőként a szöveg megértését kell tekintenünk.

Melyek az értő olvasás feltételei? A vizuális dekódolás pontossága, a betű-beszédhang kapcsolat felismerése, illetőleg tudatos alkalmazása, a vizuális bemeneten alapuló beszédészlelési folyamatok jó működése, a mentális lexikon megfelelő aktiválása, a morfológiai jegyek és a szintaktikai szerkezetek felismerése, elvárt asszociációs működések (rész-egész viszony, összefüggések, logikai műveletek, következtetések stb.), azaz a grammatikai és jelentéstani szerkezetek egymáshoz viszonyított megértése és értelmezése. Mindehhez jó munkamemória és hosszú távú memória, valamint egyfajta belső időzítés (kívánt feldolgozási tempó) szükséges (Gósy 2005).

Tóth Beatrix (a pszicholingvisztikai megközelítésen túlmutatva) módszertani, pedagógiai szemszögből világítja meg a szövegértés tárgykörét, és fogalmazza meg annak feltételrendszerét. Szerinte a szövegértés fejlesztésének feltételei a következők: a szilárd olvasástechnika; a gazdag szókincs; a megfelelő háttértudás, világismeret; az olvasás gyakorlása különböző célokkal (különféle tartalmú és rendeltetésű szövegek olvasása); a szöveg szerkezetének vizsgálata, tudatosítása; megfelelő olvasási stratégiák elsajátítása; változatos, érdekes szövegfeldolgozó módszerek, technikák használata; együttműködésen alapuló munkaformák (kooperatív tanulás) alkalmazása; stratégiák tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása, vagyis az ismeretnyújtás és képességfejlesztés helyes arányainak kialakítása; az egyéni fejlettséghez, igényekhez igazodó differenciálás stb. (Tóth 2006).

A szakirodalomban az értő olvasás szintjeinek többféle megfogalmazásával találkozhatunk. Adamikné Jászó Anna a szöveg megértésének szó szerinti tanítását a szövegben lévő információk megértésével azonosítja. Ez alapozza meg a megértés magasabb szintjeit. Az interpretáló olvasás elsajátításakor a koherenciát biztosító kötőelemek (aktuális mondattagolás, deixis, pragmatikai jellegű kötőszók, módosítószók, ellipszis, beszédaktusok, előfeltevés, inferencia, implikáció, az író üzenete, extratextuális eszközök stb.) megértését segítjük elő. A bíráló (kritikai) olvasás tanításakor az olvasott szöveg értékelésére ösztönözzük a gyerekeket, azaz hogy vessék össze a leírtakat mindennapi tapasztalataikkal vagy olvasmányaikkal, és állapítsák meg a leírtak helyességét. Az erkölcsi ítéletalkotáson túl az író tájékozottságának, érvelésének, stílusának, szándékainak értékelése történik. Az alkotó (kreatív) olvasás igényességében ugyan hasonlít a kritikai olvasáshoz, de a képzelet fokozottabb használatát feltételezi (Adamikné 2002).

A kreatív olvasás fogalma

A mai műalkotás alapvetően többértelmű üzenet. Végalakja az olvasóban más-más módon kristályosodhat ki, műveltségének, tájékozottságának, irányultságának, képzelőerejének, érzelmi gazdagságának stb. fényében. A végalak minden esetben magán viseli az egyéniség bélyegét, sőt a tér- és időkoordináták általi sajátos meghatározottságát is.

A kreatív olvasás az olvasottak továbbgondolását, kiegészítését jelenti. Nem igénytelenebb az interpretáló és a kritikai olvasástól, sok háttérismeretet vár el, a vonatkozó kérdések megfogalmazása is több irányból jöhet. Ezek összefüggnek a háttérismeretekkel; vonatkozhatnak az alapgondolatra; a sorrendre, a logikai rendre; az implikációkra; az értékelésre; a kreativitásra. Eközben nem csupán a tanári kérdések jó megfogalmazása segít a folyamatban, nagyon fontos ugyanis, hogy a tanulókat is megtanítsuk a helyes, megfelelő kérdésfeltevésre (Erdélyi 2008). Pedagógusként legfontosabb feladatunk az olvasói válasz gondozása. Az olvasott szöveg egy kreatív összjáték kiindulópontja kell legyen.

A kreatív olvasás a szövegértés 4. (legmagasabb) szintje, amikor már tanulóink képesek:

(1) a szövegből kilépve gondolatrendszerükbe beépíteni az olvasottak bizonyos elemeit vagy a szöveg globális, lényegi „mondanivalóját”;
(2) a szöveget saját, abból kiinduló alkotótevékenységük alapjául felhasználni;
(3) a szöveggel mint nyelvi anyaggal műveleteket végezni, játszani (kiegészítés, átalakítás stb.);
(4) a szöveget más szöveggel több szempontból is összevetni;
(5)szóbeli és írásbeli szövegalkotásuk során az olvasott szöveg részeit idézni; következtetéseiket beépíteni;
(6) az olvasott szöveg elemeit beszélgetések közben gondolataik kifejtéséhez felhasználni;
(7) az olvasott szöveget műfajilag ismeretrendszerükben elhelyezni.

Hermeneutikai és élményközpontú irodalomtanítás

Irodalomórán a megismerés vágya, az interpretáció igénye vibrál. Az irodalomtanítás sajátossága a kreativitás és az élményszerűség, amelyet létteremtő funkciójú hermeneutikai jellegként határozhatunk meg. A hermeneutikai természet felnyitja az irodalmat az időnek, hiszen minden pillanatban megvan az újraértelmezés lehetősége.

Az irodalomóra feladata nem a művek „objektív módszerekkel” történő elemzése a jelentés megragadhatóvá-elismételhetővé tétele érdekében, hanem az esztétikai tapasztalat közvetítése a mű elsőbbségének biztosításával. Az irodalmi mű önmagában néma, és csak a vele folytatott párbeszédben jön létre a jelentés. Mindezt a reflektív jelenlét biztosítja.

A megértés útja a műből megnyíló kérdések felismerésén át vezet. A poieszisz-jellegű együttműködést lehetővé tevő kérdések és feladatok révén a tanár megteremtheti azt a játékhelyzetet, amelyben találkozhatnak és ütközhetnek az eltérő vélemények a művel történő együttműködés, az értelemadás képességének gyakorlása közben (Sipos 1998). Ilyenkor termékeny hatásúnak bizonyulhat a kooperatív tanulási módszerek alkalmazása is.

Elmondani, hogyan értjük a művet, s ugyanakkor érvelni a hipotéziseink mellett, ezáltal felismerhetővé tenni az értelmezett szöveget: ezek lennének a hermeneutikai értelemben vett irodalomórai munka „aranyszabályai". A tanár szerepe a játékmesteré, aki megteremti a közös elidőzés, az együttjátszás helyzetét, s akinek az értelmezése utat mutathat az ízlésnek, de a voltaképpeni feladattól nem szabadítja meg tanulóit (Sipos 2006). Csak ily módon tudatosulhat a saját olvasat helyettesíthetetlensége és az értelmezés lezárhatatlansága.

A pedagógus arra törekszik, hogy tanítványaiban a személyes élmények asszociációs sorát elindítsa, és így a mű által felfedezzék önmagukat. Az élményközpontú irodalomtanítás egy szemléletmód, módszertan, egy lehetséges fajta irodalompedagógia. Elsősorban a szellemi munka önélvezetére s a művészetben – az irodalomban – rejlő szépségek élvezetére szeretne rávezetni: egyszóval szabadságra szeretne nevelni. Elsődlegesnek tartja a közvetlen élményszerzést. A „teljesítmények" értékelésénél mindenek feletti szempont a tanuló irodalomszemléletének hitelessége, értékvilágának, személyiségének autonómiája és harmóniája. Élményközpontú elsősorban a folyamat, melynek során a tanuló az elemzett művek segítségével törvényeket alkot a saját maga által felismert szabályszerűségek alapján.

Az élményközpontú irodalomtanítás beemeli az irodalomról való tudás világába a humort, ill. a hétköznapi műfajokat. Az élményközpontúság elemei: az intertextualitás, párhuzamok, társművészetek (zenei párhuzamok, színházi előadások, vizuális művészetek – képzőművészet, film), az építészet, irodalmi kultuszok vizsgálata stb. (Fűzfa 2002).

Az élményközpontú irodalomtanítás révén értő olvasókat nevelhetünk. Az olvasóvá nevelés valójában felkészítés az intuitív tevékenységre, hogy a tanulók ráérezzenek az olvasottakra, majd alkossanak.

A kreatív olvasás fejlesztésének lehetőségei

A kreatív olvasás során célunk a tanulók előkészítése a »boldog, aktív teremtődés«-ben való részvételre (Nemes Nagy Ágnes nyomán) (Petőfi S.–Benkes 1992). A pedagógus a gyerek alkotói tevékenységére épít, s úgy tekinti magát, mint közvetítőt, aki segíti a szövegekben rejlő üzeneteket eljuttatni a befogadóhoz, lehetővé teszi a személyes élmények felszabadulását, és ráirányítja tanítványai figyelmét egy-egy mű hangulatára, üzenetére.

Az olvasói válasz elméletén alapuló folyamatolvasás technikája a kreatív olvasást hivatott fejleszteni. A folyamatolvasás azt a gondolkodási folyamatot kívánja követni,

mely az olvasást kíséri, és amelynek során a jelentés (evokáció) megszületik. A process reading ezt a dinamizmust segíti. Ebben az esetben a szöveg feldolgozása hét lépésből áll:

„1. Előremondás vagy jóslás (prediction)
– előzetes tudás, attitűd, feltevések alkotása
– vélemény az első rész (bekezdés) elolvasása után
– az események előremondása
– a kívánságok előremondása
2. Problémamegoldás
– megbeszélés
– vita
3. A könyv végének értékelése
4. Kérdések feltevése (önmagunknak)
5. Rajzolás
6. Dramatizálás
7. Saját tanulásunk értékelése (önvizsgálat, metakogníció)" (Adamikné 2006: 508).

A folyamatolvasást követheti egy elmélyültebb, a nyelvre is kiterjedő elemzés; ugyanakkor a process reading ellensúlyozza az értelmező olvasás és a retorikai szövegelemzés logikai beállítottságát. Alkalmazása feloldhatja a szövegelemzések merev iskolai gyakorlatát. A folyamatolvasás egyes lépései a tanulók látókörének tágítása, egy adott probléma felvetése (megvitatása), a beleélés mozzanata stb. által a szöveg teljesebb megértését teszik lehetővé.

Az ismeretek beszéd általi „mozgósítása" hatékony gondolkodási és tanulási (olvasási) stratégiát jelenthet. A vitát a következő jellemzők és logikai feltételek határozzák meg: szükségszerűen egymással beszélnek; meghallgatják egymást; reagálnak arra, amit a másik mond; egynél több szempontot fejtenek ki a vitatott témával kapcsolatban; fejleszteni akarják ismereteiket, szövegértésüket vagy ítéleteiket a témával kapcsolatban. A csoportos vitát a következő erkölcsi elvek teszik lehetővé: a fegyelmezettség, a méltányosság, a szavahihetőség, a kifejezés szabadsága, az egyenlő lehetőségek, a tisztelet mások iránt, a nyitott gondolkodás stb. (Fisher 2000). Bármely szöveg feldolgozását kérdésekkel és megvitatásra érdemes témák felvetésével követhetjük végig. Ezáltal gazdagíthatjuk a gyerekek olvasását megbeszéléssel.

A vita közben elhangzó kérdések kognitív funkciója: a figyelem koncentrációja; indoklás; meghatározás, analízis, fogalomtisztázás; alternatív nézetek alkotása; az igazság ellenőrzése; a párbeszéd fenntartása, érvelés; összegzés stb. (Fisher 2008).

Az egyszerű ismeretfeltáró, a tények kiválasztására, megfogalmazására, a megértést, magyarázatot és alkalmazást igénylő kérdések kevésbé összetett voltuk miatt alacsonyabb szintű gondolkodást igényelnek. A szó szerinti és értelmező olvasás vizsgálatára teremtenek lehetőséget. Tanítási gyakorlatunk során többnyire az

alacsonyabb szintű szövegértésre összpontosítunk. Ezzel eltávolodunk az olvasási folyamattól. A megértés teljesen helytelenül a felidézéssel azonos fogalommá válik.

A zárt kérdéstípus mellett a nyitott kérdéseknek is meg kell jelenniük a szövegfeldolgozó órákon. A nyílt kérdések megfogalmazásával a tanulók kíváncsisága, lényeglátó képessége, önálló gondolkodása és kreativitása egyaránt fejlődik.

A bloomi rendszerezés szerint az analízist, szintézist és értékelést igénylő kérdések jelentenek nagyobb kognitív kihívást a tanulók számára. Például a történet idejére vonatkozó megállapítások utalásszerűen jelennek meg a szövegben, így az erre vonatkozó kérdés rendkívül fontos. Ugyanakkor a szándékok, törekvések megfejtése rávilágít arra, hogy a külső történéseket milyen belső folyamatok irányítják.

A tanulók gondolkodását mindenképpen befolyásolja a tanítói kérdezés. A mintaadás révén aktív, jól gondolkodó, kérdező osztályközösséget építhetünk ki (Fisher 2007). Tanulóinknak minél többször kell biztosítanunk kérdezési lehetőséget, hogy kutathassanak ismereteik után. Ezáltal érhetjük el az olvasás kreatív (legmagasabb) szintjét: a megértés a befogadás mellett alkotói feladatot is jelent. A kérdezés valójában a tanítás és a tanulás kulcspontja, ám a kérdező osztály csak annak a tanárnak felel meg, akinek az a célja, hogy a gyerekek önállóvá és kreatívvá váljanak.

A kreativitás elsősorban kommunikációt jelent, szavak nélküli, ún. non-verbális üzeneteket és verbális üzenetváltást. Ha azt akarjuk hangsúlyozni, hogy mit mondhat a gyereknek a mű, lehetőséget kell adnunk számára, hogy „megélje”. Drámajátékkal belesegítjük, hogy részesévé váljon, hiszen az irodalmi alkotás neki szól.

Az olvasmányfeldolgozáshoz kapcsolódó dramatikus játékok a következők: állókép, szoborcsoport vagy fotó (a mese vagy történet egy jelenetének bemutatása testtartással, gesztussal, mimikával); gondolatkövetés adott szerepben (gondolatok kihangosítása, a cselekménnyel kapcsolatos reflexió megfogalmazása); rögtönzés (a történetből még meg nem ismert helyzet eljátszása vagy a már megtörtént események új változatának kitalálása); hangaláfestés (dialógus alkotása valamely eseményhez, a cselekmény kísérete valóságos hanghatásokkal, a környezet érzékeltetése stb.); narráció (az érdeklődés felkeltése céljából, a cselekmény továbbvitele érdekében, vagy a feszültség fokozására).

A szereplők személyiségéhez kapcsolódó játékok (a szereplők tulajdonságainak megfigyelésére, egy-egy figura megteremtésére): kép a falon (emberi ábrába összegyűjtött tulajdonságok alapján önálló jellemábrázolás írása); interjú és riport (párbeszédes jelenet a történet megadott szereplőjével, az ismeretek rögzítésére és mélyítésére); naplórészlet (a szereplő naplójában egy kiválasztott nap történetének megírása) stb. (Baji-Gál 2004).

A metakognitív ismeret annak ismerete, hogy mit jelent tudni valamit, és hogy melyek a gondolkodás folyamatai (Fisher 2000). A jó metakognitív készségekkel rendelkező tanulókat az jellemzi, hogy saját ellenőrzésük alatt tartják a gondolkodásukat, előre látják a dolgokat és számba veszik a következményeket.

Az önszabályozó tanulás (self regulated learning) komplex, interaktív, az akarat által vezérelt folyamat, amelyben szerepet játszanak a motiváció és a kognitív

önszabályozó tevékenységek is. Ebben az értelemben a metakogníció az önszabályozó tanulás szükséges eszköze (Csíkos 2004). Ahogyan beszélhetünk önszabályozó tanulásról, úgy beszélhetünk önszabályozó olvasásról is.
Az önszabályozó olvasás folyamán a következő fázisok különíthetők el:
(1) A célok megfogalmazása. Az önszabályozó olvasás folyamatát, sikerét a kitűzött cél már előrevetíti. Ennek a mozzanatnak a szerepe elindítani, monitorozni és irányítani az olvasási folyamatot. A célkitűzés fázisában az előzetes tudás aktiválása, a metakognitív tudás aktiválása, a motiváció/emóció területéről a saját hatékonyság felbecsülése, a feladat nehézségének felmérése, az érdeklődés aktiválása, az adott viselkedés és környezeti kontextus észlelése történik.
(2) Monitorozás (figyelemmel kísérés). Ebben a fázisban a kognitív és metakognitív tudás figyelemmel kísérése, a motiváció és emóció tudatosítása, a viselkedés, az adott tevékenységi szituáció figyelemmel kísérése zajlik. Mindez lehetőséget nyújt az időközbeni változások észlelésére és módosítására.
(3) Kontrollálás (szabályozás). Ekkor az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása valósul meg. Ennek függvényében a gondolkodás, az olvasás stratégiáinak szelektálása és alkalmazása, a megfelelő motiváció és érzelmi stratégiák kiválasztása, majd szükség esetén a feladat változtatása és újraértelmezése által válik önszabályozottá a folyamat.
(4) Reakciók, reflexiók, visszacsatolás. Az olvasás végén a tanulók visszacsatolás útján összevetik a teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal. A kognitív reakciók és reflexiók magukba foglalják a tanulók bírálatait, értékeléseit és attribúcióit saját olvasási teljesítményükről (Molnár 2002). Összegezve mondhatjuk, hogy a metakognitivitásnak három fő eleme van: a tervezés, a nyomon követés és az értékelés. Ezek a tudatos olvasás alapmozzanatai, alapkövei.

A kreatív-produktív megközelítés alkalmazása által elérendő általános jellegű célok: az irodalommal való foglalkozás örömének fokozása; a nyelvi kreativitásba vetett hit erősítése (vagy felkeltése); a nyelvi kifejezőkészség, illetőleg a nyelv használatával kapcsolatos érzékenység fokozása; a költői kompozícióelvek felismerési képességének erősítése; a szerző céljának és szemléletmódjának megértésére irányuló készség fokozása; a saját szövegek kritikai szemléletének fokozása; az olvasástechnika és a helyesírás fejlesztése (Petőfi S.–Benkes 1992).

A szövegnyelvészeti alapozású gyakorlatok kitűnően fejlesztik a formaérzéket, a szöveg nyelvi összetevőinek, a vizualitás jelentőségének felismerését a jelentésteremtésben. A kreatív-produktív gyakorlatokban a szöveg ismeretlenségével operálnak, s az ismeretlen szöveg komponenseinek át- és újrarendezésével generálnak megfigyeléseket a nyelv működését illetően a jelentésteremtés folyamán.

Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa a szöveghez kapcsolódó kreatív gyakorlatoknak két főtípusát különbözteti meg: az egyszeresen vagy többszörösen átalakító kaleidoszkópgyakorlatokat valamint a kiválasztó alakító és a létrehozó alakító kreatív-produktív gyakorlatokat. A kaleidoszkópgyakorlatok (műveletek ismert szöveg eredeti felépítésének átalakításával/átrendezésével/kiegészítésével stb.) és a kreatív-produktív

gyakorlatok (műveletek ismeretlen eredeti szöveg átalakított/átrendezett/hiányossá tett stb. változatával) során jelentkező gyakorlattípusok a következők: a szöveg más vizuális megjelenési formá(k)ba való átrendezése; az eredetitől eltérő tagolása; szövegmondatok összetevőinek különféle sorrendekbe való átrendezése; szavak, szócsoportok kicserélése más szavakkal/szócsoportokkal és/vagy szuffixumok kicserélése más szuffixumokkal és/vagy a narrátor (a költői én) felcserélése más narrátorral (más költői énnel); mikroegységek sorrendjének felcserélése és/vagy címek helyettesítése más címekkel és/vagy kezdő vagy befejező szövegösszetevők helyettesítése más szövegösszetevőkkel; több jelösszetevőt érintő művelet egyidejű elvégzése stb. (Petőfi S.–Benkes 2006).

Ezen gyakorlatok során beavatkozunk a mű szövegébe, manipuláljuk azt. Így magát a szöveget is problémává tesszük (érdekessé válik számunkra), játszunk vele, és tanulóink aktívabbá válnak.

A legelterjedtebb kreativitást fejlesztő program Edward de Bono CoRT programja, mely egy sor, a tanítási helyzetek rendkívül széles körében alkalmazható „eszközből" áll. Ezek az eszközök egyszerű, mégis hatékony stratégiák. Arra ösztönözhetjük velük tanítványainkat, hogy több szempont figyelembevételével gondolkozzanak, okfejtéseik elmélyültebbek legyenek, és kerüljék az impulzivitást. A CoRT betűszóval jelölt program eszközei:

(1) VMT= vizsgáljunk meg minden tényezőt.
(2) ÁHS= állapítsuk meg a sorrendet.
(3) EHÉ= előnyös, hátrányos, érdekes szenmpontok.
(4) K és F= következmények és fejlemények.
(5) TCC= törekvések, célok, célkitűzések.
(6) ALV= alternatív lehetséges választások.
(7) MSZ= mások szempontjai stb. (Fisher 2007).

A kreatív írás

A kreatív (alkotó) olvasás segíthet továbbfejleszteni, megváltoztatni és alkalmazni azt a megértést, ami az adott pillanatban még csak részleges. A kreatív olvasás átvezet az anyanyelvtanítás másik részterületére, a fogalmazástanításhoz. Ennek alapja a különféle típusú szövegek szerkezetének megismerése, megfigyelése. Ezt követően a transzferhatás által egyéni szövegek íródhatnak.

„A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei" (Samu 2004: 11). Ezáltal elérhető az egyéni nyelvhasználat megfelelő szintje; megvalósítható a nyelvi kompetencia és performancia egyensúlya.

A kreatív írás alatt a legtöbb szakirodalom a fogalmazás, a szövegalkotás változatos módszerek, témák és munkaformák felhasználásával történő gyakorlását, fejlesztését érti. A megnevezésben a fő hangsúly a kreativitáson, a szokványos iskolai fogalmazási feladatoktól való elrugaszkodáson van.

A kreatív írásgyakorlatok kritériumait keresve az íráskészség fejlesztésének és gyakorlásának szakaszai közül ezek a feladattípusok a legmagasabb szinteken, azaz a folyamatközpontú és a szabadírás feladataiban jelennek meg. Nem ritkán az ilyen gyakorlatok valamilyen irodalmi szövegből indulnak ki, valamilyen szépirodalmi műfajban történő alkotáshoz kapcsolódnak. Ezek a szorosabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok. Míg a tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok nem feltétlenül kötődnek irodalmi alkotásokhoz. Fő céljuk a kreatív, ötletgazdag szövegalkotás, fogalmazás gyakorlása (Raátz 2008). Annak nincs akadálya, hogy az olvasó továbbgondolja a művet, de alapja nyilvánvalóan a szöveg előzetes megértése, hiszen ha valamit nem értettünk meg, azt nem is tudjuk átformálni vagy másfelé kanyarítani.

Samu Ágnes tanúsága szerint a szöveghez kapcsolódó kreatív írás és olvasás gyakorlattípusai a következők: a szöveghős élettörténetének vagy belső monológjának megírása; a múltbeli események képzeletbeli felidézése szöveg alapján; összekevert verssorokból vagy megadott szavakból vers újraalkotása; soronként kettévágott vers kiegészítése (a töredékek hangulatából és a magunk ötletéből); a szöveg folytatása a nyitómondat alapján; zárómondat alapján a szövegelőzményeknek, magának a történetnek a kitalálása; szövegrészletnek (töredéknek) a kiegészítése; a szöveg középső bekezdéséhez a bevezető és befejező bekezdés megírása; szövegértési kérdésekből vagy kulcsszavakból kiindulva eredeti szöveg rekonstrukciója (adott szövegtípust és témát feltételezve); ismert történetek, mesék újraalkotása, modernizálása; közmondás alapján tanmese vagy állatmese írása; egy mottónak (motívumnak vagy gondolatnak) árnyalt kifejtése szöveg formájában/szövegbe ágyazottan (Samu 2004).

Pedagógusként sosem szabad elfelejtenünk, hogy a kreativitás az intelligencia egyik formája, vagyis a gondolkodás bármely más formájához hasonlóan fejleszthető. Téves az a nézet, miszerint a kreativitás nem más, mint a dolgokkal való véletlenszerű játszadozás. Ezért megfelelő játékteret kell biztosítanunk tanulóink számára. Az irodalomtanítás eszközeivel élve irányt szabni, s ugyanakkor a szövegértő olvasás és önkifejezés szabadságára nevelni őket.

Irodalomjegyzék

§ Adamikné Jászó Anna 2002. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest: Trezor Kiadó
§ Adamikné Jászó Anna 2006. Az olvasás múltja és jelene. Budapest: Trezor Kiadó
§ Baji-Gál Ferencné 2004. Drámapedagógia alkalmazása: foglalkozásminták az alsó tagozaton. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
§ Cs. Czachesz Erzsébet 2005. Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. Iskolakultúra 15/10: 44–52.
§ Csíkos Csaba 2004. Metakogníció a tanulásban és a tanításban. Iskolakultúra 14/2: 3–11.
§ Csíkos Csaba 2006. Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián szerk., 2006. Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 175–186.
§ Erdélyi Margit 2008. Az olvasás és az olvasni tudás. Fórum Társadalomtudományi Szemle 10/4: 85–93.
§ Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Tankönyvkiadó
§ Fisher, Robert 2007. Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó
§ Fisher, Robert 2008. Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel. Budapest: Műszaki Tankönyvkiadó
§ Fűzfa Balázs szerk., 2002. Irodalomtankönyv ma. Budapest: Pont Kiadó Kft.
§ Gósy Mária 2005. Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris Kiadó
§ Landau Erika 1997. Bátorság a tehetséghez. Budapest: Calibra Kiadó
§ Molnár Éva 2002. Az önszabályozó tanulás. Iskolakultúra 12/9: 3–16.
§ Nagy L. János–Péntek János 2000. A kreatív nyelvhasználat és az iskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
§ Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa 1992. Elkallódni, megkerülni: versek kreatív megközelítése szövegtani keretben. Veszprém: Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat
§ Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa 2006. A vízjel nem tűnik el olyan könnyen. Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal. Budapest: Tinta Könyvkiadó
§ Raátz Judit 2008. A kreatív írás gyakorlattípusai. Anyanyelv-pedagógia 1/3–4. (online folyóirat) http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128
§ Samu Ágnes 2004. Kreatív írás – az ötlettől a kész írásműig. Budapest: Holnap Kiadó Kft.
§ Sipos Lajos szerk., 1998. Irodalomtanítás az ezredfordulón. Celldömölk: Pauz-Westermann Könyvkiadó
§ Sipos Lajos szerk., 2006. Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest: Krónika Nova Kiadó

§ Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Magyar Nyelvőr 102/4: 457–469.

Gasparicsné Kovács Erzsébet: ÚJ STRATÉGIÁK A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS FEJLESZTÉSÉBEN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
ekovacs@avfk.hu

NEW STRATEGIES IN DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION

Abstract

Reading comprehension is not appropriate in the 14-18 age group – it is shown by international reading surveys. Results in the elementary schools are more calming, but it is very important in this stage of learning to use new techniques and strategies, which can support the mind for reading, and helps the understanding of several texts. The study presents how the meaning of reading comprehension has changed in our days, and gives a guide to the elements and levels of the text comprehension. In connection with them, it reviews the uses of new reading techniques and strategies. The theory is illustrated by practical examples.

Keywords: reading comprehension, levels of text comprehension, verbatim understanding, reading between the lines, critical reading, creative reading, reading technique, metacognitive strategies, continuous reading

Szövegértés a felmérések tükrében

Baj van az iskolás korosztály olvasni tudásával – fogalmazzák meg olvasáskutató szakemberek, pedagógusok és szülők egyaránt.. E tapasztalatokat az elmúlt évtized hazai és nemzetközi felmérései is alátámasztják. A legnagyobb visszhangot talán a 2000. évi PISA-vizsgálat keltette, amelynek eredménye szerint a 14-15 éves korosztály olvasási, szövegértési képessége jóval alulmarad az OECD- országok tanulóinak átlagánál. Ez az eredmény a 2003. és 2006. évi felmérés során gyakorlatilag nem változott. Ugyanakkor a 2001-ben és 2006-ban végzett PIRLS-vizsgálat tanúsága szerint egy másik korosztály, az általános iskola negyedik osztályosai a nemzetközi mezőny élvonalába kerültek. A vizsgálatok elemzése, értékelése (PIRLS 2006). számtalan összefüggésre, szempontra hívja fel a figyelmet. Előadásomban ezek közül azokat emelem ki, amelyek a szövegértő olvasás alsó tagozatos fejlesztési feladatait és lehetőségeit érintik.

A szövegértés mibenléte, fokozatai, szintjei

A szövegértés és az olvasás fogalma a hagyományos pedagógiai értelmezés szerint mindenekelőtt az írott szöveg dekódolását, a szövegbeli információk megértését jelenti (Adamikné 2006:60). Napjainkban a szövegértő olvasás képessége még inkább felértékelődött: a hatékony tanulás, az információszerzés és a hétköznapokban való eligazodás fontos eszközévé vált. A PISA 2000.-vizsgálat már ebben a tágabb értelemben határozza meg a szövegértés fogalmát: „*Az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, részt vegyen a mindennapi életben."* (Balázsi 2008). A PIRLS 2006.-vizsgálat a maga definíciójában ezt az olvasás jellegzetes motivációival, típusaival egészítette ki: „*Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom megkíván, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapokban, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből*." (Balázsi 2008). Maguk a felmérések is – beleértve a hazai Monitor vizsgálatokat is – ennek alapján több szövegfajta (elbeszélő, dokumentum, magyarázó), megjelenési forma (folyamatos, nem folyamatos) és többféle művelettípus (információ-visszakeresés, szövegértelmezés, reflektálás) − alkalmazásával vizsgálták az érintett korosztályok olvasási képességének fejlettségét.

Az olvasni tudás típusait, szintjeit, fokozatait az olvasáspszichológia, illetve az olvasáspedagógia többféle modellben írja le. Lénárd (1982) az olvasás elsajátításának kezdeti szakaszát *mechanikus* vagy *technikai olvasás*ként értelmezi, amely alapvető feltétele a szövegértésnek. Erre épül az *értő olvasás*, amely a szöveg alapvető információinak, összefüggéseinek megértését jelenti. A *bíráló vagy kritikai olvasás* a szövegbeli hiányok, ellentmondások felfedezését, megfogalmazását teszi lehetővé. Az olvasni tudás legmagasabb szintje az alkotó, *kreatív olvasás*, amelynek birtokában az olvasó képes a szövegbeli hiányokat kiegészíteni, az olvasottakra reagálni. Ehhez kapcsolódhat az ún. *esztétikai olvasás*, amely a szöveg nyelvi, stilisztikai sajátosságait, hatását is felismeri. Adamikné (2006) modellje *szó szerinti, interpretáló, kritikai és kreatív olvasás*i szinteket különít el. Ez alapján szó szerinti megértésről akkor beszélhetünk, ha az olvasó a szöveg fő gondolatait, logikai viszonyait, szerkezetét képes azonosítani. Az interpretáló olvasás az implicit tartalmak – hiányok, utalások, pragmatikai vonatkozások –, valamint a nyelvi, stilisztikai jellemzők megértését jelenti. A kritikai olvasás az olvasottak értékelését, az olvasói sémákhoz – tapasztalatokhoz, ismeretekhez, várakozásokhoz – való viszonyítását foglalja magába. A kreatív olvasásban a fantáziának van nagy szerepe, hiszen az olvasó elképzeli a leírtakat, „beleéli magát" a történetbe, továbbgondolja az olvasottakat. Horváth Zsuzsanna és Felvégi Emese (2006) szövegértési modelljükben két szintet különböztetnek meg. Felfogásuk szerint az értelmező olvasás a sorok közötti olvasni tudást, a mögöttes jelentések felismerését jelenti. Az olvasó ezen a szinten képes a szerkezet és a

szövegjelentés összefüggéseit, valamint az adott kultúrához kapcsolódó rejtett információkat megérteni. A bíráló vagy kritikai olvasás az olvasottak és a hétköznapi tapasztalatok, korábbi olvasmányélmények egybevetésén túl a szövegbeli tények és a szerzői vélemény elkülönítését, a szerző és a téma viszonyának megértését is jelenti.

A szövegértés mindezen fokozatainak eléréséhez alapvető feltétel a megfelelő – szó-, mondat-, illetve szövegszintű – olvasni tudás. Ennek megtanítása és fejlesztése az általános iskola feladata.

Az iskolai anyanyelvtanítás szerepe a szövegértő olvasás fejlesztésében

Az írásbeliség az emberi kommunikáció egyik alapvető formája. Az ehhez való hozzáférés, az olvasás és az írás megtanítása az anyanyelvi nevelés alapja. A jelrendszer megtanítása, valamint az olvasási készség fejlesztése az 1–4. osztály kiemelt feladata. E folyamatban az olvasástanítás tényezői között a tanulók egyéni képességei, ismeretei, a tanítók szakmai tudatossága, az alkalmazott módszerek, a tanítás külső körülményei – osztálytermi környezet, tankönyvi szövegek stb. – egyaránt fontos szerepet játszanak. Ráadásul napjainkra a felsorolt tényezők mindegyikében jelentős változások és különbségek tapasztalhatók, ami új kihívás elé állítja az olvasástanítás gyakorlatát.

A tanulók egyéni képességeit, ismereteit. vizsgálva megállapíthatjuk például, hogy jelentősen megnőtt azoknak az elsősöknek a száma, akik valamilyen szintű olvasni tudással érkeznek az iskolába. Hogyan lehet fenntartani az olvasási kedvüket, hogyan lehet továbbfejleszteni tudásukat úgy, hogy közben a többi tanuló elölről kezdi az olvasás tanulását? Ugyancsak megoldásra váró feladat az iskolába kerülő gyermekek egy részénél tapasztalható nyelvi hátrányos helyzet, az értelmi (kognitív) és az érzelmi hiány kezelése. Hogyan lehet az ismeretbeli, szókincsbeli, szóbeli kifejezőképességbeli hátrányt csökkenteni, hogy azzal növeljük a tanulók esélyét az önálló, hatékony tanulásra?

Tanítói oldalról a megfelelő felkészültség, szakmai tudatosság elengedhetetlen már az olvasástanítási módszer kiválasztásához is. Az olvasás kellő alaposságú előkészítése, az analízis-szintézis megfelelő aránya, a hangoztatás, a szükség szerinti szótagoltatás, a folyamatos gyakoroltatás alapfeltételei a jó olvasástechnikának. A továbbiak szempontjából legalább ilyen fontos, hogy a pedagógusok ismerjék meg a szövegértés fejlesztésében alkalmazható új módszereket, eljárásokat. Ebben mind a tanítóképzésnek, mind pedig a pedagógus-továbbképzéseknek meghatározó szerepe van.

A tanítás külső körülményein a tantervet, a taneszközrendszert az osztálylétszámot, az időtényezőt, az osztályterem kialakítását egyaránt érthetjük. Az olvasástanítás eredményességét mérő vizsgálatok e körülményeknek fontos szerepet tulajdonítanak. A tanterv oldaláról fontos, szemléletbeli változás, hogy a Kerettanterv (2008) feladatként fogalmazza meg, hogy az általános iskola bevezető és kezdő szakasza:*„Megtapasztaltatja az ismeretszerzés korszerű forrásainak, azok eszközként*

való felhasználásának módját, megtanítja és gyakoroltatja az elemi tanulási módszereket és technikákat." Ugyancsak előremutató tantervi feladat, hogy az irodalmi és az ismeretterjesztő szövegek mellett „*nem irodalmi szövegformákkal is foglalkozzanak a tanulók*." Ugyanígy korszerű a tanulási képesség fejlesztésében „*az ismeretfeldolgozási technikák tanításának"* megfogalmazása. A szövegtípusok és a feldolgozás változatosságának hangsúlyozása különösen fontos napjainkban, amikor már az alsó tagozatos korosztály is az internet használatával másfajta, nem lineáris olvasást, tájékozódást is végez.

A felsorolt szempontok alapján egyértelmű, hogy az olvasási motiváció kialakításában és növelésében, az olvasástanításban és a szövegértő olvasás fejlesztésében új stratégiák, eljárások alkalmazására van szükség.

Hagyományos módszerek, új stratégiák

A szövegértő olvasás fejlesztése az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben szövegfeldolgozással történik. Ennek hagyományos algoritmusát (Adamikné 2006:143) és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket az alábbi táblázatban foglaltam össze:

A szövegfeldolgozás menete	Tevékenységei
1. Előkészítés	A szöveg témájára, műfajára való ráhangolás, ismeretek, élmények felidézése pl. beszélgetéssel Az olvasásra való felkészülés beszéd- és olvasástechnikai feladatokkal
2. A szöveggel való találkozás	A szöveg fajtájától függően tanító bemutatással vagy tanulói néma olvasással
3. A spontán reakciók meghallgatása	A tanulói vélemények megfogalmazása
4. Az elsődleges megértés ellenőrzése	A szövegbeli alapvető információik – pl. szereplők, események, témaszók – azonosítása kérdések megválaszolásával, feladatok megoldásával
5. Címmagyarázat	A szöveg ismeretében véleményalkotás a címről, új cím adása
6. A szöveg részekre bontása	Makro- és mikroszerkezeti tagolás
7. A szövegrészek elemzése	Megfigyelési szempont adásával újraolvasás, megbeszélés, szómagyarázat, nyelvi, stilisztikai elemzés, lényegkiemelés, a szövegrész szintézise címadással
8. Szintézis	Az olvasottak összefoglalása, újraolvasás, tartalommondás, új szempont szerinti

	értelmezés, dramatizálás

Ez az olvasó-, illetve szövegközpontú *lineáris módszer* alkalmas szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegek feldolgozására, valamint az egyes olvasási szintek – kiemelten a szó szerinti és az interpretáló olvasás – fejlesztésére. A feldolgozás leggyakrabban frontális osztálymunkával történik.

Ehhez hasonló a *globális szövegfeldolgozás modellje,* amely az elsődleges megértés ellenőrzését követően újraolvastatja a szöveget, majd meghatározott – tartalmi, szerkezeti, nyelvi, stilisztikai – szempontok alapján elemezteti azt. A szöveggel kapcsolatos kérdések, feladatok segítik az összefoglalást.

Elsősorban szépirodalmi szövegek értelmezésében használatos az ún. *folyamatolvasási módszer*, amely J. A. Richards olvasói válaszadás (reader's response) elméletén alapul. A fent említett módszerekkel ellentétben itt a szöveg feldolgozása nem az elolvasás után, hanem már aközben elkezdődik (Adamikné 2006:147) Ez az eljárás követi azt a gondolkodási folyamatot, amelynek során a szöveg jelentése létrejön az olvasóban: felszínre hozza az olvasás közben megjelenő asszociációkat, kérdéseket, következtetéseket. Az eljárás elemeit és tevékenységeit az alábbi táblázat szemlélteti:

A feldolgozás menete	Tevékenységei
1. Előremondás vagy jóslás	Előzetes ismeretek, feltevések megfogalmazása Jóslás a cím alapján Véleményalkotás az olvasott rész alapján A lehetséges folytatás, befejezés előremondása
2. Problémamegoldás	Problémafelvetés a szöveg egy-egy elemével kapcsolatban Véleménynyilvánítás, vita
3. A mű végének értékelése	Beszélgetés, vita indoklással
4. Kérdésfeltevések	Olvasói kérdések megfogalmazása a szövegbeli hiányokra vonatkozóan is
5. Illusztrálás	Az olvasottak és a hozzájuk kapcsolódó élmények, asszociációk képi, tárgyi megjelenítése rajzzal, festéssel, egyéb technikákkal
6. Dramatizálás	Részlet vagy az egész mű eljátszása
7. A tanulás értékelése	Tanulói értékelés az olvasottak hasznosságáról, illetve a feldolgozás módszereiről

A módszer jól alkalmazható hosszabb irodalmi szövegek, „kötelező olvasmányok" elemzéséhez. Az eljárás lendületessége, képzeletet megmozgató szempontjai, véleménynyilvánításra késztető feladatai egyben az olvasási kedvet is növelik. A feldolgozás utolsó fázisa pedig a tanulás, élményszerzés tudatosítását segíti elő, ami a legújabb olvasási stratégiák között kiemelt helyen szerepel.

Az *olvasási stratégia* fogalma napjaink olvasáspedagógiájában alapvetően kétféle értelemben használatos. Tágabb értelemben annak az olvasási módnak a tudatos kiválasztását jelenti, amelyet az olvasó az olvasás célja szerint legmegfelelőbbnek tart. (Steklács 2009: 59) A lehetséges stratégiákat egy-egy példával az alábbi táblázat tartalmazza:

Stratégia	Alkalmazási lehetőség
Áttekintés	A szöveg elolvasását megelőző olvasás, tájékozódás a szöveg globális tartalmáról – pl. napilapok, prospektusok olvasása
Átfutás	Adott információ, kulcsszavak keresése a szövegben pl. internetes böngészés, menetrend olvasása
Részletes olvasás	Összefüggő szöveg olvasása pl. szépirodalmi művek élményszerző olvasása
Javító, ellenőrző olvasás	Célja a szövegbeli hibák keresése és javítása pl. saját fogalmazás önellenőrző olvasása

E stratégiák nemcsak különböző szövegek olvasására használhatók, hanem a tanulási képesség fejlesztésében is meghatározó szerepet játszanak. Az áttekintés a tanulás első szakaszában segíti a tananyag felmérést, átfogó megismerését. Az átfutó olvasás már a kulcsszavakhoz tartozó információk összegyűjtését könnyíti meg. A részletes olvasás a pontosítást, az összefüggések elmélyítését teszi lehetővé. A javító, ellenőrző olvasásnak az olvasás során készített írásos vázlat, vagy összefüggő szöveg újraolvasásakor van jelentősége.

Az olvasási stratégiák másik csoportjába a *metakognitív*, azaz a saját tudásunkra vonatkozó tudásra épülő *olvasási stratégiák* tartoznak. Ezek az elmúlt évtizedekben kidolgozott módszerek azokon a kutatási eredményeken alapulnak, amelyeket amerikai kutatók a jól, eredményesen olvasók olvasási és gondolkodási stratégiáival kapcsolatban megállapítottak (Tóth 2009). A jó olvasó néhány jellemzője (Tóth 2009; Steklács 2009; Zsigmond 2008:51):

– a szöveggel kapcsolatos háttértudását tudatosan felhasználja olvasás előtt, alatt és után;

– olvasási célokat állít fel;
– metakognitív kontrollal követi az olvasását, képes stratégiaváltásra;
– képes megállapítani a szöveg releváns jegyeit;
– felismeri a szövegstruktúrát;
– előrejelzéseket fogalmaz meg olvasás közben, amelyeket folyamatosan kontrollál, és szükség szerint módosít;
– kérdéseket tesz fel a homályos részletekkel kapcsolatban, s azokat meg is válaszolja;
– belső képeket alkot;.
– összegzi az olvasottakat;
– végiggondolja az olvasottak alkalmazási lehetőségeit.

A fenti értelemben vett tudatos olvasóvá nevelés érdekében a szövegértő olvasás iskolai fejlesztése során több országban is felkészítik a gyerekeket e stratégiák megfelelő alkalmazására. A hazai tanítási gyakorlatban Steklács János (2009 *metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszere* tesz erre kísérletet. A program az olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákat 1–4. osztályig fokozatosan vezeti be. Az egyes fázisokhoz tartozó stratégiákat az alábbi táblázat mutatja be:

Olvasás előtti stratégiák	Séma aktiválása Szövegvizsgálat Előzetes áttekintés Szöveganticipáció
Olvasás alatti stratégiák	Szöveganticipáció Feltevések vizsgálata, korrekciója Belső képek alkotása, verbalizálása
Olvasás utáni stratégiák	Összefoglalás Következtetés levonása Szintézis (Javító stratégiai elemek)

A stratégiák megismertetése a reciprok tanítási módszerrel történik (Zsigmond 2008: 61): a tanító bemutatja és monitorizálja az új stratégiát; a tanulók gyakorolják azt, a tanító „tanácsot kér tőlük"; a gyerekek csoportosan dolgoznak, alkalmazzák a tanult stratégiát. A programhoz saját tankönyvcsalád készült, amely a hagyományos könyvekhez képest többféle, a hétköznapi életben jellemzően előforduló szövegtípust is tartalmaz. A stratégiák és a szövegek összeállítása a következő szövegértési tényező alapján történt: (Steklács 2009)

– kooperatív tanulás;
– grafikus szervezők alkalmazása;
– a szöveg- /történetszerkezet felfedezése és leírása;

– válasz a szövegre vonatkozó feltett kérdésekre;
– az olvasott szövegre vonatkozó kérdések feltevése;
– a szöveg összefoglalása.

Úgy gondolom, hogy e szempontok akár többféle stratégiában is figyelembe vehetők. Alkalmazásuk eredményesebbé, hatékonyabbá teheti a szövegértés képességének fejlesztését. Ennek illusztrálására néhány konkrét példát szeretnék bemutatni:

A szövegértési folyamat tudatosításának egyik alkalmas módszere lehet a jegyzetkészítés. Az *INSERT (jelelölési) eljárás* lényege, hogy az olvasó olvasás közben a szöveg margóján (másik változat szerint külön táblázatban) jelekkel jelöli, hogy mi az, ami számára már korábban is ismert volt, mi az új ismeret, mi az, amit másképpen tudott, az adott rész kapcsán milyen kérdések, illetve asszociációk merülnek fel benne.

Az előbbi eljárásnak egy sajátos változata a *kettéosztott napló* vezetése. A tanuló a napló egyik oszlopában a szövegrészekkel kapcsolatos kulcsszavakat, az őt megragadó érdekes motívumokat jegyzi le, a másik oszlopban pedig az ezekhez fűzött megjegyzéseket, kérdéseket rügzíti. Különösen irodalmi szövegek feldolgozásában hasznosítható ez az eljárás, de hasznos lehet egyes ismeretközlő olvasmányok értelmezésében is.

A szövegfelépítés tudatosításának, az összefüggések felismerésének újszerű eljárása lehet a *jóslás* technika alkalmazása. Olvasás előtt és közben a tanulók a cím, az adott szövegrészlet kapcsán megfogalmazzák feltevéseiket, amelyeket meg is kell indokolniuk. Olvasás után pedig megállapítják a tényleges történéseket. Mindezt akár grafikusan, táblázat formájában is rögzíthetik.

Grafikus szervezők, rajzok, ábrák alkalmazása olyan technika, amellyel elsősorban egy témával kapcsolatos előzetes tudásunkat tudjuk előhívni. A *pókhálóábra* például egy hívó szóhoz társított gondolatok, témák, kifejezések összegyűjtését segítheti. A *fürtábra* az adott információhoz, fogalomhoz asszociatív úton társítható szavak, nyelvi elemek közötti logikai, illetve hierarchikus összefüggéseket is megjeleníti.

A *kooperatív* azaz a tanulók együttműködésén alapuló, párban vagy csoportban végzett *tanulás* hatékony eszköze lehet a szövegértő olvasás fejlesztésének is. Jól alkalmazható például a szöveg egy-egy információjának, eseményének tudatosítására, az összefüggések felismertetésére. A párban dolgozó tanulók egyike például kérdéseket fogalmaz meg az adott szövegrésszel kapcsolatban, társa pedig válaszol azokra. Ennek sajátos változata lehet az interjúkészítés, amelynek során az „interjúalany” az olvasott történet valamelyik szereplője, akit a „riporter” kérdez. A technika nem csupán a konkrét szöveg kreatív értelmezését segíti, hanem jól előkészíthet egy írásbeli fogalmazást is.

A szövegfeldolgozás során a szintetizálásban alkalmazható módszer a szóbeli vagy írásbeli szövegalkotás. Az „egyszerű” tartalommondás, összefoglalás mellett produktív gyakorlatokat is végeztethetünk. Ilyen lehet például a *nézőpontváltással történő szövegmondás*, *a téma variációjának, folytatásának* megfogalmazása,

leírása vagy a *dramatizálás*, amelyeket narratív szövegek összefoglalására alkalmazunk.Ismeretterjesztő vagy dokumentumszövegek esetében leggyakrabban a lényeges gondolatok megfogalmazását, *tömörítés*t kérünk a gyerekektől, amit már a feldolgozás közben megállapított tételmondatok, vázlatpontok segíthetnek. Ezt a tömörítést segíthetjük a szöveg sajátosságaihoz igazodó szempontok megadásával is. A reflektív tanulási technikák között ennek szélsőséges példája az *ötsoros* módszer, amely 5 sorban, 11 szóban, verses formában sűrítteti össze nem csupán a tartalmat, hanem az olvasói véleményt is. Szempontjai: téma/cím – főnévvel; téma jellemzése – melléknevekkel; cselekvések – igékkel, igenevekkel; személyes érzelmek, gondolatok; a téma egyszavas megfogalmazása szinonimával. Az összefoglalásnak produktív változata a *beszélgetés, vita,* az olvasottakról, amely páros vagy csoportos formában, megadott szempontok szerint érveléssel történik. A szöveges összefoglalást jól kiegészíthetik a képes, rajzos feladatok –*illusztrációkészítés, plakáttervezés* is.

Összegzésként visszatérek előadásom indító gondolatához. Az olvasásszociológiai és pedagógiai felmérések felállították a diagnózist, a probléma kezelése megkezdődött. Látható, hogy az olvasástanítás egyes tényezőinek átértékelődése, megváltozása szükségessé teszi olvasástanítási jó hagyományaink megtartása mellett azok kiegészítését, frissítését. Az e téren folyó számtalan elméleti kutatás mellett, azok eredményeként új módszerek, eljárások születtek. Az olvasás jövője szempontjából döntő fontosságú, hogy ezeket a leendő tanítók és az anyanyelvi nevelésben részt vevő pedagógusok minél szélesebb körben megismerjék és alkalmazni tudják.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó
- Antal Sándor 2008. *Anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó
- *Az olvasási képesség fejlődése* 2006. (szerk. Józsa Krisztián) Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó
- Balázsi Ildikó – Balkányi Péter 2008. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle* 04.
- Bárdossy Ildikó–Dudás Margit–Pethőné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Horváth Zsuzsanna–Felvégi Emese 2006. *Még mindig tudok olvasni*. Budapest, Helikon
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára. 2008
- Lénárd Ferenc 1982. *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest, Tankönyvkiadó
- *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal
- Rábainé Szabó Annamária 2003. 9-10 évesek szövegértési képessége. *Csodaceruza 19.*
- Steklács János 2009. *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest, Okker
- Tóth Beatrix 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia 04.*
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó
- Zsigmond István 2008. *Az értő olvasás fejlesztése*. Kolozsvár, Ábel Kiadó

Sajtosné Csendes Gyöngyi: A FUNKCIONÁLIS ILLITERÁCIÓ MINT VILÁGJELENSÉG

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék
gyongyi.csendes@gmail.com

Összefoglaló

A tanulmány célja az aluliskolázott, olvasási problémával küszködő felnőttekre irányuló tesztek/mérések áttekintése. Legfőbb kérdéskörök: Milyen készségekről van szó? Hogyan zajlik a felmérés? Milyen módszereket használnak? A felmérés folyamata összekapcsolódhat felnőtt olvasástanítási programmal, lehet diagnosztika, értékelés vagy súlyossági szint meghatározása. A mérések célja lehet az alacsonyan képzett felnőttek oktatása, melyet gyakran azok szervezetek dolgoznak ki, akik az oktatást végrehajtják. Látható, hogy nincs közös kiindulópontja az eszközök kifejlesztésének, és nincs közvetlen transzferabilitás szervezetek és országok között Nincs egyetértés hogy mely területek a legfontosabbak. A többség az olvasás/matematika/kognitív funkciók mérésére fókuszál. Általában kevesebb figyelem helyeződik a mindennapi élethez szükséges készségekre és a szociális képességekre, bár néhány országban azonos hangsúly kerül az összes területre.

Kulcsszavak: olvasási probléma, olvasási probléma mérése, módszerek, felnőttképzés, fejlesztési lehetőségek

FUNCTIONAL ILLITERACY LIKE WORLDWIDE PHENOMENON

Abstract

The purpose with the study is to gather knowledge about the use of test/assessment in the area of low educated adult/adult with literacy problems.The focus is: Which skills are assessed? How are they assessed? In witch specific method are the test used? The purposes of the assessments are often related to the adult literacy training, like graded ability groups, learning plans, diagnose, evaluation and level of difficulties. This could indicate that there is no common starting point for the developpement of assessments, and that there is no immediate transferability between organisations and countries. It also indicates that the organizations might develop tests/assessment taking into account local conditions. There is a majority of items that are focusing on reading/Math/cognitive functions. Generally, there is a lack of interests for everyday life skills and social competence, trough some countries attach more equal importance to all subjects.

Keywords: reading problems, measurement of reading problems, methods, adult education, development opportunities

1. Bevezetés

A funkcionális analfabétizmus (funkcionális illiteráció) terjedése és újratermelése európai, sőt világjelenség, s mint ilyen Magyarországot is nagymértékben érinti. Az illiterátusok száma is csak megbecsülhető, a 10%-tól egészen a teljes lakosság 25-30%-áig terjednek a becsült és mért adatok. Egyvalamiben azonban nincs eltérés. Évről- évre nő azoknak a száma, akik olvasási vagy szövegértési nehézségekkel küszködnek, nem boldogulnak alapszintű számolási feladatokkal, kommunikációs szituációkkal. Ezek az emberek valaha megtanultak írni-olvasni, azonban tudásuk nem működőképes. Nem tudják hasznosítani megszerzett ismereteiket, képtelenek egy postai csekk kitöltésére, vagy egy hivatalos levél megírására, értelmezésére. Jogosan merülhet fel bennünk a kérdés: hogyan lehet egy alapkompetenciát elveszíteni, elfelejteni? Valószínű, hogy valódi, megszilárdult és alkalmazott kompetenciát sehogyan sem, de ha valakinek egyre kevesebbszer van szüksége arra, hogy nyomtatott, írott anyaggal dolgozzon, olvasson, ezekből informálódjon, akkor a kompetencia összetevői egyre gyengülnek. *„Funkcionális analfabéta az, aki a szűkebb és a tágabb értelemben vett környezete által, a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyek a teljesítéshez az olvasás illetve az írás képességére van szükség, minimálisan sem tud eleget tenni."* (*Stelklács*, 2005:96). Dolgozatomban a funkcionális illiterációt problémakörét érintő nemzetközi vizsgálatokat kívánom áttekinteni és tanulságaikat meghatározni.

2. Átfogó nemzetközi vizsgálatok

2.1. SIALS felnőtt írásbeliség vizsgálat

Minden nemzet számára a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok jelentenek valódi megdöbbenést, a nem várt eredmények még súlyosabbnak éreztetik a problémát. Az Európa Parlament kulturális-, ifjúsági-, oktatási-, média- és sportbizottsága 2001-ben tette közzé vizsgálatát az illiterációról és a szociális kirekesztettségről. A SIALS felmérés az OECD megbízásából a Statics Canada valamint az ETS (*Educational Testing Service*) által koordinált kutatás, amelynek célja a felnőtt lakosság írásbeli és olvasás-szövegértési képességeinek felmérése és nemzetközi összehasonlítása volt, 22 ország 16 és 65 év közötti populációját vizsgálva. A vizsgálat hazai lebonyolítását az Oktatási Minisztérium felkérésére az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja végezte 5000 fős, véletlenszerűen kiválasztott, településtípus és életkor szerint reprezentatív mintán, 1997 és 2000 között. A megkérdezetteket nemzetközi előírásoknak megfelelően kiképzett kérdezőbiztosok keresték fel. A SIALS vizsgálat 1994-ben indul, több éven keresztül tartott és több fordulóban zajlott. Az összehasonlító értékelés 2000-ben jelent meg. Az

első fordulóban hét ország Kanada, Németország, Hollandia, Lengyelország, Svédország, Svájc és az Egyesült Államok vett részt. 1995-ben csatlakozott Ausztrália, Belgium, Új-Zéland, Észak-Írország és Nagy-Britannia, ahol azonos eszközökkel és nemzetközi szabályok szerint szintén hajtották végre a felmérést. Egy évvel később újabb országok kaptak lehetőséget a részvételre, a skandináv országok (Norvégia, Finnország, Dánia,) mellett Csehország, Olaszország, Svájc olasz nyelvű területei és Magyarország is. Ez a húsz ország a világ teljes nemzeti összтermékének (GDP) több mint 50 százalékát adja. (*Vári és tsai*, 2001)

A SIALS kutatói az írásbeliséget a következőképpen definiálták: *„a nyomtatott és írott információ felhasználása a mindennapi életben való részvétel, az egyéni célok elérése, a tudásszerzés és a lehetőségek körének tágítása érdekében."* (*Horváthné*, 2002:13)

Az írás-, olvasástudás fogalmi meghatározása pedig a következő: *„a mindennapi tevékenységek során az írott információk megértése és alkalmazása otthoni, munkahelyi szituációkban, a társadalmi életben, személyes céljaink elérése és egyéni ismereteink fejlesztése érdekében."(Horváthné*, 2002:14)

A vizsgálat három kérdéskört érintett:

– újságban közölt általános információ megértése,
– egyszerű dokumentumok, mint számlák vagy térképek megértése,
– egyszerű számolási készségek, kamat kiszámítása stb.

Az összehasonlítás fontos tanulsága, hogy a vizsgálatban részt vevő országok közül szinte minden feladatban Finnország, Hollandia, Norvégia és Svédország szerepel a legjobb eredménnyel. A fenti országokban a felnőtt lakosság nagy százaléka (körülbelül 60–70%) található a magasabb szinteken (3-as, 4/5-ös) teljesítők csoportjában. Mind három feladattípusban Svédország szerepelt legjobban, itt található a lakosság legnagyobb arányban a 4/5-ös szinten. Az utolsó helyeket Chile, Lengyelország, Portugália és Szlovénia foglalja el, ahol a lakosság nagy része (körülbelül 60–80%) az alacsony képességszintű (1-es, 2-es) csoportba tartozik.

Bár az eredmények alapján Magyarország éppen kívül esik ezen a leszakadónak tekinthető csoporton, hazánk esetében is elmondható, hogy – feladattípusonként némileg eltérő arányban ugyan – a lakosság körülbelül 50–75 százaléka az alacsony teljesítményszintek kategóriájában található. (*Vári és tsai*, 2001; www.statcan.gc.ca, 2009)

A vizsgálat eredményeiből az is kiderül, hogy a résztvevő országok közül Magyarországon még a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők teljesítménye is viszonylag alacsony szinten van, így a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, illetve a közepesen jól teljesítő országok középiskolát végzett lakosságának teljesítményével áll egy szinten. Emellett az is látható, hogy a különböző iskolai fokozatok elvégzése a magyar lakosság esetében egyenletes

teljesítménynövekedést eredményez, és nem jelent különösen nagy minőségi ugrást egy-egy iskolafokozat elvégzése. A felmérés eredményeiből az is megfigyelhető, hogy hazánk azok közé az országok közé tartozik, ahol a legmarkánsabb összefüggés tapasztalható a válaszadók eredménye és a szülők iskolázottsága között. (*Steklács*, 2005;*www.statcan.gc.ca*, 2009)

2.1.2. PISA vizsgálatok

Ha az alapképességek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális analfabétizmus kialakulásának feltételei az oktatás különböző szakaszaiban megjelenhetnek, így a felső tagozatba lépéskor, a fiatal felnőtteknél (15-16 éves korban) és természetesen később is. A PISA (*Programme for International Student Assessment*) felmérés is az OECD egyik projektje, melynek célja a 15 évesek olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciáinak vizsgálata. A résztvevő országok együtt próbálnak egy olyan értékelési rendszert kidolgozni, mely pontos, releváns és autentikus. Az első PISA értékelés 2000 márciusában zajlott le, ekkor a kiemelt hangsúlyt az olvasási képesség mérése kapta. 2003-ban a matematika került a középpontba, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség volt az elsősorban kiemelt vizsgálati terület. Felmérésenként minden résztvevő országban 4,000 és 10,000 fő közötti tanulóból álló mintát értékelnek. A PISA fontos társadalmi kérdésekre keresi a választ:

– Mennyire készíti fel az oktatási rendszer a fiatal felnőtteket arra, hogy megfelelően boldoguljanak a társadalomban?
– Milyen összefüggés van a tanulók családi háttere, és az iskolai erőforrások minősége és a teljesítményük között?
– Képesek-e a tanulók gyakorlatorientált, életszituációkon alapuló feladatok megoldására?

Miután többször ismétlődő vizsgálatról beszélünk, így áttekinthető az, hogy milyen hosszú távú folyamatok, hatások érvényesülnek egy ország közoktatásában a vizsgált területeken. (*www.baranya-ped.sulinet.hu*, 2008; *www.pisa.oecd.org*, 2008)

A PISA 2000, a 15 éves korosztály szövegértési és olvasási problémáit helyezte középpontba. A vizsgálatban 28 OECD- és 4 nem OECD-ország vett részt. A résztvevő országok a következők: Anglia, Argentína, Ausztria, Ausztrália, Belgium, Brazília, Cseh Köztársaság, Dánia, Egyesült Államok, Finnország, Franciaország, Hollandia, Hong Kong-Kína, Kanada, Norvégia, Németország, Olaszország, Portugália, Skócia, Svájc, Svédország, Észak-Írország, Új-Zéland. A felmérés célja a diákok olvasási-szövegértési képességeinek feltérképezése volt. A tanulók olvasási és szövegértési képességét három szempont alapján vizsgálták: a szövegfeldolgozáshoz szükséges olvasási műveletek, a szöveg formája és az olvasandó anyag felépítése. Az OECD szakértői a diákok teljesítményét öt teljesítményszintbe sorolták:

– Ötös szint: 625 pont felett.

– Négyes szint: 625-553 pont között.
– Hármas szint: 552-481 pont között.
– Kettes szint: 480-408 pont között.
– Egyes szint: 407-335 pont között.
– Egyes szint alatt: 334 pont alatt.

A mérés eredményei alapján kiderül, hogy a diákok 10%-az érte el 625 pontot, vagy a felett, ami a legmagasabb, ötös szintje az eredményeknek. Finnországban, Ausztráliában, Kanadában, Egyesült Királyságban és Új Zélandon a diákok több mint 15%-a, Norvégiában, az USA-ban, illetve Belgiumban a tanulók10-12%-a, míg Magyarországon csupán 5% - a teljesített 625 pont felett. Ezek a diákok magas fokú információfeldolgozási képességekkel rendelkeznek, képesek összetettebb és ismeretlen szövegek feldolgozására és értelmezésére, kritikus gondolkozásra, tudásuk, ismereteik megfelelő mozgósítására. A négyes szinten teljesítő diákok is képesek nehezebb olvasási művelet elvégzésére, megtalálnak beágyazott információkat, valamint képesek kritikus véleményt megfogalmazni a szövegről. A finn tanulóknak több mint 50%-a az ausztrál, a kanadai, az ír, az új-zélandi és a brit diákok több mint 40%-a érte el a két legmagasabb szintet. Az OECD- országok diákjainak 30%-a teljesített a négyes szinten és felette, míg Magyarországon a diákok 23%-a található a négyes és ötös szinten. Az olvasási- szövegértési képességeknek hármas szintjét a mindennapi élet és a munkaerőpiac támasztotta elvárások teljesítéséhez szükséges minimum követelménynek tekintette a PISA 2000. Ezen a szinten a tanulók képesek megérteni az olvasott információk és mindennapi életük összefüggéseit. Az OECD- országokban tanuló diákok 60%-a teljesíti legalább a hármas szintet, addig Magyarországon a tanulók 52%-a teljesített ezen a szinten. Ami azt jelenti, hogy a 15 éves diákoknak közel fele nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD- országok a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak. A kettes képességi szinten elsősorban egyszerű információ visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Levonható az a következtetés, hogy nagy valószínűséggel alkalmatlanok lesznek az új ismeretek elsajátítására. A vizsgálatban részt vevő OECD- országokban a diákok 18%-a teljesített kettes szinten vagy alatta, míg Magyarország esetében itt is meglepő eredmény született, a diákok 22%-a található ezeken a szinteken. Ezek a tanulók társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak majd, mert nem képesek az olvasási-szövegértési képességüket tudás és információ szerzésére alkalmazni. Az OECD-országokban a diákok 12 százaléka teljesített egyes szinten, 6 százalékuk pedig még ennél is gyengébben, de az egyes országok teljesítménye között nagy különbségek mutatkoznak. Finnországban és Koreában ugyanis mindössze 5 százalék, hazánkban pedig 16% - a teljesített az egyes szinten. Magyarország esetében tehát az ötös szinten teljesítő, legjobb képességű diákok 5 százalékával szemben az egyes szinten és alatta teljesítő, gyenge képességű diákok a vizsgált populáció 23%-át teszik ki. Ahogy már a SIALS vizsgálat esetében a felnőtteknél is kiemelkedőek voltak a skandináv eredmények, ez a fiatal korosztálynál

sem alakult másként. A finnek 79%-a teljesített a legjobb három szinten, illetve a svédek 67%-a és a norvégok 63%-a. Kimagasló eredményeket értek el a távol- keleti tanulók. A koreaiak 76%-a, míg a japánok 72%-a érte el legalább a harmadik szintet. Nagy a kontraszt a sereghajtó országokkal, mintha az összefoglaló táblázat elejének tükörképét látnánk, hiszen Brazíliában a diákok 84%-a, Mexikóban 74%-a nem érte el a 3-as szintet, illetve például Luxemburgban is lehangoló eredmény született 62%-kal. (*Vári és tsai*, 2001)

Míg 2000-ben az olvasás és a szövegértés kapott kiemelt figyelmet, addig 2003-ban a matematikai gondolkodás tesztelése került előtérbe. Engem mégis a elsősorban szövegértés vizsgálat eredményeinek esetleges változásai foglalkoztatnak. A PISA 2003-s vizsgálatban 41 ország vett részt közülük 30 OECD-tagország volt. A szövegértési felmérésben az OECD-országok kombinált skáláján azt látjuk, hogy a diákoknak átlagosan 8 százaléka érte el az 5-ös teljesítményszintet (625 pont felett) magyar diákok esetében az 5-ös szinten a diákok 4,9 százaléka. Az OECD-országok teljesítményét összesítve azt látjuk, hogy a diákok 28 százaléka teljesített a 4-es szinten. A magyar diákok 17,6 százaléka érte el ezt a szintet, 22,5 százaléka legalább a 4-es szintet. Elmondható, hogy átlagosan a diákok 55 százaléka érte el legalább a 3-as szintet (tehát a 3-as, 4-es vagy 5-ös szinteket) az olvasási-szövegértési skálán. A magyar diákok 30,2 százaléka teljesített a 3-as szinten, a diákoknak valamivel több, mint a fele olvas a PISA által megfogalmazott 3-as képességszinten vagy felette. Ez viszont azt jelenti, hogy 47,3% még közepes nehézségű szövegek befogadására, ezek különböző elemeinek összekapcsolására sem képes. Elkeserítő eredmény az, hogy a hazai fiatalok 20,5%-a alapvető olvasási műveletek végrehajtására, egyszerű információ visszakeresése sem képes. A mostani magyar adatokat, rangsorokat a 2000-ben közreadott jelentéssel összehasonítva láthatjuk, hogy az eltelt három év alatt nem történtek jelentős változások. Javított ugyanakkor pozícióján például Belgium, Csehország és Németország; valamint nem utolsósorban Lengyelország is. (*Felvégi*, 2005)

A teljes mérés tanulságaként elmondható, hogy **„***A magyar diákok átlag alatti teljesítményt nyújtanak az alkalmazott tudást mérő vizsgálatokon; iskolarendszerünk, pedig nemhogy kiegyenlítené az esélyeket, hanem megőrzi, sőt tovább mélyíti a hozott hátrányokat és az indulási előnyöket:”* - állapítja meg a most közzétett PISA 2003 jelentés. (*www.szochalo.hu*, 2005)

Ezekből az összehasonlító adatokból arra következtethetünk, hogy a magyar diákok 47, 48%-a erősen fenyegetett abban, hogy a közoktatásból kikerülve a fiatal funkcionálisan illiterátusok közé kerül.

1. táblázat
Az országok átlagteljesítménye

Ország	**Átlag**	**Hiba**
Finnország	543	(1,64)
Korea	534	(3,09)
Kanada	528	(1,75)
Ausztrália	525	(2,13)
Liechtenstein	525	(3,58)
Új-Zéland	522	(2,46)
Írország	515	(2,63)
Svédország	514	(2,42)
Hollandia	513	(2,85)
Hongkong-Kína	510	(3,69)
Egyesült Királyság	507	(2,46)
Belgium	507	(2,58)
Norvégia	500	(2,78)
Svájc	499	(3,28)
Japán	498	(3,92)
Makaó-Kína	498	(2,16)
Lengyelország	497	(2,88)
Franciaország	496	(2,68)
Egyesült Államok	495	(3,22)
Dánia	492	(2,82)
Izland	492	(1,56)
Németország	491	(3,39)
Ausztria	491	(3,76)
Lettország	491	(3,67)
Cseh Köztársaság	489	(3,46)
Magyarország	482	(2,47)
Spanyolország	481	(2,60)
Luxemburg	479	(1,48)
Portugália	478	(3,73)
Olaszország	476	(3,04)
Görögország	472	(4,10)
Szlovák Köztársaság	469	(3,12)
Oroszország	442	(3,94)

Törökország	441	(5,79)
Uruguay	434	(3,43)
Thaiföld	420	(2,81)
Szerbia-Montenegró	412	(3,56)
Mexikó	400	(4,09)
Indonézia	382	(3,38)
Tunézia	375	(2,81)

(*www.oki.hu*, 2005)

A PISA 2006-os vizsgálatában 57 ország vett részt, és hasonló módon a másik két vizsgálathoz, öt szinttel jellemezték a diákok teljesítményét. Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, amelyeknek az eredménye nem változott a PISA 2000 óta eltelt hat év során. (3. táblázat) Mindössze 2 olyan ország van a 31 közül – Belgium és Magyarország –, amelynek az eredménye minden vizsgált változó tekintetében változatlan maradt (átlageredmények, fiúk átlaga, lányok átlaga, nemek közötti különbség, a 6 különböző percentilis képességpontjai) mindkét időszakban, 2000 és 2003, illetve 2003 és 2006 között is. A magyar diákok eredményei olyannyira egyformák voltak, mintha minden vizsgálatot ugyanaz az 5000 gyerek írta volna. Ebből következtethető, hogy a tantervekben és az oktatási rendszerben bevezetett változások nem érték el a várt eredményt. (*http://oecd-pisa.hu*, 2008)

2. táblázat
A mért eredmények összehasonlítása

Vizsgálat	Szövegértés-eredmény
PISA 2000	480 pont
PISA 2003	482 pont
PISA 2006	482 pont

2.1.3. Egy országos reprezentatív vizsgálat

Azt az illiteráció meghatározásaiból elfogadhatjuk, hogy az anyanyelvi alapképességek alacsony szintjéről beszélünk, tehát mindenképpen anyanyelvhez kötött jelenségről van szó. Emiatt látok egy újabb problémát a különböző országok adatainak összevetésében. Ezek az anomáliák akkor is jelentkezhetnek, ha a mérőeszközök hasonlóak, esetleg azonosak. Pontosan azokban az országokban, mint például Franciaország is, melyekben hosszú idő óta sok a bevándorló, aki egy idő után bár franciának vallja magát, mégsem az anyanyelve. A mérések és nagyon sok esetben a literációs képzőprogramok sem tesznek különbséget a valódi anyanyelvi illiteráció és a francia, mint idegen nyelv nem megfelelő ismerete között. Ezért mutatom be ezt a

friss kutatást, mely módszerében előremutató, ugyanakkor ezt a problémát nem sikerül feloldania. Az ANLCI 2002-2005 között zajló vizsgálata 10.000 fős reprezentatív mintán alapul. 18 és 65 év közötti Franciaországban élő felnőtteket kérdeztek meg, akik 40 millió személyt reprezentáltak. Az ANLCI speciális moduljain alapuló, a hétköznapi élet szituációihoz alkalmazkodó feladatsorokkal mérték a funkcionális illiteráció mértékét, és ennek viszonyát a szociális faktorokhoz, a munkavállaláshoz, földrajzi elhelyezkedéshez, iskolázottsághoz. Ez a modulrendszer lehetőséget adott arra, hogy a felkészített kérdezőbiztosok a vizsgált személyek lakóhelyén mérhették az olvasási, írási és számolási kompetenciákat. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgált személyek 90%-a Franciaországban járt iskolába (bár arról nincsenek adatok, hogy hány százaléknak a francia az anyanyelve.) A vizsgálat adatai szerint 3 100000 fő, vagyis a 18 és 65 év közötti franciák 9%-a illiterátus. Az illiterátus személyek több mint fele a 45 év feletti korosztályba sorolható. Az érintettek egyik fele ritkább populációjú területeken lakik: 28% vidéki zónákban, 21% pedig olyan kisvárosban, melyben a lakosság lélekszáma 20.000 főnél kevesebb. Az illiterátusok másik fele nagyobb településeken él: 17% 20.000 főnél nagyobb lélekszámú városban, 24% 10000 főnél nagyobban, 10% pedig Párizsban és környékén. Tanulságos még áttekinteni a foglakoztatás és az illiteráció kapcsolatát: Meglepő eredménynek látszik, hogy az illiterátusok 57%-a munkában áll. Sajnos arról nem kapunk információt, hogy milyen típusú munkát tudnak elvégezni a literáció elégséges mértéke nélkül.(*ANLCI*, 2006)

2.1.4. Az alapképességek mérésére szolgáló eszközök összehasonlítása, és ennek tanulságai

A Modeval1 nemzetközi Leonardo da Vinci Projekt (2005-2007) fő tevékenysége 9 európai ország funkcionális illiteráció elleni tevékenységének összehasonlítása és koordinálása volt. Az összehasonlítás alapja egy kérdőív kérdéseire adott válaszsor, és az alkalmazott mérőeszközök bemutatató leírása volt. Belgium, Dánia, Franciaország, Görögország, Lengyelország, Lettország, Magyarország, Málta és Németország 38 szervezetének 96 mérőeszközét vizsgálta és hasonlította össze.

A legfontosabb kérdések:

1.Milyen speciális területen használják?

A kérdőívek tanúsága szerint a mérőeszközöket legnagyobb számban a felnőttek olvasás-írás oktatásánál használják. A képzőhelyek és a szemlélet sokféleségét jelzi, hogy az idegen nyelvtanítás területe nemcsak, hogy bekerült az alkalmazások körébe, hanem jelentős százalékos arányt képvisel. A vizsgált országok közül elsősorban Németországban, Franciaországban és Belgiumban a nagyszámú bevándorló és vendégmunkás populáció miatt azonos módon kezelik, és azonos helyen képezik a valódi illiterátusokat /akiknek anyanyelvi kompetenciáik hiányosak/ és azokat, akiknek az idegen nyelv ismeretében vannak hiányosságaik.

A mérőeszközök különböző megközelítésben vizsgálják a képességhiányokat. Leggyakoribb a képesség meglétének/hiányának százalékos mérése, a tanulási nehézségek megállapítása, egyéni képzési terv készítéséhez kapcsolódó mérés, de találkozunk valódi diagnosztikus teszttel és értékelő eszközzel is. Szignifikáns, hogy ezeket a mérőeszközöket a felhasználó szervezetben fejlesztették ki. Nem várt eredmény, hogy a kereskedelmi forgalomban lévő, akkreditált eszközöket szinte egyáltalán nem használják és sem a nemzetközi, sem az országon belüli szervezetek közti felhasználói együttműködésre sincs példa.

2.Milyen kompetenciákat vizsgál a mérőeszköz?

Legnagyobb mértékben az olvasás/ írás kompetenciáit vizsgálják. Határozott különbség van az olvasás és a többi terület mérése között.

Olvasási/írási képesség mérése

Nincs szignifikáns különbség a vizsgált területek között, mindenütt a legnagyobb hangsúly a szövegértésre kerül. Általában konvergencia látható a fonológia, morfológia, helyesírás a szövegértés és az írás minősége között, de ez releváns is, hiszen általában alacsonyan iskolázott populációban végzik a mérést.

Kognitív funkciók mérése

Nagyon jelentős helyet kapott a mérőeszközökben a kognitív funkciók mérése. A legtöbb vizsgálat kiegészül intelligencia teszttel, verbális, vizuális memória vizsgálattal, a figyelemkoncentráció vizsgálatával. Mindez nagyon fontos, hiszen a kogníciónak az egész olvasási és tanulási folyamattal szoros kapcsolata van.

Több tanulsága is van a mérési területek összehasonlításának, elsősorban az, hogy a formális alsófokú oktatás során megszerezhető olvasási, írási és számolási képességeket vizsgálja. Az olvasás mérése során már találkozunk dokumentumok olvasásával és értelmezésével, de a matematikai képesség mérése nem közelít a hétköznapok problémáihoz. Egyértelműen hiányzik a kommunikációs képességek átfogó vizsgálata, a beszédképességek mérése. Kevéssé foglalkoznak hétköznapi tevékenységek és a szociális kompetenciák vizsgálatával, pedig ez a felnőttképzés és a munkaerőpiac igényei miatt elkerülhetetlen lenne.(*ANLCI*, 2006)

3. Az összehasonlítás problémái

3.1. A nézőpontok sokszínűsége

(1) Szociális megközelítés, mely szerint az illiteráció a törvény szerint nem tolerálható, hiszen mindenkinek lehetősége, joga és kötelessége a tanulás. (2) A gazdasági megközelítés szerint az illiteráció az állás elvesztésének oka és újabb munka találásának akadálya. (3) A hétköznapi életben az illiteráció zavaró tényező bevásárláskor és egyre inkább a hivatalok világában is. (4) A pedagógiai megközelítésben keressük a „gyógyítás” lehetőségeit, az érintett személyek hiányosságainak mérésével és képzésük megoldásával. (5) A pszichológiai megközelítés az írásbeliség nem megfelelő mértékű birtoklása miatt jelentkező pszichikus problémaként, gyakran negatív énkép kialakulásának okaként kezeli az

illitarációt. (6) A politikai megközelítésben az illiteráció a valódi emberi jogok gyakorlásának akadálya, veszély a demokráciára.

3.2. Alapkompetenciák, kulcskompetenciák meghatározásának különbségei

Az áttanulmányozott különböző mérési adatokban is jelentős különbségek mutatkoztak, és nem egységesíthetőek a mérési szempontok. Itt is érezhető az a többfajta megközelítés, amit már a definícióknál is észrevettünk. Nevezetesen az, hogy míg néhány mérés az alapkompetenciák hiányának mértékére fókuszál, addig vannak olyan vizsgálatok, amelyek a kulcskompetenciák megléte, vagy hiánya felől közelítik meg a problémát. A kétféle megközelítés különbsége abból adódik, hogy míg az alapkompetenciák vizsgálata elsősorban a tanítás és újratanítás szempontjából kerül a középpontba, addig a kulcskompetenciák mérése a munkaerőpiacra való bekerülés és a társadalomban való boldogulás feltételeire épül. A kulcskompetenciák magukban foglalják az alapkompetenciákat, de túl is lépnek rajtuk. Meghatározásukban a kompetencia az ismeretek a képességek és attitűdök kombinációja.

Az OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development) 2000-ben határozta meg a kulcskompetenciák körét. A DeSeCo(*Définition et Sélection des Compétences)* a kulcskompetenciák három fő kategóriáját különítette el: az autonóm cselekvés kompetenciáit, az eszközök interaktív használatához kapcsolódó kompetenciákat és a személy heterogén környezetben való működéshez szükséges kompetenciákat. OECD 2001. (*www.congress-lifelearning.org*, 2009)

2005-ben az Európai Bizottság az Európai Parlament és az Európai Tanács elé terjesztette az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák meghatározásának ajánlását: A hivatkozási alapja a következő nyolc területet foglalja magában:

(1) Az anyanyelven folytatott kommunikáció,
(2) az idegen nyelveken folytatott kommunikáció,
(3) matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén,
(4) digitális kompetencia,
(5) a tanulás elsajátítása,
(6) szociális és állampolgári kompetenciák,
(7) kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, valamint
(8) kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

Európai Parlament 2006 (*http//ec.europa.eu*, 2010)

Az alapkompetenciák köre nehezebben pontosítható. A definíciók alapján elsősorban a verbális kompetenciák, olvasási, írási és számolási kompetenciák tartoznak ide. Az, hogy milyen mértékük, vagy hiányuk alapján határozható meg az illiteráció foka, az bizonyos állásfoglalásokban, vizsgálatokban megjelenik.

3.3. A kompetenciák szintmeghatározásának különbségei

Az ANLCI (*Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, Az Illiteráció Elleni Harc Nemzeti Ügynöksége*), az UNESCO irányításával működő francia szervezet referenciájában négy kompetencia nívót határoz meg. Az első két szinten teljesítő személyek alapkompetenciái hiányosak, a követelmények gyenge teljesítése miatt funkcionálisan illiterátusnak tekinthetőek.

1. szint: Kiinduló helyzet

Kompetenciái lehetővé teszik a személy számára, hogy tájékozódjon a betűk világában (írásjelek és szavak felismerésével), a számok világában (a számolás alapjával), térben és időben, verbális kommunikációja legalább egyszerű kérdések, válaszok produkálásából álljon.

2. szint: Funkcionális kompetenciák a mindennapi életben

Kompetenciái lehetővé teszik a személy számára, hogy szokásos környezetében egyszerű mondatokat olvasson és írjon, információkat megtaláljon egyszerű dokumentumokban, információkat adjon és kapjon beszélgetések során, és képes legyen megoldani egyszerű a mindennapi élethelyzetekben adódó számolási feladatokat stb. Ennél a szintnél a nyelvi tudatosság, a kognitív funkciók és a matematikai tudás fejlesztése a hétköznapi élet szituációihoz kötötten valósítható meg.

3. szint: A kompetenciák számos szituációban megkönnyítik a cselekvést.

Kompetenciái képessé teszik a személyt rövid szövegek olvasására és írására, érvelésre, összetettebb problémák megoldására, a számolás magasabb szintű alkalmazására.

A képzés feladata a mindennapi gyakorlat felől az automatizmus, a szabályok (helyesírási szabályok, nyelvi tipológiák stb.) elsajátításának, a valóság szisztematikus ábrázolásának (táblázatok, grafikonok, sémák) megértése felé irányítani. A 3. szint felel meg kb. befejezett alapfokú oktatás minimum-követelményeinek.

4. szint: A kompetenciák megerősítik az autonóm beilleszkedést a fejlődő társadalomba. Ez a fok tartalmazza az összes szükséges kompetenciát ahhoz, hogy az egyén megtalálja helyét a társadalomban, hogy alkalmazkodjon a változásokhoz, hogy képes legyen a tanulás folytatására. Ez a fok szükséges a diplomaszerzéshez, vagy a magas szintű szakmai képzéshez. (*ANLCI*, 2006:72)

Természetesen ez a keret, csak a tájékozódást szolgálja, hiszen a kompetenciaterületek különbözőek lehetnek, és szinte egyénenként változóak. Könnyen elképzelhető, hogy valaki 3-as szinten van szóbeli képességeit illetően, egyesen írás-olvasásból, kettesen pedig matematikából. Mindebből következik, hogy az értékelésnek személyre szólónak kell lennie, hiszen csak ez lehet kiindulópontja egy későbbi fejlesztés területeinek meghatározásában.

Hasonló módon határozta meg a teljesítési szinteket a SIALS (*Second International Adult Literacy Survey*: *Második nemzetközi felnőtt írásbeliség vizsgálat).*

Az első szinten teljesítők írásbeliség-szintje igen alacsony, nekik például az is nehézséget okozhat, hogy egy gyógyszeres dobozon található útmutatást követve adják be gyermeküknek az aznapi gyógyszeradagot. A második szinten egyszerűen

megjelenített, világosan elkülöníthető egységekbe rendezett szövegen kell az egyénnek nem túlságosan komplex műveleteket végrehajtania. Ezen a szinten a válaszadókról feltételezhető, hogy nagy nehézséget jelent nekik a munkájuk elvégzéséhez szükséges újabb ismeretek elsajátítása.

A harmadik szint az, amelyet a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges képességek minimális szintjeként tartanak számon. Ezen a szinten több információforrás párhuzamos feldolgozása, valamint összetett műveletek végrehajtása követelhető meg az egyéntől. A negyedik és ötödik szinten a feleletadóknak magasrendű információfeldolgozási képességekről kell tanúbizonyságot tenniük. A készség fokát tehát öt szintben határozták meg: az 1-es „nagyon gyengétől" az 5-ös „nagyon magasig". A hármas szintet tekintik a szükséges minimumnak ahhoz, hogy egy fejlett társadalomban, a mindennapi életben és a munkájában megfeleljen a követelményeknek az egyén. (*http://www.statcan.gc.ca*, 2009; *Vári és tsai*, 2001)

3.4. Ki készíti/rendeli az alapkompetenciákat mérő teszteket/vizsgálati anyagokat?

A fejezet elején megfogalmazódott, hogy a funkcionális illiteráció mérésének alapproblémáját az adja, hogy a kulcskompetenciák vagy az alapkompetenciák szolgálnak-e a felmérések alapjául. A különböző vizsgálatok áttekintése újabb szemléletbeli különbségekre hívta fel a figyelmet.

Az, hogy a különböző vizsgálatok eredményei nem egyértelműen összevethetőek, az abból is adódik, hogy különböző szervezetek, intézmények, különböző célokból rendelhetik meg a felméréseket:

Nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD)

A nemzetközi szervezetek célja, hogy globálisan informálni tudják a tagországokat és szervezeteiket az illiteráció általános helyzetéről számokkal, összehasonlító táblázatokkal. Ebből következően a vizsgálati anyag a vizsgált terület kvantitatív információt dolgozza fel. Ez lehetőséget ad összehasonlító tanulmányok készítésére, és a résztvevők számára helytálló számszerű információkat nyújt. Ezek az összehasonlítások arra szolgálnak, hogy mindenki értékelni tudja saját helyét, alapot ad újabb összehasonlításokra, esetleg oktatáspolitikai változtatásokra ösztönöz.

Országos szervezetek, helyi szervezetek, nagyvállalatok, szakmai szervezetek tájékozódási céllal végeznek vizsgálatokat, hogy folytathassák, világossá tegyék, vagy éppen elindítsák valamilyen tevékenységüket. Kérdéses lehet valamilyen speciális oktatáspolitikai lépés elindítása, és ha a válasz pozitív, megismerhető, hogy milyen irányba kell elindulni, esetleg milyen költségekkel kell számolni. A számadatok ugyanakkor a képzés résztvevőit és a leendő munkaadókat is tájékoztatják az aktuális adatokról, lehetőségekről.

Egyetemek, főiskolák kutatási céllal, szakképzéssel foglalkozó oktatási intézmények, oktató, képző szervezetek (alapítványok, gazdasági társaságok) vizsgálatainak célja és iránya is eltér az előbbiektől. Az illiteráció fokáról nyert adatok arra szolgálnak, hogy ezek alapján megállapítható legyen, milyen típusú képzést válasszon a képző szervezet a „tanuló" számára. Egy megfelelő vizsgálati anyag nem

csupán százalékban határozza meg a hiányosság fokát, hanem az összes anyanyelvi alapkompetencia (beszédértés, beszédprodukció, olvasás, írás) lehető legtöbb részkompetenciájának meglétét-hiányát méri. Az így nyert adatok pedig pontosan kijelölik a javítás (tanítás, újratanítás) útját.

4. Záró gondolatok

Értékelve a külföldi tapasztalatokat és látva a hazai helyzetet több ponton is körvonalazódnak a tennivalók. A funkcionális illiteráció többnyire egy folyamat, amelynek végpontja az írás-és olvasásképesség szinte teljes ellehetetlenülése, kezdete pedig az ezekhez kapcsolódó tevékenységek elbizonytalanodása. Ezért nem létezhet egy, és minden esetben alkalmazható mérőrendszer és hozzá kapcsolható „terápia". A megoldás mindig többlépcsős és partnerséget kíván a kormányzat a társadalom és az egyén részéről. Világszerte az a gyakorlat, hogy a kormányzat programok, pályázatok és a hozzájuk szükséges eszközrendszer megteremtésével lehetőséget nyújt az egyén számára, hogyha motivált, akkor sikeresen elsajátíthatja vagy megerősítheti litterációs képességeit. Nagyon fontos, hogy az illiterátus személyek ne jussanak el a végpontig, az írás-és olvasásképesség teljes ellehetetlenüléséig. Ezért kapjon nagy hangsúlyt a prevenció, bár a funkcionális illiteráció felnőtt korban jelentkezik, mégis előrejelezhető az oktatási folyamatban is elsősorban akkor, hogyha nem szilárd alapkompetenciákról van szó. Az oktatási folyamat bármely pontján észre kell venni a készség-problémákat, és az adott szinten kell a folyamatos gyakorlással fejleszteni a gyenge területeket. Ehhez pedig elengedhetetlen a mérés, elsősorban a diagnosztikus mérés.

Irodalomjegyzék

- Felvégi Emese: Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről In: *Pedagógiai szemle* 2005/01. 63-85 p.
- Horváthné Bodnár Mária 2002. Partnerség az élethosszig tartó tanulásért az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.
- Steklács János 2005. Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vári Péter–Andor Csaba–Bánfi Ilona–Felvégi Emese–Horváth Zsuzsanna–Krolopp Judit–Rózsa Csaba–Szalay Balázs 2001. Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra* 2001/5 3-20 p.
- Vári Péter–Auxné Bánfi Ilona–Felvégi Emese–Rózsa Csaba–Szalay Balázs 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Pedagógiai szemle*2002/01 38-65 p.
- Vári Péter–Bánfi Ilona–Felvégi Emese–Krolopp Judit–Rózsa Csaba–Szalay Balázs 2000. Jelentés a magyar közoktatásról. *Pedagógiai szemle*2000/09 45-54
- http://www.modeval.org/? Documents_and_Results: Recommendations_Guide 2009-03-27
- http://www.anlci.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf 2009-03-27
- http://www.statcan.gc.ca/pub/89-588-x/4152886-eng.htm 2009-01-26
- http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html 2008-12-20
- http://www.baranya-ped.sulinet.hu/meres/pisa/pisa_info.html 2008-12-03
- www.aula.oki.hu/index.php?oldal=szöveg&hirek_id=557-38k 2005-02-06
- www.szochalo.hu/modules?name=News&file=article&sid=3972-29k 2005-02-18.
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_hu.pdf 2010-2-18
- http://www.congress-lifelearning.org/download/5-2-1-docrychen.pdf 2009-12-27

Gasparicsné Kovács Erzsébet: ÚJ STRATÉGIÁK A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS FEJLESZTÉSÉBEN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
ekovacs@avfk.hu

NEW STRATEGIES IN DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION

Abstract

Reading comprehension is not appropriate in the 14-18 age group – it is shown by international reading surveys. Results in the elementary schools are more calming, but it is very important in this stage of learning to use new techniques and strategies, which can support the mind for reading, and helps the understanding of several texts. The study presents how the meaning of reading comprehension has changed in our days, and gives a guide to the elements and levels of the text comprehension. In connection with them, it reviews the uses of new reading techniques and strategies. The theory is illustrated by practical examples.

Keywords: reading comprehension, levels of text comprehension, verbatim understanding, reading between the lines, critical reading, creative reading, reading technique, metacognitive strategies, continuous reading

Szövegértés a felmérések tükrében

Baj van az iskolás korosztály olvasni tudásával – fogalmazzák meg olvasáskutató szakemberek, pedagógusok és szülők egyaránt.. E tapasztalatokat az elmúlt évtized hazai és nemzetközi felmérései is alátámasztják. A legnagyobb visszhangot talán a 2000. évi PISA-vizsgálat keltette, amelynek eredménye szerint a 14-15 éves korosztály olvasási, szövegértési képessége jóval alulmarad az OECD- országok tanulóinak átlagánál. Ez az eredmény a 2003. és 2006. évi felmérés során gyakorlatilag nem változott. Ugyanakkor a 2001-ben és 2006-ban végzett PIRLS-vizsgálat tanúsága szerint egy másik korosztály, az általános iskola negyedik osztályosai a nemzetközi mezőny élvonalába kerültek. A vizsgálatok elemzése, értékelése (PIRLS 2006). számtalan összefüggésre, szempontra hívja fel a figyelmet. Előadásomban ezek közül azokat emelem ki, amelyek a szövegértő olvasás alsó tagozatos fejlesztési feladatait és lehetőségeit érintik.

A szövegértés mibenléte, fokozatai, szintjei

A szövegértés és az olvasás fogalma a hagyományos pedagógiai értelmezés szerint mindenekelőtt az írott szöveg dekódolását, a szövegbeli információk megértését jelenti (Adamikné 2006:60). Napjainkban a szövegértő olvasás képessége még inkább felértékelődött: a hatékony tanulás, az információszerzés és a hétköznapokban való eligazodás fontos eszközévé vált. A PISA 2000.-vizsgálat már ebben a tágabb értelemben határozza meg a szövegértés fogalmát: „*Az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, részt vegyen a mindennapi életben."* (Balázsi 2008). A PIRLS 2006.-vizsgálat a maga definíciójában ezt az olvasás jellegzetes motivációival, típusaival egészítette ki: „*Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom megkíván, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapokban, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből*." (Balázsi 2008). Maguk a felmérések is – beleértve a hazai Monitor vizsgálatokat is – ennek alapján több szövegfajta (elbeszélő, dokumentum, magyarázó), megjelenési forma (folyamatos, nem folyamatos) és többféle művelettípus (információ-visszakeresés, szövegértelmezés, reflektálás) − alkalmazásával vizsgálták az érintett korosztályok olvasási képességének fejlettségét.

Az olvasni tudás típusait, szintjeit, fokozatait az olvasáspszichológia, illetve az olvasáspedagógia többféle modellben írja le. Lénárd (1982) az olvasás elsajátításának kezdeti szakaszát *mechanikus* vagy *technikai olvasás*ként értelmezi, amely alapvető feltétele a szövegértésnek. Erre épül az *értő olvasás*, amely a szöveg alapvető információinak, összefüggéseinek megértését jelenti. A *bíráló vagy kritikai olvasás* a szövegbeli hiányok, ellentmondások felfedezését, megfogalmazását teszi lehetővé. Az olvasni tudás legmagasabb szintje az alkotó, *kreatív olvasás*, amelynek birtokában az olvasó képes a szövegbeli hiányokat kiegészíteni, az olvasottakra reagálni. Ehhez kapcsolódhat az ún. *esztétikai olvasás*, amely a szöveg nyelvi, stilisztikai sajátosságait, hatását is felismeri. Adamikné (2006) modellje *szó szerinti, interpretáló, kritikai és kreatív olvasás*i szinteket különít el. Ez alapján szó szerinti megértésről akkor beszélhetünk, ha az olvasó a szöveg fő gondolatait, logikai viszonyait, szerkezetét képes azonosítani. Az interpretáló olvasás az implicit tartalmak – hiányok, utalások, pragmatikai vonatkozások –, valamint a nyelvi, stilisztikai jellemzők megértését jelenti. A kritikai olvasás az olvasottak értékelését, az olvasói sémákhoz – tapasztalatokhoz, ismeretekhez, várakozásokhoz – való viszonyítását foglalja magába. A kreatív olvasásban a fantáziának van nagy szerepe, hiszen az olvasó elképzeli a leírtakat, „beleéli magát" a történetbe, továbbgondolja az olvasottakat. Horváth Zsuzsanna és Felvégi Emese (2006) szövegértési modelljükben két szintet különböztetnek meg. Felfogásuk szerint az értelmező olvasás a sorok közötti olvasni tudást, a mögöttes jelentések felismerését jelenti. Az olvasó ezen a szinten képes a szerkezet és a

szövegjelentés összefüggéseit, valamint az adott kultúrához kapcsolódó rejtett információkat megérteni. A bíráló vagy kritikai olvasás az olvasottak és a hétköznapi tapasztalatok, korábbi olvasmányélmények egybevetésén túl a szövegbeli tények és a szerzői vélemény elkülönítését, a szerző és a téma viszonyának megértését is jelenti.

A szövegértés mindezen fokozatainak eléréséhez alapvető feltétel a megfelelő – szó-, mondat-, illetve szövegszintű – olvasni tudás. Ennek megtanítása és fejlesztése az általános iskola feladata.

Az iskolai anyanyelvtanítás szerepe a szövegértő olvasás fejlesztésében

Az írásbeliség az emberi kommunikáció egyik alapvető formája. Az ehhez való hozzáférés, az olvasás és az írás megtanítása az anyanyelvi nevelés alapja. A jelrendszer megtanítása, valamint az olvasási készség fejlesztése az 1–4. osztály kiemelt feladata. E folyamatban az olvasástanítás tényezői között a tanulók egyéni képességei, ismeretei, a tanítók szakmai tudatossága, az alkalmazott módszerek, a tanítás külső körülményei – osztálytermi környezet, tankönyvi szövegek stb. – egyaránt fontos szerepet játszanak. Ráadásul napjainkra a felsorolt tényezők mindegyikében jelentős változások és különbségek tapasztalhatók, ami új kihívás elé állítja az olvasástanítás gyakorlatát.

A tanulók egyéni képességeit, ismereteit. vizsgálva megállapíthatjuk például, hogy jelentősen megnőtt azoknak az elsősöknek a száma, akik valamilyen szintű olvasni tudással érkeznek az iskolába. Hogyan lehet fenntartani az olvasási kedvüket, hogyan lehet továbbfejleszteni tudásukat úgy, hogy közben a többi tanuló elölről kezdi az olvasás tanulását? Ugyancsak megoldásra váró feladat az iskolába kerülő gyermekek egy részénél tapasztalható nyelvi hátrányos helyzet, az értelmi (kognitív) és az érzelmi hiány kezelése. Hogyan lehet az ismeretbeli, szókincsbeli, szóbeli kifejezőképességbeli hátrányt csökkenteni, hogy azzal növeljük a tanulók esélyét az önálló, hatékony tanulásra?

Tanítói oldalról a megfelelő felkészültség, szakmai tudatosság elengedhetetlen már az olvasástanítási módszer kiválasztásához is. Az olvasás kellő alaposságú előkészítése, az analízis-szintézis megfelelő aránya, a hangoztatás, a szükség szerinti szótagoltatás, a folyamatos gyakoroltatás alapfeltételei a jó olvasástechnikának. A továbbiak szempontjából legalább ilyen fontos, hogy a pedagógusok ismerjék meg a szövegértés fejlesztésében alkalmazható új módszereket, eljárásokat. Ebben mind a tanítóképzésnek, mind pedig a pedagógus-továbbképzéseknek meghatározó szerepe van.

A tanítás külső körülményein a tantervet, a taneszközrendszert az osztálylétszámot, az időtényezőt, az osztályterem kialakítását egyaránt érthetjük. Az olvasástanítás eredményességét mérő vizsgálatok e körülményeknek fontos szerepet tulajdonítanak. A tanterv oldaláról fontos, szemléletbeli változás, hogy a Kerettanterv (2008) feladatként fogalmazza meg, hogy az általános iskola bevezető és kezdő szakasza:*„Megtapasztaltatja az ismeretszerzés korszerű forrásainak, azok eszközként*

való felhasználásának módját, megtanítja és gyakoroltatja az elemi tanulási módszereket és technikákat." Ugyancsak előremutató tantervi feladat, hogy az irodalmi és az ismeretterjesztő szövegek mellett „*nem irodalmi szövegformákkal is foglalkozzanak a tanulók*." Ugyanígy korszerű a tanulási képesség fejlesztésében „*az ismeretfeldolgozási technikák tanításának"* megfogalmazása. A szövegtípusok és a feldolgozás változatosságának hangsúlyozása különösen fontos napjainkban, amikor már az alsó tagozatos korosztály is az internet használatával másfajta, nem lineáris olvasást, tájékozódást is végez.

A felsorolt szempontok alapján egyértelmű, hogy az olvasási motiváció kialakításában és növelésében, az olvasástanításban és a szövegértő olvasás fejlesztésében új stratégiák, eljárások alkalmazására van szükség.

Hagyományos módszerek, új stratégiák

A szövegértő olvasás fejlesztése az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben szövegfeldolgozással történik. Ennek hagyományos algoritmusát (Adamikné 2006:143) és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket az alábbi táblázatban foglaltam össze:

A szövegfeldolgozás menete	Tevékenységei
1. Előkészítés	A szöveg témájára, műfajára való ráhangolás, ismeretek, élmények felidézése pl. beszélgetéssel Az olvasásra való felkészülés beszéd- és olvasástechnikai feladatokkal
2. A szöveggel való találkozás	A szöveg fajtájától függően tanító bemutatással vagy tanulói néma olvasással
3. A spontán reakciók meghallgatása	A tanulói vélemények megfogalmazása
4. Az elsődleges megértés ellenőrzése	A szövegbeli alapvető információik – pl. szereplők, események, témaszók – azonosítása kérdések megválaszolásával, feladatok megoldásával
5. Címmagyarázat	A szöveg ismeretében véleményalkotás a címről, új cím adása
6. A szöveg részekre bontása	Makro- és mikroszerkezeti tagolás
7. A szövegrészek elemzése	Megfigyelési szempont adásával újraolvasás, megbeszélés, szómagyarázat, nyelvi, stilisztikai elemzés, lényegkiemelés, a szövegrész szintézise címadással
8. Szintézis	Az olvasottak összefoglalása, újraolvasás, tartalommondás, új szempont szerinti

	értelmezés, dramatizálás

Ez az olvasó-, illetve szövegközpontú *lineáris módszer* alkalmas szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegek feldolgozására, valamint az egyes olvasási szintek – kiemelten a szó szerinti és az interpretáló olvasás – fejlesztésére. A feldolgozás leggyakrabban frontális osztálymunkával történik.

Ehhez hasonló a *globális szövegfeldolgozás modellje,* amely az elsődleges megértés ellenőrzését követően újraolvastatja a szöveget, majd meghatározott – tartalmi, szerkezeti, nyelvi, stilisztikai – szempontok alapján elemezteti azt. A szöveggel kapcsolatos kérdések, feladatok segítik az összefoglalást.

Elsősorban szépirodalmi szövegek értelmezésében használatos az ún. *folyamatolvasási módszer*, amely J. A. Richards olvasói válaszadás (reader's response) elméletén alapul. A fent említett módszerekkel ellentétben itt a szöveg feldolgozása nem az elolvasás után, hanem már aközben elkezdődik (Adamikné 2006:147) Ez az eljárás követi azt a gondolkodási folyamatot, amelynek során a szöveg jelentése létrejön az olvasóban: felszínre hozza az olvasás közben megjelenő asszociációkat, kérdéseket, következtetéseket. Az eljárás elemeit és tevékenységeit az alábbi táblázat szemlélteti:

A feldolgozás menete	Tevékenységei
1. Előremondás vagy jóslás	Előzetes ismeretek, feltevések megfogalmazása Jóslás a cím alapján Véleményalkotás az olvasott rész alapján A lehetséges folytatás, befejezés előremondása
2. Problémamegoldás	Problémafelvetés a szöveg egy-egy elemével kapcsolatban Véleménynyilvánítás, vita
3. A mű végének értékelése	Beszélgetés, vita indoklással
4. Kérdésfeltevések	Olvasói kérdések megfogalmazása a szövegbeli hiányokra vonatkozóan is
5. Illusztrálás	Az olvasottak és a hozzájuk kapcsolódó élmények, asszociációk képi, tárgyi megjelenítése rajzzal, festéssel, egyéb technikákkal
6. Dramatizálás	Részlet vagy az egész mű eljátszása
7. A tanulás értékelése	Tanulói értékelés az olvasottak hasznosságáról, illetve a feldolgozás módszereiről

A módszer jól alkalmazható hosszabb irodalmi szövegek, „kötelező olvasmányok" elemzéséhez. Az eljárás lendületessége, képzeletet megmozgató szempontjai, véleménynyilvánításra késztető feladatai egyben az olvasási kedvet is növelik. A feldolgozás utolsó fázisa pedig a tanulás, élményszerzés tudatosítását segíti elő, ami a legújabb olvasási stratégiák között kiemelt helyen szerepel.

Az *olvasási stratégia* fogalma napjaink olvasáspedagógiájában alapvetően kétféle értelemben használatos. Tágabb értelemben annak az olvasási módnak a tudatos kiválasztását jelenti, amelyet az olvasó az olvasás célja szerint legmegfelelőbbnek tart. (Steklács 2009: 59) A lehetséges stratégiákat egy-egy példával az alábbi táblázat tartalmazza:

Stratégia	Alkalmazási lehetőség
Áttekintés	A szöveg elolvasását megelőző olvasás, tájékozódás a szöveg globális tartalmáról – pl. napilapok, prospektusok olvasása
Átfutás	Adott információ, kulcsszavak keresése a szövegben pl. internetes böngészés, menetrend olvasása
Részletes olvasás	Összefüggő szöveg olvasása pl. szépirodalmi művek élményszerző olvasása
Javító, ellenőrző olvasás	Célja a szövegbeli hibák keresése és javítása pl. saját fogalmazás önellenőrző olvasása

E stratégiák nemcsak különböző szövegek olvasására használhatók, hanem a tanulási képesség fejlesztésében is meghatározó szerepet játszanak. Az áttekintés a tanulás első szakaszában segíti a tananyag felmérést, átfogó megismerését. Az átfutó olvasás már a kulcsszavakhoz tartozó információk összegyűjtését könnyíti meg. A részletes olvasás a pontosítást, az összefüggések elmélyítését teszi lehetővé. A javító, ellenőrző olvasásnak az olvasás során készített írásos vázlat, vagy összefüggő szöveg újraolvasásakor van jelentősége.

Az olvasási stratégiák másik csoportjába a *metakognitív*, azaz a saját tudásunkra vonatkozó tudásra épülő *olvasási stratégiák* tartoznak. Ezek az elmúlt évtizedekben kidolgozott módszerek azokon a kutatási eredményeken alapulnak, amelyeket amerikai kutatók a jól, eredményesen olvasók olvasási és gondolkodási stratégiáival kapcsolatban megállapítottak (Tóth 2009). A jó olvasó néhány jellemzője (Tóth 2009; Steklács 2009; Zsigmond 2008:51):

– a szöveggel kapcsolatos háttértudását tudatosan felhasználja olvasás előtt, alatt és után;

– olvasási célokat állít fel;
– metakognitív kontrollal követi az olvasását, képes stratégiaváltásra;
– képes megállapítani a szöveg releváns jegyeit;
– felismeri a szövegstruktúrát;
– előrejelzéseket fogalmaz meg olvasás közben, amelyeket folyamatosan kontrollál, és szükség szerint módosít;
– kérdéseket tesz fel a homályos részletekkel kapcsolatban, s azokat meg is válaszolja;
– belső képeket alkot;.
– összegzi az olvasottakat;
– végiggondolja az olvasottak alkalmazási lehetőségeit.

A fenti értelemben vett tudatos olvasóvá nevelés érdekében a szövegértő olvasás iskolai fejlesztése során több országban is felkészítik a gyerekeket e stratégiák megfelelő alkalmazására. A hazai tanítási gyakorlatban Steklács János (2009 *metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszere* tesz erre kísérletet. A program az olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákat 1–4. osztályig fokozatosan vezeti be. Az egyes fázisokhoz tartozó stratégiákat az alábbi táblázat mutatja be:

Olvasás előtti stratégiák	Séma aktiválása Szövegvizsgálat Előzetes áttekintés Szöveganticipáció
Olvasás alatti stratégiák	Szöveganticipáció Feltevések vizsgálata, korrekciója Belső képek alkotása, verbalizálása
Olvasás utáni stratégiák	Összefoglalás Következtetés levonása Szintézis (Javító stratégiai elemek)

A stratégiák megismertetése a reciprok tanítási módszerrel történik (Zsigmond 2008: 61): a tanító bemutatja és monitorizálja az új stratégiát; a tanulók gyakorolják azt, a tanító „tanácsot kér tőlük”; a gyerekek csoportosan dolgoznak, alkalmazzák a tanult stratégiát. A programhoz saját tankönyvcsalád készült, amely a hagyományos könyvekhez képest többféle, a hétköznapi életben jellemzően előforduló szövegtípust is tartalmaz. A stratégiák és a szövegek összeállítása a következő szövegértési tényező alapján történt: (Steklács 2009)

– kooperatív tanulás;
– grafikus szervezők alkalmazása;
– a szöveg- /történetszerkezet felfedezése és leírása;

– válasz a szövegre vonatkozó feltett kérdésekre;
– az olvasott szövegre vonatkozó kérdések feltevése;
– a szöveg összefoglalása.

Úgy gondolom, hogy e szempontok akár többféle stratégiában is figyelembe vehetők. Alkalmazásuk eredményesebbé, hatékonyabbá teheti a szövegértés képességének fejlesztését. Ennek illusztrálására néhány konkrét példát szeretnék bemutatni:

A szövegértési folyamat tudatosításának egyik alkalmas módszere lehet a jegyzetkészítés. Az *INSERT (jelelölési) eljárás* lényege, hogy az olvasó olvasás közben a szöveg margóján (másik változat szerint külön táblázatban) jelekkel jelöli, hogy mi az, ami számára már korábban is ismert volt, mi az új ismeret, mi az, amit másképpen tudott, az adott rész kapcsán milyen kérdések, illetve asszociációk merülnek fel benne.

Az előbbi eljárásnak egy sajátos változata a *kettéosztott napló* vezetése. A tanuló a napló egyik oszlopában a szövegrészekkel kapcsolatos kulcsszavakat, az őt megragadó érdekes motívumokat jegyzi le, a másik oszlopban pedig az ezekhez fűzött megjegyzéseket, kérdéseket rügzíti. Különösen irodalmi szövegek feldolgozásában hasznosítható ez az eljárás, de hasznos lehet egyes ismeretközlő olvasmányok értelmezésében is.

A szövegfelépítés tudatosításának, az összefüggések felismerésének újszerű eljárása lehet a *jóslás* technika alkalmazása. Olvasás előtt és közben a tanulók a cím, az adott szövegrészlet kapcsán megfogalmazzák feltevéseiket, amelyeket meg is kell indokolniuk. Olvasás után pedig megállapítják a tényleges történéseket. Mindezt akár grafikusan, táblázat formájában is rögzíthetik.

Grafikus szervezők, rajzok, ábrák alkalmazása olyan technika, amellyel elsősorban egy témával kapcsolatos előzetes tudásunkat tudjuk előhívni. A *pókhálóábra* például egy hívó szóhoz társított gondolatok, témák, kifejezések összegyűjtését segítheti. A *fürtábra* az adott információhoz, fogalomhoz asszociatív úton társítható szavak, nyelvi elemek közötti logikai, illetve hierarchikus összefüggéseket is megjeleníti.

A *kooperatív* azaz a tanulók együttműködésén alapuló, párban vagy csoportban végzett *tanulás* hatékony eszköze lehet a szövegértő olvasás fejlesztésének is. Jól alkalmazható például a szöveg egy-egy információjának, eseményének tudatosítására, az összefüggések felismertetésére. A párban dolgozó tanulók egyike például kérdéseket fogalmaz meg az adott szövegrésszel kapcsolatban, társa pedig válaszol azokra. Ennek sajátos változata lehet az interjúkészítés, amelynek során az „interjúalany” az olvasott történet valamelyik szereplője, akit a „riporter” kérdez. A technika nem csupán a konkrét szöveg kreatív értelmezését segíti, hanem jól előkészíthet egy írásbeli fogalmazást is.

A szövegfeldolgozás során a szintetizálásban alkalmazható módszer a szóbeli vagy írásbeli szövegalkotás. Az „egyszerű” tartalommondás, összefoglalás mellett produktív gyakorlatokat is végeztethetünk. Ilyen lehet például a *nézőpontváltással történő szövegmondás*, *a téma variációjának, folytatásának* megfogalmazása,

leírása vagy a *dramatizálás*, amelyeket narratív szövegek összefoglalására alkalmazunk.Ismeretterjesztő vagy dokumentumszövegek esetében leggyakrabban a lényeges gondolatok megfogalmazását, *tömörítés*t kérünk a gyerekektől, amit már a feldolgozás közben megállapított tételmondatok, vázlatpontok segíthetnek. Ezt a tömörítést segíthetjük a szöveg sajátosságaihoz igazodó szempontok megadásával is. A reflektív tanulási technikák között ennek szélsőséges példája az *ötsoros* módszer, amely 5 sorban, 11 szóban, verses formában sűrítteti össze nem csupán a tartalmat, hanem az olvasói véleményt is. Szempontjai: téma/cím – főnévvel; téma jellemzése – melléknevekkel; cselekvések – igékkel, igenevekkel; személyes érzelmek, gondolatok; a téma egyszavas megfogalmazása szinonimával. Az összefoglalásnak produktív változata a *beszélgetés, vita,* az olvasottakról, amely páros vagy csoportos formában, megadott szempontok szerint érveléssel történik. A szöveges összefoglalást jól kiegészíthetik a képes, rajzos feladatok –*illusztrációkészítés, plakáttervezés* is.

Összegzésként visszatérek előadásom indító gondolatához. Az olvasásszociológiai és pedagógiai felmérések felállították a diagnózist, a probléma kezelése megkezdődött. Látható, hogy az olvasástanítás egyes tényezőinek átértékelődése, megváltozása szükségessé teszi olvasástanítási jó hagyományaink megtartása mellett azok kiegészítését, frissítését. Az e téren folyó számtalan elméleti kutatás mellett, azok eredményeként új módszerek, eljárások születtek. Az olvasás jövője szempontjából döntő fontosságú, hogy ezeket a leendő tanítók és az anyanyelvi nevelésben részt vevő pedagógusok minél szélesebb körben megismerjék és alkalmazni tudják.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó
- Antal Sándor 2008. *Anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó
- *Az olvasási képesség fejlődése* 2006. (szerk. Józsa Krisztián) Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó
- Balázsi Ildikó – Balkányi Péter 2008. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle* 04.
- Bárdossy Ildikó–Dudás Margit–Pethőné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Horváth Zsuzsanna–Felvégi Emese 2006. *Még mindig tudok olvasni*. Budapest, Helikon
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára. 2008
- Lénárd Ferenc 1982. *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest, Tankönyvkiadó
- *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal
- Rábainé Szabó Annamária 2003. 9-10 évesek szövegértési képessége. *Csodaceruza 19.*
- Steklács János 2009. *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest, Okker
- Tóth Beatrix 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia 04.*
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó
- Zsigmond István 2008. *Az értő olvasás fejlesztése*. Kolozsvár, Ábel Kiadó

Bertalan Péter: A MODERN TÖRTÉNELEM OKTATÁSÁNAK JELENTŐSÉGE A 21. SZÁZAD ELEJÉN – A GLOBALIZÁCIÓ JELLEMZŐI (SZINTÉZIS ÉS ABSZTRAKCIÓ)

Kaposvári Egyetem
bertalan@somogy.hu

THE SIGNIFICANCE OF THE EDUCATION OF MODERN SOCIAL SCIENCES AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY – THE CHARACTERISTICS OF GLOBALIZATION

Abstract

From the aspect of teaching social sciences the beginning of the 21st century brought great changes, some of which were positive, but some of which were negative. We have to get rid of the bad experience of the last 50 years and this period should be fitted into the universal and Hungarian history. We also need to change the way we think about history and apply new methodological practices. The change of the political system raised new scientific issues such as globalisation, integration and the problem of networks.

Bevezetés

A történelem tanítása mindig az oktatás egyik alapkérdése. A szigorúan vett szakmai viták mellett a közvélemény is gyakran foglalkozott és foglalkozik a tantárgy tanításának problematikájával. Maga a szűkebb szakma – a tudomány és az iskola szakemberei – sem tudta mindig megvédeni a tantárgy rangját, becsületét. Itt nem valami sajátos magyar jelenségről van szó, hiszen például Angliában az 1960-as évektől újra meg újra felmerült a történelemtanítás válsága és megjósolták, hogy önálló tárgyként az órarendből is el fog tűnni. Más esetben a tantárgy kereteinek szűkítését vagy integrált társadalmi ismeretek keretében való tanításának gondolatát vetették fel. (Sallai 1996)

Ezekkel a törekvésekkel mi is találkozunk a 70-es években Magyarországon is. Jellegzetes megnyilatkozása a TACS (tananyagcsökkentés) néven elhíresült folyamat, amely törzsanyagra és kiegészítő anyagra bontotta a meg ill. a kötelezően meg nem tanítandó tananyagot. Tetézte még ezt az is, hogy az érettségi tantárgyai közül kimaradt a történelem, méghozzá elég hosszú időre 1972 és 1982 között. A következményekkel a felvételi vizsgán a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán is szembesült a felvételi bizottság. Az erről készült jegyzőkönyv így fogalmaz: „*A jelentkezők - és ez vonatkozik a felvettek jelentős hányadára is - nem rendelkeznek*

azzal az alkalmazásra kész tudással, amely a választott hivatáshoz szükséges alapot és tájékozottságot biztosítaná. A pályázók felkészültségére, tényanyagismeretére, megítélésünk szerint, rendkívül károsan hat az igénytelenség felé hajló úgynevezett törzsanyag-központúság. Ennek következtében ugyanis a középiskola elveszti azt a természetes funkcióját, hogy annyit tanítson meg, amennyit tud, amennyit egyes tanulóinak tehetsége elbír." (Balla–V. Molnár–Wirth 1996:93)

Tankönyvkiadás problémákkal

Ami 1983-ban igaz volt, részben vagy teljesen ma is az. 2000-es évek újabb gondokat hoztak a tantárgy tanítása szempontjából. Ezek részben kellemesek, részben a komoly változtatás és változás igényét vetik fel. Ma már felnyithatjuk azoknak a titkoknak az ajtajait, amelyekről eddig nem, vagy csak a hatalom által meghatározott módon, szemléletben, mennyiségben lehetett szólni. Az elmúlt 50 év és az azt megelőző időszak, egyszóval a közelmúlt történetét most lehet minden torzító magyarázattól, szemlélettől megszabadítva beilleszteni úgy a történelmünkbe, hogy annak valóban szerves részévé váljon.

A gyorsuló idő épp úgy kényszerítő tényezőként hat, mint a tantárgyi órakeret. Ezt a tudomány művelői is érzékelik, s különböző javaslatokat tesznek a tantárgy tanításának megreformálására. Ezek természetesen nem mindig felelnek meg a hétköznapi pedagógiai gyakorlatnak. Ezekben az észrevételekben ott bujkál az a gondolat is, hogy ami ötven évvel ezelőtt vagy azon belül történt, az még nem történelem, annyira képlékeny szakasza a múltnak, hogy tantárgyi anyagként való tanítása legfeljebb csak fakultatív keretek között lehetséges. Számos nyugati történész helyezkedik erre az álláspontra.

A mi helyzetünk a rendszerváltás miatt újabb kérdéseket vet fel, sőt határozott lépésekre is kényszerítette és kényszeríti a tantárgy művelőit. A rövid huszadik század történetének tanítása már nemcsak tananyag elrendezési, szakmetodikai, hanem szemléletbeli kérdéseket is felvet. Globalizálódó világunk kitágítja térben a történelem dimenzióit. A kis országok, népek érzékelik ezt leginkább.

Ha a tankönyvkiadást vesszük szemügyre, egyértelmű a gyors reagálás. Különösen a XX. század történetét feldolgozó tankönyvek egymást követő megjelenése igazolja ezt. Ezek terjedelmüket, a feldolgozott anyag mélységét tekintve jól tükrözik a század történelemtanításával kapcsolatos dilemmákat. Két fontos szempont szerint lehet a tankönyvek minőségi értékeit vizsgálni anélkül, hogy elvesznénk a részletekben. Az egyik szempont a tananyag horizontális szerkezetére vonatkozik. Itt a fő aspektus az, hogy a tankönyv milyen hatósugarú körben vizsgálja, mutatja be a folyamatokat, azaz egyes országok, földrészek története milyen arányban szerepel a tananyagban. A másik fő aspektus a mélység, azaz a történések milyen tényanyaggal alátámasztva, az ok-okozati összefüggések milyen mélységben feltárva találhatók meg a tankönyvekben.

A XX. századot feldolgozó tankönyveknél csak arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy még mindig a tradicionális történelemszemlélet vezeti többnyire a tankönyvírókat.

Hiányzik a nagyobb egységekben való láttatás szándéka. Sem időben, sem térben nem törtük át a történelmi horizontot szűkítő, még mindig Európa centrikus szemlélet határait. A globalizálódás nem a XX. század végén kezdődött, hanem a kapitalizmus megjelenésével, hiszen a tőke gyarapodását éppen az országhatárok átlépése, a kontinensek összekapcsolása jelentette. Az megint más kérdés, hogy ennek a folyamatnak milyen fázisai vannak, s az országok, a nemzetek „kis" történelmei hogyan kapcsolódnak a nagy egészbe. Ma már erről a nagy egészről beszélünk és gondolkodunk, legalábbis a szaktudományok szintjein, de ez a tanítás hétköznapi gyakorlatában eddig nem igazán jelent meg. Az Európai Unióban félelmeink és elvárásaink ambivalens érzéseket szülnek. Hiányzik az a világos áttekintés, amely segítené a szaktanárokat abban, hogy tanítványaiknak iránytűt adjanak az eligazodáshoz. Sajnos egyik történelemkönyv sem foglalkozik a modern integrációk kérdésével. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert a szaktanárt is ráébreszti a perspektivikusabb gondolkodás és tanítás szükségességére.

Amikor a történelem külön tantárgyként való tanításának tagadásával, a közelmúlt tanításának fakultatívvá tételével, esetleg a tananyagból való kiiktatásának szándékával találkozunk, akkor eszünkbe kell, hogy jusson, a történelem, benne nemzetünk és az egyetemes történelem tényeinek, összefüggéseinek ismerete nélkül irányt téveszthetünk, elbizonytalanodhatunk, félrevezethetők leszünk. Ez addig nem tűnik veszélyesnek, amíg a demokrácia jelenlegi félfejlett állapotában a döntésekért a polgár nem érzi a maga felelősségét. A helyes döntéshez pedig tájékozottság kell, amelynek alapjait csak az iskola, benne elsősorban a történelem tanítása tudja lerakni.

A történelemtanítás kérdései

Ezeréves történelmünkkel kapcsolatban sok tisztázatlan kérdéssel találkozhatunk. Itt csupán azokat szeretném felvetni, amelyek a középiskolás tananyagot érintik, ahol vitatható, bizonytalan vagy hiányos egyes tankönyvek állásfoglalása. A magyar nép honfoglalás kori történelmét és az államalapítás tárgyalását újabban a mitizálás teszi nehézzé. A nem szakszerű sajtó és média a hunokat rokonainknak tekinti, de elutasítja a finn-magyar rokonság gondolatát. Sokáig élt a kettős honfoglalás ötlete, amely a tetszetős avar-magyar rokonság elméletén alapul. A honfoglalás és a magyar államalapítás egyik fontos kérdése ki volt itt előbb a Kárpát-medencében?

Érdekes téma első István történelmi szerepének megítélése. Az első István című rockoperában az István ellen lázadó Koppány nemzeti hősként van beállítva. A népszerű opera tehát nem megfelelő beállításba helyezi az államalapítás küzdelmeit.

A honfoglalás idején még nemzetről, nemzeti királyságról még nem beszélhetünk, mert anakronizmus.

Magyarország a XV. – XVI. században a török elleni harc frontországa volt. A török ekkor közép-kelet-európai kisnépek ellensége. A török hódítás a nemzetté válás, a nyugat-európai fejlődéshez való igazodás folyamatát gátolta. Jó lenne tudni, hogyan ítéli ezt meg a környező kisnépek történetírása.

A magyar történetírás egyik vezérelve a Habsburg-ellenesség. Ez a gondolat a nemzeti függetlenség, a nemzeti ellenállás szimbólumává vált. Mérlegelni kellene azt is, hogy a dinasztikus Európában milyen mértékben lehet beszélni a Habsburg-magyar ellentétről, és ez az uralkodóház mit ártott vagy mit használt az európai ügynek.

A kommunista rendszer legalizálta az első és a második világháború után kialakult államhatárokat, sőt azok átjárhatatlanságát is megvalósította. A vasfüggöny, az erős határőrizet, az útlevélhasználat korlátai, az emigráció közbűntényként való kezelése, a hazáját elhagyó állampolgár hazaárulónak való kikiáltása megannyi tényként igazolja, hogy Közép-Kelet-Európa, benne hazánk is, a népek börtöne lett.

A szellem is börtönbe volt zárva. Egymás történelmét, kultúráját sem ismertük a kommunizmus évei alatt. Ez különösen veszélyes a mi térségünkben, ahol a hosszú együttélés az itt élő népek történelmét és kultúráját közös kinccsé tette. Következménye, hogy nem jól ismerjük sem önmagunkat, sem szomszédainkat. A rendszerváltással felerősödő nemzeti érzelmek és nemzeti mítoszok rózsaszín szemüvegén át láthatják a kisnépek történelmének egy részét. A mitologizáló történelemszemlélet ellen csak objektivitással lehet hatásosan védekezni. Ez nem könnyű feladat, mert ha mennél távolabb megyünk időben visszafelé, annál bizonytalanabbak a források. A bele- és félremagyarázás itt még bocsánatos bűnnek tekinthető, ha nem a köznapi politika aktualizáló szándékával találkozunk.

Külön kérdést jelent a XIX. és XX. század történelme. Mindkét század megítéléséhez aránylag friss források állnak rendelkezésünkre. Csupán az a kérdés, hogy a gyorsan változó politika miatt mit és hogyan tanítunk a történelemből. Alsó fokon kevésbé kényes a kérdés, hiszen az árnyalatokra kevésbé érzékeny életkorából adódóan a gyerek, de itt is vigyázni kell, hogy ne ferdítsünk, hazudjunk.

A középfokú oktatás rakja le a történelemszemlélet azon alapjait, amely befolyásolja a felnőtt ember mentalitását, világlátását. Ezért érdemes áttekinteni a középiskolai történelem anyagának államilag jóváhagyott kereteit, tematikáját.

A XX. század története velünk élő történelem. A világháborúk a kisnépek számára súlyos traumákat okoztak, mert a nagyhatalmak szorításában önrendelkezési jogaik súlyosan csökkentek. A háborúk alatt és után lezajló genocídiumok, a nemzeti, állami szuverenitást sértő nemzetközi egyezmények ma is egymásnak ugrasztják a kisnépeket. Ma sem tisztázott hogyan értékeljük a magyar tanácsköztársaságot. Proletárforradalomként való megítélése elavult, nemzeti függetlenségi harcként kellene említeni.

Jelentősen megkérdőjeleződik a történelmi személyiségek szerepe. Megítélésük folyamatosan átértékelődik, sajnos ez a tendencia kihat a magyar és egyetemes történelem személyiségeire egyaránt. Bizonytalanná vált múlttal a jelen sem formálható.

A második világháború után a kommunista diktatúra ideológiai torzító hatása okozta a történelemszemléletben a legsúlyosabb károkat. A történelmi személyiségek egyoldalú beállítása, érdemeik letagadása, hibáik felnagyítása nagyon veszélyes. A kommunista világrend összeomlása után megnyíló levéltárak lehetőséget adnak a közelmúlt objektív feltárására.

Az európai történelemben jelentős eseménynek számító 1956-os magyar forradalom és szabadságharc eseményei a környező országokban is politikai hullámokat vertek. A hatást ma sem ismerjük pontosan. Jó lenne tudni milyen szerepet játszott a titoi Jugoszlávia az 1956-os forradalom leverésében. Nagy Imre, a forradalom mártírja ezt a Jugoszláviát tekintette mintaképének

Nemcsak a levéltárak anyaga, hanem a sajtó is adhat támpontot az események reális megítéléséhez. A politika befolyása alatt álló sajtó azonban sokat ferdíthet. Ma is él a félelem, amely fékezi az őszinte tényfeltárást, amelynek a hétköznapi politika folyamatos gátja.

Az Európai Unió új világpolitikai tényezőként jelent meg a térképen. Jó lenne, ha a közvélemény pontosan ismerné az EU megszületésének körülményeit, működésének mechanizmusát. Ez a közvélemény alakítja a közép-keleti kis államok sorság a szavazásokon, és döntően befolyásolja az egymás közötti kapcsolatokat is.

Nem szabad elmenni a kommunikáció kérdése mellett sem. A Magyarországot körülvevő országokban dúl a nyelvi háború. Alapkérdése, hogy az itt élő nemzetiségek milyen nyelvet használhatnak. Állampolitikai szinten sok durva beavatkozással találkozhatunk. A magyarság számára a megélhetés szempontjából fontos megítélni, hogy az integráció, asszimiláció milyen úton menjen végbe. Sokáig dédelgetett álom volt, hogy hazánk legyen Kelet Svájca. A Kárpát-medence soknyelvűsége is beletartozik ebbe az ideálba. Az álom valóra válásának lehetősége, ha a határon túl élő magyar kisebbségek az anyanyelv megőrzése mellett magas fokon megtanulják az államnyelvet. Ezzel utat nyitnak, kapukat tárnak a szláv nyelvek segítségével az orosz térség, a román nyelv segítségével, a neolatin nyelvterületek felé.

Ha népünk, nemzetünk sorsát kezében akarja tartani és irányítani, szüksége van arra, hogy a globalizálódó világban tisztán lássa múltját és jelenét, reálisan ítélje meg a környező kisnépekhez való viszonyát és lehetőségeit. Ebben sokat segíthetnek az anyaországon kívül élő néprészek, amelyek két vagy többnyelvűséggel összekötő kapcsot jelenthetnek az anyaország és környezete között. A kárpát-medencei magyarság így tarthatja meg közvetítő feladatát, vállalkozhat a híd szerepére Közép-Kelet-Európában. Ennek megértéséhez, elfogadásához a történelemoktatás hatékonyan hozzájárulhat.

Irodalomjegyzék

- Balla Ferenc–V. Molnár László–Wirth István 1996. A tanítóképzős történelemtanítás megújítása (A jászberényi kutatás tapasztalatairól) In: V. Molnár László szerk.; 1996. *Történelemmetodikai műhelytanulmányok.* Budapest: Tárogató Kiadó. 93.
- Sallai József 1996. Közelmúltunk története mint iskolai tananyag. In: V. Molnár László szerk.; 1996. *Történelemmetodikai műhelytanulmányok.*Budapest: Tárogató Kiadó.

Szabó Csaba: A TÖRTÉNELEM OKTATÁS PROBLEMATIKÁJÁNAK MEGÍTÉLÉSE EGY LEHETSÉGES FILOZÓFIAI NÉZŐPONT ALAPJÁN

Kaposvári Egyetem
szabo.csaba60@freemail.hu

Abstract

The aim of present study is to find answers for sociaty reasons which have been dislodged the Europian continent from a long and rich development from the inside of Ancient times. Due to it Europe was pushed into continuously renewable wars and the process is still going on. The essence of above thought is that - based on the work chosen - the main purpose of it is not economical, political or military power-difference. Indeed, the roots of de-polarization we shall find in history of Christianity and its false choice. We can find a way out or maybe more than one, but how can those ways can serve as a good solution, it must be the topic of a new thesis.

Mielőtt rátérnénk előadásunk részletes kifejtésére, röviden vázolni szeretnénk gondolatmenetünk legfontosabb szempontjait: Amennyiben a „Grundzüge" 5.(1) előadásából kezdjük a címben megadott témakör kifejtését, akkor először „jelenlegi korunk"- a világtörténelem harmadik korszakának - jellemzését kell elvégeznünk. Ez a harmadik korszak, mint a „felszabadulásnak, közvetlenül az uralkodó tekintély alól történő felszabadulásnak"… minden igazsággal szembeni abszolút közömbösségnek"(2) tehát, a tökéletes kötetlenségnek a kora és ebből következően a „tökéletes bűnösség állapota"(3) is. Miután elvégezzük ezen viszonyok leírását, választ kell adnunk arra a kérdésre, hogy milyen okok vezettek az ilyen állapotok megszületéséhez, illetve mi volt az a tényező, vagy több összefüggő rendszer működésének a következménye, ami szétrobbantotta a jogok egysége felé vezető, addig helyesnek tekinthető görög – római névvel jelzett fejlődés irányát.

Ezt a kritikus pontot a kereszténység megjelenésében, annak felépítettségében, de mindenekelőtt rosszul választott útjában találhatjuk meg, ami a 13. előadás (4) gondolatmenetében olvasható. Európa fejlődésének úttévesztése így a történelmi – politikai értelmezés helyett - a priori – vallásfilozófiai magyarázatot kell, hogy kapjon, aminek pedig empirikus következményeiként a középkor nemzetállamainak megszületését láthatjuk. Ezzel mintegy lezárul az európai fejlődés univerzalisztikus iránya, Európa széttöredezett államok sokaságára, amelyek szüntelen háborúikkal véglegesítették széttagoltságukat, belviszonyaikban pedig olyan diktatórikus

rendszereket építettek ki, amelyeknek leírása a „Zárt kereskedelmi állam” című műben olvasható.

De a nemzetállamokon átívelő – minden ember jogi egyenlősége tétel - azonban nem jelenti minden ember tényleges (morális) egyenlőségét, sőt az állampolgárokat az összes korábbinál erősebb elnyomás veszélyezteti. Választ Fichte korábbi, a társadalom és történetfilozófiáját megelőző liberális beállítottságú erkölcsfilozófiai és pedagógiai irányultságú műveiben kell keresni.

„Wir haben ja durchaus nichts, zufolge der Erfahrung, behauptet”, (5) mondat jelzi Fichte történetfilozófiájának apriorisztikus jellegét, mikor a történelem tapasztalati sokféleségeit (eseményeit) egyetlen elvre, a világtervre próbálja visszavezetni, amiből az emberiség történetének korszakokra, illetve helyszínekre való lebontása olvasható.

E fenti idézet kibontásakor az emberiség történetének két korszaka rajzolódik elénk: Mivel a fő cél a szabadság – tehát volt egy állapot - mikor ezt az emberiségnek nélkülözni kellett, de nem teljesen, mert ha ezt teljesen nélkülözte volna, akkor a semmiből nem lehet valami elv révén a tételezett világtörténelmi cél (szabadság) nem lenne sohasem elérhető. Az első korszak, tehát a még meg nem született korszak a szabadság lappangó korszaka, amikor az ész, mint természettörvény öntudatlanul uralkodott és töltötte be az emberi nemet. Nem lehet tehát erről a korszakról állítani, hogy az ésszerűséget abszolút nélkülözte volna, csupán annyit, hogy még nem a teljes szabadság állapota szerint működött, hanem az észösztön hatása alatt, ami alól fel kellett szabadítani magát.

De szükségszerűen fel is kell magát szabadítania, hiszen ez, mint vak erő, benne van az ember mivoltában, ellenállhatatlanul működik benne és az ember kénytelen ennek tudatára ébredve, önmagával, önmagától - tettek sorával – a világtörténetet saját céljaként megvalósítani. Ennek az alaptételnek megfelelően beszél Fichte a világtörténet 5 fő korszakáról, amelyek az emberi nem egészét átfogó legfőbb történelmi állomások, amelyek közül jelen előadásunkból a harmadik előadás gondolatmenetére „jelenlegi korunk” (6) viszonyaira kívánunk kritikai megjegyzéseket fűzni.

A harmadik kor, mint a tekintélyek elvetésének kora, mely önmagát ugyanakkor, a tudományok művelőjének deklarálja is egyben, a következő, magát dicsérő, de annál inkább kritizálható tételt fogalmazta meg:

„Nichts gelten zu lassen, als was es begreife, es versteht sich durch den blossen empirischen Erfahrungsbegriff” (7). Amennyiben sikerrel derítjük fel ennek a gondolkodásnak természetét, és gyökeréig tudunk hatolni, úgy, állítja Fichte, megkapjuk a kor egész gondolkodási és vélekedési rendszerének pontos vázlatát (8).

Az alábbiakban röviden felvázoljuk miben is áll ez az úgynevezett „pontos vázlat”.

Harmadik korszakunk, ami magát a tudás korának tartja, holott valójában az ellenkező állítható róla. Amíg az öt korszak (kivéve a jelenlegit) mindegyike tartalmában az ész valamilyen fokát bár más és más módon de képviseli, addig a harmadik kor az ésszerűség tekintetében mindegyikkel szemben áll, (9) és inkább nevezhető a világtörténelem legésszerűtlenebb periódusának. A világterv - ész működése - az

emberi nembeliségre kell, hogy vonatkozzon, míg a valóságban e korszak inkább megsemmisíti ezt, és az ész - vagy korszellem - széttöredezve, elerőtlenedve, eredeti küldetésétől eltávolodva csupán a személyes és a gyakorlati haszonelvűség kiszolgálója lesz. Ezért keresi e kor annyira minden jelenség tapasztalatban rejlő gyökereit, materiális okokra ezért szeret mindenben hivatkozni, ezért jelölik meg a legmagasabb rendű tudományos, filozófiai, művészi munkák egyedüli forrásaként.

A harmadik kor embere kiüresedetten néz szembe az előbb említett kérdések lényegével. Ösztönei nem adhatnak rá választ, mert ez már az állatvilág birtoka lett, de hiába próbálkoznak az ész felől e kérdések megválaszolásához fogni, mert ennek célja és értelme a nembeliség lenne, de ennek kutatására adott korunk már régóta lemondott. Biológiai létünk pedig a tapasztalatok sorát igényli, ezért ezeknek ismeretei mintegy felhalmozódnak bennünk, aztán kizárólagosaknak tűnnek, és a tudás abszolút forrásaként jelennek meg, valójában a legnagyobb bizonytalanságban hagynak bennünk.

A mi korszakunkon kívüli korszakok mindegyike a szellemi teljesítmények gazdagságát vonultatták – illetve vonultatják föl napjaink tudásellenességével szemben. Eszerint: az eszme ”homályos ösztönként” (10), de jelen van az első korszakban, külső tekintélyként működik a második korban, tudomány alakjában jelenik meg a negyedik stádiumban, az ötödikben pedig az észművészet alkotásaként fogja küldetését beteljesíteni.

E negatív korszak ellen - bár nyilvánvalóan felismerhetjük – nem tehetünk semmit, még akkor sem, ha ehhez hatalmi eszközök állnának is rendelkezésünkre. Minél erőteljesebben nyilvánul meg, annál gyorsabban a végére ér ez a fajta gondolkodásmód, már ha annak lehet egyáltalán nevezni (11). A kor tétele: semmit ne fogadjon el igaznak, csak amit felfogni képes – természetes észjárása eredményeképp – amit empirikus alapú, gyorsan alkalmazható ismeretekre képes lebontani, ennek alapján ítél meg minden tudományos teljesítményt.

E kor azon személye – és e sorok közül a kanti tudományfilozófia idealista kritikája fogalmazódik meg – aki képes túllátni e viszonyok tudásellenességén és eszmenélkülisége fölé pillantani, de nem képes a helyes útra találni. Mint Fichte mondja, megfordul a kor tétele, de mégsem igazán. Mivel az igazság eszménye empirikus tételen nyugszik, a teljes megfordítás az ennek eszmei alapját tételezné, de a megfordítás nem működik teljesen.

Az adott perióduson túllátó gondolkodók, akik maguk is koruk emberei, kritikával illetik saját világukat, úgy gondolják, az igazság megtalálásához az opponáló álláspont is elégséges, de ezt sem viszik végbe teljesen. Így kapnak e megfordításból valami bölcsességnek látszó felfoghatatlanságot, érthetetlenséget, amiben a tudás végső alapját vélik megtalálni.

Kritikájuk az adott viszonyokra nézve jogtalan, csak ők gondolják, hogy azon felül állnak, valójában ők is saját koruknak produktumaik és képtelenek azon túlra pillantani.

Az a személy, aki ellenben valóban túl akar ezen lépni és képes saját viszonyain túl pillantani, annak kritikával kell fogadni és elvetni az előbb említett mindkét

álláspontot, nézeteit szigorúan az eszme törvényeire kell irányítania. Így nem eshet abba a tévítéletbe sem – aminek elhangzása valóban jogszerű – miszerint a „jelenlegi kor" eseményei valóban kimutathatók az elmúlt korok tanulmányozása közben, de ettől még a történelmi korszakok a speciális eltérések sorait tartalmazzák. Adott időszakunk azonban – mivel eszmét nélkülözi – gyenge és elképzelések nélküli, csak üres periódust képes létrehozni.

Igazi tudományos életről itt nem beszélhetünk, illetve amire szüksége van, azokat nem is tudja önmaga számára teljesíteni. Ilyen értelemben vett tudományos elmélyüléssel sem találkozunk, mert ennek lényege – mint ők hiszik – a tudományos álláspontok gyakori váltogatása, ami képviselői részéről éppen a tudományokban való állítólagos jártasságuk bizonyítékaként szerepel. Előadásaik, illetve írásaik ugyanarról szólnak, módszerük az előadott tárgy többszöri megismétlése, ami náluk az adott ismeretkör tudásának bizonyítékaként szerepel.

Az, hogy valóban létezett olyan kor, amikor az előadások, illetve az írott művek valóban a színvonalas tudásanyagot tartalmaztak, erre példa az ókori nagy szerzők műveinek tanulmányozása, amíg korunk - mint fölösleges kacatot – ezt is meg nem szünteti a modernitás álarca bújva, rövid időn belül pedig fölöslegesnek ítéli ezen nyelvek tanulmányozását is. Pedig ők azok, akik mint a tudományok kidolgozói értékes tanításokkal szolgálhatnának az általános emberiség számára.

Azonban szükséges feltenni a kérdést: Miképpen jutottunk ide, mikor a "jelenlegi korunk" nem éppen barátságos viszonyait elemezzük?

Eladásunk itt veszi a legfontosabb fordulatát, hisz választ kell adnunk erre a könnyűnek nem nevezhető kérdésre, hol és miben tévesztett utat az európai fejlődés, aminek köszönhetően népei kizökkentek a rómaiak által elindított útról, egyre nagyobb zökkenőkkel érkezve el a szellemi felvilágosodás állapotához. E kérdés megválaszolásához Fichte életművéből a vallástörténeti, illetve vallásfilozófiai gondolatai adnak segítséget. Amennyiben a kérdést – Fichte szellemében - a priori vetjük fel – akkor a következőket mondhatjuk: Az általunk legjobban ismert ókori kultúrák (görögök és a rómaiak) életviszonyaikat a szóbeliségre építették, az a stílusú tudományos igényű írásos közlés, mint ami napjainkat jellemzi idegen volt tőlük, műveltségüket ők a valódi szellemességre, a vitára és a szépérzékre – az esztétikára alapozták. A kereszténység megjelenésével alapvetően megváltoztak ezek a viszonyok, hiszen az új vallás tanai már minden nép és minden társadalmi réteg felé irányultak. Sikere azonban több mint kétséges, ennek bizonyítékaként szolgáljon az alábbi idézet a 13. előadásból:

„Die religiöse Superstition lässt sich dem Neu = Europäer allenfalls durch unermüdetes Predigen anreden, und, als ein fremder Bestandtheil, anheften; aber so recht in das Herz wachst sie ihm nie, und, wie irgend ein anderes wichtiges Interesse entsteht, schüttelt er sie ab. Dies beweist der ganze Fortgang der neuern Geschichte, und besonders, das Zeitalter seit der Kirchen = Reformation, in welchem der Neu =

Europäische National = Charakter sich freier entwickelt. Fast hat es die Kirche schon aufgegeben, jenen Satz zu predigen; und, wo sie es noch thut, thu sie es ohne Frucht, dann niemand nimmt es zu Herzen"(12).

Vajon miért ilyen sikertelen a kereszténység küldetése, hiszen mint eszmének ennek kéne összefogni, irányítani és tartalommal kitölteni az európai emberek életét. A válasz a priori továbbgondolása a kereszténység megszületésének korába vezet vissza minket, amikor Európa választott és e választása rossz döntésnek bizonyult. A kereszténység két fő meghatározója János és Pál által kijelölt út közül a helytelenre – a páli típusú kereszténység útjára - lépett.

Míg a János meghatározta lényegi, belső igazságot hordozó, a létező világgal azonos kezdetű és erkölcsiséget tanító Istent hirdetett, addig a Pál apostol által nyújtott istenkép nélkülözte ezt a belsőséget, a természetadta erkölcsiséget, ő egy okoskodó természetű, fogalmi rendszerben élő metafizikai objektumot ajánlott, amelyre dogmatikai rendszereket, zsinatok meghatározta tételeket, evilági hatalmi rendszereket lehetett ráépíteni, tehát tökéletesen eltávolodott eredeti küldetésétől. Ezért lett az, hogy a kereszténység történetét már a kezdetektől eretnekmozgalmak és reformációs kísérletek sorozata kísérte végig, amelyek szinte állandó háborúkba, vagy legalábbis súlyos megosztottságba sodorták és tartják most is Európa népeit. Az adott alapot mindezekhez a kereszténység ősformája a fogalmak révén kiokoskodott Isten gondolata szolgálta, ami már a megszületésekor magában hordozta majdani megszűnésének okát is. Hiszen a kigondolt gondolat mindig újabb bizonyítást és újabb megerősítést igényel, tehát támadható, kritizálható, sőt el is vethető és mással helyettesíthető.

Európa így Róma után, akik megfogalmazták az egységes jogrendszert, nem tudott egységes eszmét adni, ehelyett törzsi, majd később egymással bizalmatlankodó és elzárkózó nemzetállamokat produkált. Ezt a tévutat folytatta a reformáció Európája is, amikor azt hitte, sikerült visszatérniük az ősi szellemi gyökerekig. De hiába a bibliafordítások, a nemzeti nyelven történő prédikációk sora, az egész már alapjaiban elhibázott volt.

Ugyanis ha a Bibliát, mint az írott betűt tesszük meg vitánk kiindulópontjának, de elfeledve azt az egyszerű tényt, hogy ennek a szövegeit is hosszú viták során, zsinatokon állították össze, akkor az alaptévedést itt is érintetlenül hagytuk. Így aztán a kereszténység, akár a katolicizmus, akár a protestantizmus, eredeti küldetése – az erkölcsi üzenet mind nyilvánosabbá tétele helyett - saját dogmatételeik legitimációja, vagy legalábbis annak szorgalmazása töltötte ki a kereszténységgel foglalkozóknak erejét. Megoldás ugyan lehetséges volna (csupán elmélet szinten) magán a kereszténységen belül, amennyiben visszalépés történne a páli dogmarendszerből a János – féle belsővé vált erkölcsiségen alapuló felfogáshoz (13).

A teológiai nézetek egyébként egy tipikusan felvilágosodás-béli megközelítésen keresztül értelmezhetők: a teológussal – bárki is legyen az – vitázni gyakorlatilag teljesen sikertelen és eredménytelen, hiszen dogmatételeik bármikor, bármilyen

ellenérvet képesek megsemmisíteni. Ahhoz, hogy mégis, legalább az alapokról néhány szót válthassunk, Fichte szerint két tudományra: a nyelvészeti – biblikus nyelvek tanulmányozására – illetve a történettudomány eredményeire kell feltétlenül építeni (14).

Az ellentmondás feloldásának lehetséges módjai:

Amennyiben erre a megoldásra vállalkozunk és maradunk a fichtei életművön belül, az alábbi lehetőségeket találjuk: gondolatmenetünket a széttagolt Európa képéből indítva egyik megoldásként a „Zárt kereskedelmi állam" című munkájában megfogalmazott társadalmi képlet szolgálhat megoldásként. E zárt, határain kívül csak a legszükségesebb kapcsolatokat fenntartó, az állampolgáraira diktatórikus, mindennapi életüket ellenőrző, felügyelő paternalista viszonyok kialakítása szolgálhat egyik megoldásként – már amennyire ezek megoldásnak tekinthetők.

A másik, humánusabb lehetőséget Fichte két évvel korábbi (1798) Az erkölcstan rendszere c. munkájának antropológiai és az univerzális pedagógiáról szóló fejezeteiben olvashatjuk.

„Az eszes lény… nem egymástól idegen darabok önkényes egyesítése, hanem egész" (15) – tehát amennyiben egy alkotórészét megszüntetem, és ha egy valami hozzátartozik, akkor azt úgy kell kezelnem, hogy az egész nembeliséghez hozzátartozik, tehát az adott jellemvonás minden emberen észrevehetővé válik. Ezért, ha én tételezem szabad tevékenységemnek aktusát, akkor azt tételeznem kell az egész emberiségre vonatkozóan is. De a szabadság mellett kell egy másik karakteremet is tételezni - Kant kifejezésével élve - az emberben lévő morális rosszat, vagy más módon a fatalizmust, illetve az erkölcsi parancs végzését gátló lustaságot (16) is.

Az ember nagyon könnyen megragad ezen a szinten, föltéve, ha nem kap elég ösztönzést állandó továbbhaladásra, sőt, ha ki akarják mozdítani ezen eredeti állapotából, akkor ellenszegülésre is hajlandó.

A fő kérdés azonban a következő: Hogyan mozdítható ki az ember ebből az úgynevezett „eredeti állapotból"? – Meggyőződésünk szerint empirikus okokkal, amelyeket egy gyakorlati pedagógiában (lélektanban) jártas mondana, nem látjuk elfogadhatónak. Ugyanis ha pozitív külső – empirikus okok sorát vonultatnánk föl, például pontosság, példamutatás, figyelmesség, megfelelő kommunikativitás, akkor éppen a fichtei filozófia szigorú a priori következtetésrendszerét szüntetnénk meg. Maga Fichte fogalmazza meg ezt a kérdést a következőképpen: „Pusztán a tapasztalat azonban nem jogosítana fel bennünket egy ilyen általános feltevésre"(17) – tehát – folytatva az iménti gondolatmenetet, kell, hogy ennek az egésznek „valamilyen észoka legyen"(18), ami magyarázhatóvá teszi a tapasztalatban megfigyelhető kauzalitás általánosságát. A másik ember, mint pozitív erkölcsi példa ugyan létezhet, de ez nem válthatja ki belőlem az erkölcsi törvény módosulását, mert a másik ember ugyan szintén erkölcsi tudat birtokosa, de mégis empirikus lény, aki a következő pillanatban már akár elrettenthető példaként is szolgálhat.

Miképpen fedezhető fel bennem az erkölcsi törvény, ami aztán magasabb rendű feladatok vállalására indíthat? Forrásként saját lényemet kell szigorú vizsgálat alá vennem, és ha ezt megtettem, a következő erkölcsi tartalmakat találom meg magamban – tehát az egyetemes emberiség - valamennyi egyedében. Így találkozom a telhetetlenséggel, hazudozással, gyávasággal, szolgalelkűséggel, megalkuvással és azt találom magamban, hogy mindez adott esetben nagyon kellemes és kimondottan előnyös volt. De képesek vagyunk erre más módon is pillantani és az erkölcsi tudat megpilllantatja velem, hogy milyennek kell lennem, ha emberi valómhoz akarok méltó lenni.

Így válik érthetővé Fichte azon mondata, miszerint az ember erényre való rendeltetését éppen a bűnre való képességében kell keresnünk, de közben megadatott számára a felemelkedés képessége is, miszerint „a dolgok valamilyen más rendjébe" (19) képes eljutni. Gondolatrendszerünk első része, mikor az a prioritás világtörténeti és erkölcsfilozófiai folyamatait tárgyaltuk, a következő lépésben túllépnek önmagukon és megtörténik az a pont, ahol a fichtei gondolatmenet empirikus síkra tevődik át, mikor a „pozitív vallásról" szóló értekezéssel folytatja gondolatmenetét. Eszerint mikor néhányan „sok ember közül egyesek" (20) valóban képesek a moralitás szintjére eljutni, feladatuk – ha úgy tetszik rendeltetésük - az lesz, hogy másokra hassanak, segítsék elő a többi embertársaikban a még kellően ki nem alakult morális érzületet. Céljuk a többi ember – az egész társadalom - morális nevelése, megjavítása, az erkölcsiség minden emberben meglevő csírájának előmozdítása és – vélhetően minél kisebb számban - olyan emberek hátrahagyása, „akik még ekkor sem élnek saját szabadságukkal" (21) – mert őrajtuk segíteni már tényleg nem lehet.

Irodalomjegyzék

- Fichte Johann Gottlieb „Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters"
- Lauth, R. u. Glivitzky H.J.G. Fichte: Werke 1801 – 1806 Stuttgart 1991.
- J.G. Fichte: Az erkölcstan rendszere Gondolat Kiadó Budapest 1976

Hivatkozások:
1. Fichte Johanna Gottlieb „Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters"
Lauth, R u Gliwitzky H.J.G. Fichte: Werke 1801 – 1806 Stuttgart 1991. 242 – 284p
2.Ua. 242 p.
3.Ua. 242 p.
4.Ua. 342 – 352 p.
5.Ua. 268p.
6.Ua. 248p.
7.Ua. 243p.
8.Ua. 243p.
9.Ua. 244p.

10. Ua. 243p.
11. Ua. 243p.
12. Ua. 347 – 348p.
13. Ua. 270p.
14. Ua. 275p.
15. J.G.Fichte: Az erkölcstan rendszere
Gondolat Kiadó Budapest 1976. 265p.
16. Ua. 288p.
17. Ua. 289p.
18. Ua. 289p.
19. Ua. 295p.
20. Ua. 295p.
21. Ua. 295p.

Aleksandra Trbojević: INOVATIVNI MODELI OBRADE ISTORIJSKIH SADRŽAJA

Osnovna škola Bratstvo-jedinstvo, Sombor
portbojevic@gmail.com ***aleksandrauc@pef.uns.ac.rs***

Rezime

U radu se razmatra pitanje učenja gradiva o dalekoj prošlosti u nižim razredima osnovne škole. Ukazuje se na poteškoće koje učenici imaju u shvatanju istorijskih datuma i usvajanju osnovnih istorijskih pojmova. U tom uzrasnom dobu deca izgrađuju pojmove na osnovu neposrednog posmatranja pojava i empirijskog saznanja. Nasuprot tome, istorijski pojmovi izgrađuju se opštom razvojnom linijom (od opšteg ka pojedinačnom). Inovacije u didaktičko-metodičkom oblikovanju nastave prirode i društva mogu doprineti rešavanju uočenog problema. U tom smislu rad prezentuje modele nastavnog rada sa istorijskim sadržajima. Modeli uključuju fenomenološki pristup organizaciji nastave, interaktivni, kreativni rad i raznovrsne aktivnosti učenika, od kojih se posebna važnost daje metodi igre. Odabranu temu *Osvrt unazad-prošlost* prožimaju istraživački i problemski zadaci, i grafičko predstavljanje sadržaja (mape-mreže pojmova, lente vremena, hronološke i tematske tabele).

Ključne reči: gradivo o dalekoj prošlosti, poimanje vremena, istorijski pojmovi, inovativni modeli

INNOVATIVE MODELS IN HISTORICAL CONTENTS TEACHING

Abstract

This paper reflects on the issues of teaching the topics about distant past in lower grades of primary school. It points out the difficulties that students have in comprehending historical dates and acquiring basic historic concepts. At that age, children develop concepts based on direct observation of the phenomena and empirical discoveru. Contrary to that, historical concepts are developed by the general development line (general-to specific pattern).Innovations in didactical design of science teaching could contribute in solving detected problem. In that sense, this paper presents the teaching models of historical contents. The models include phenomenological approach in organization of teaching, interactive, creative work and different activities of students, with the special attention given to the method of playing. The selected topic*Retrospect-the past* is pervaded with the research and problem tasks, and graphical presentation of the contents (maps-term grid, sash time, chronological and theme tables).

Keywords: distant past topics, comprehension of time, historical concepts, innovative models

1. Teorijski pristup problemu

Učenici u školu dolaze sa određenim fondom opažaja i utisaka o spoljašnjoj sredini i društvenom životu koji ih okružuje. Već u prvom razredu oni počinju da se upoznaju i sa gradivom o prošlosti. Međutim, dečije poimanje u tom dobu zasnovano je na empiriji, te je izvorište većine pojmova u čulnim saznanjima - u onome što se videlo, slušalo, gledalo, doživelo, posmatralo. Nasuprot tome, predstave o prošlosti bitno se razlikuju od prostih čulnih odraza, što uslovljava činjenicu da je prošlost za decu apstraktna i teško shvatljiva. Ona za njih predstavlja nepodeljeno znanje o vremenu koje je neodređeno daleko i neodređeno dugo traje. Pa ipak, učeničko poimanje prošlosti je osnova za dalju izgradnju čitavog sistema pojmova o istorijskoj nauci. Kao „materijalno nepostojeća i prevashodno pristupačna razumu i mašti, prošlost se suštinski odražava u ljudskoj svesti i svoje sadržaje uobličava posredstvom mišljenja, kao i upotrebom jasno definisanih i preciznih pojmova“ (Dimić, 2008, strana 9). Lj.Dimić zaključuje da je zadatak školske nastave da kod učenika uspešno formira osnovne istorijske pojmove i razvije takav kategorijalni aparat koji će mladoj generaciji omogućiti racionalno poimanje prošlosti. U tom smislu, ovaj rad je koncipiran oko zadatka: usklađivanja nastave, nastavnih sadržaja i procesa usvajanja znanja u predmetu priroda i društvo, sa novim teorijama nastavne delatnosti i savremenim didaktičko-metodičkim strategijama i nastavnim modelima.

Razmatrajući odnos između spontanih i pravih-naučnih pojmova, koje je svojom socio-kulturnom teorijom razvoja mišljenja uveo L.Vigotski (1977), autori ističu da je razvojna osnova spontanih pojmova u empirijskom iskustvu. Nasuprot njima, razvoj načnih pojmova započinje obradom samog pojma kao apstraktnog entiteta: pojam se definiše, određuje se njegov odnos sa drugim pojmovima, te se primenjuje u različitim logičkim operacijama. Susret učenika sa naučnim pojmovima koji započinje tokom školskog učenja, složeno je pitanje kojim su se bavili i autori pedagoško-psihološke, kao i didaktičko-metodičke literature. U okvirima metodike nastave prirode i društva razmatrana je priroda pojmova, etape razvoja pojmova, kao u karakteristike procesa njihovog usvajanja i daljeg razvijanja (Bezić, 1973; Lazarević-Banđur, 2001; Pešikan, 2003). I.De Zan (2001) smatra da je jedan od osnovnih zadataka nastave prirode i društva da pravilnom upotrebom odgovarajućih nastavnih metoda i sredstava preoblikuje učenikova čulna u pojmovna saznanja, tako da učenik u pojmu istovremeno uočava i konkretno i opšte. U tom smislu ukazujemo na teorijska razmatranja i rezultate novijih istraživanja (Cvetković, 1982; Lazarević 1999), kojima se upozorava da je razvijanje pojmova i pojmovno uopštavanje u školskom učenju još uvek samo formalno logičkog karaktera. Dok se „tradicionalne metodike, zasnovane na shvatanjima

empirističkog uopštavanja, još uvek u najvećoj meri oslanjaju na proces usvajanja znanja po šemi percepcija-predstava-pojam, savremena metodička shvatanja trebalo bi da ističu sadržinsko-razvojni pristup: sadržinsko uopštavanje kroz otkrivanje i ispitivanje međusobne veze opšteg s posebnim i pojedinačnim“ (Budić, 2008, strana 31). Sadržinsko uopštavanje trebalo bi da dođe do izražaja od samog početka školovanja, kako bi se stvorili uslovi za usvajanje naučnih pojmova na svim stupnjevima nastave. Metodički postupci u nastavi prirode i društva imaju, dakle, zadatak da razvijaju učeničke misaone operacije prelaženja konkretnog u opšte, ali i opšteg u konkretno. Dok usvajanje znanja u prvom razredu vodi od predmetne stvarnosti, preko dinamičke (funkcionalne) konkretnosti-akcionog nivoa u drugom razredu, ukazuje se da u trećem razredu učenici uočavaju vezu između uzroka i pojava. U četvrtom razredu učenici mogu da izdvajaju bitna svojstava predmeta, bića i pojava (nivo apstraktne razlike) i sposobni su za uopštavanja koja se kreću od opšteg ka posebnom (De Zan, 2001).

U ovom radu bavimo se razmatranjem problematike učenja gradiva o dalekoj prošlosti, pa je potrebno ukazati kako se učenici uvode u istorijsko vreme i kakvim je nastavnim modelima moguće obezbediti uspešnost tog učenja.

2. Uvođenje učenika u razumevanje prošlosti

Prošlost, istorijski događaji i pojave sa kojima se upoznaju učenici, dešavaju se u vremenu i prostoru. Predstave, koje deca o njima formiraju, proizvod su dugog razvoja. Čini nam se razumnim pretpostaviti da se pojam prošlosti kod dece počinje razvijati u vezi sa slušanjem priča i bajki. Kroz pričanja odraslih o događajima koji za decu nisu vremenski bliski, uspostavlja se zavisnost između prošlosti i sadašnjosti. Dakle, prvi pojmovi deteta o prošlosti formiraju se putem neposrednog čulnog opažanja, oblikujući pri tom ne samo predstave o prošlim događajima, nego i dečiju stvarnost. Karakterišu ih svojstva generalizacije i apstrakcije, kao i nedovoljna izdiferenciranost. Tako na primer, dečiji izraz „davno“ nije samo primena za neki određeni događaj iz prošlosti, već i za niz raznih dešavanja, karakterističnih po tome što se nisu desili „sada“, ni skoro, nego „mnogo ranije“. Istorijska prošlost za decu predstavlja nepodeljeno znanje o vremenu, koje je neodređeno daleko, neodređeno dugo traje, ali je osnova za dalju izgradnju čitavog sistema pojmova o istorijskom vremenu. U ovom radu i s t o r i j s k o v r e m e obrazlaže se kao vreme kojim je neophodno ovladati kako bi se shvatili događaji iz daleke prošlosti, tumačili postupci istorijskih ličnosti, razumele društvene okolnosti koje su dovodile do društvenih promena, te na taj način postavili temelji i za kasnije shvatanje istorije razvoja ljudskog društva u celini.

Istraživanja ukazuju da deca uspevaju da ovladaju našim sistemom računanja vremena oko 11-te godine, kada su po prvi put u stanju da razumeju prostorno širenje vremena, van njihove neposredne okoline, a javljaju se i neki elementi periodizacije istorijskih događaja, iako još neizdiferencirano. Sa jedanaest godina većina školske dece shvata osnovne implikacije istorijskih datuma, navikavaju se da operišu datumima, i da jedne asociraju sa drugima. Za dvanaestu i trinaestu godinu karakteristično je

ovladavanje dimenzijom trajanja. Za to doba bitna je i pojava aritmetičke sposobnosti, kao važnog faktora u razvoju znanja o vremenu, posebno u odnosu na procenu trajanja nekog događaja. U pregledu razvoja pojma vremena, A.Pešikan (1996) izdvaja da se pojmovima trajanja, vremenske sukcesivnosti i sinhroniciteta najkasnije ovlada. Ovo su, i po Pijažeu fundamentalni elementi poimanja vremena (Pijaže, Inhelder, 1978), a faze razvoja dečijeg mišljenja (preoperaciona, faza konkretnog-uzrast od sedme do jedanaeste godine i formalnog mišljenja-od jedanaest godina, pa nadalje) koje je postavio primenjuju se i kod razvoja istorijskog razumevanja. Može se zaključiti da je percipiranje vremena u znatnoj meri logički proces, tesno povezan sa kognitivnim razvojem. Deca potpuno ovladaju razumevanjem istorijskog vremena tek između četrnaeste i šesnaeste godine. Taj proces teče glatko, neskokovito i kontinuirano. U ovladavanju vremenskim znanjem postoji opšti redosled: prvo se ovladava znanjem o onome sa čim imamo lični odnos; drugo,znanjem koje je u vezi sa organizacijom kalendara meseci i nedelje; a najteže se savladava znanje koje uključuje elemente trajanja i sinhronicitet događaja. Treba istaći da, uopšteno, učenici imaju problema sa shvatanjem istorijskih datuma. Njihovo razumevanje datuma delimično je uslovljeno poznavanjem brojeva, a poteškoće najčešće predstavljaju istorijski datumi, predstavljeni brojevima mnogo većim od onih kojima učenici obično vladaju na nivoima razumevanja i praktične primenljivosti. Uvođenje u vremensku dimenziju istorije kroz prepoznavanje vekova i decenija, neprimereno deci mlađeg školskog uzrasta, potrebno je zameniti poznavanjem redosleda događaja koje uvodi u uzročno-posledične odnose. Uspešno formiranje prostornih predstava takođe je izuzetno važno u procesu usvajanja nastavnog gradiva o dalekoj prošlosti, jer se svi istorijski događaji odigravaju u određenom vremenu i prostoru. Dečija sposobnost lociranja događaja u prostoru sazreva brže nego sposobnost lociranja u vremenu. Tokom učenja gradiva o dalekoj prošlosti efikasan način za povezivanje vremenske i prostorne dimenzije istorije je predstavljanje delova gradiva u v i z u e l n o j formi (Španović, 2005). Ono predstavlja odličan spoljni oslonac za misao koja još nije u stanju da se odvoji od konkretnog nivoa. U modelima koji se predstavljaju, vizuelizacija gradiva praktično je realizovana pojmovnim mapama, lentama vremena, tematskim i hronološkim tabelama.

3. Istorijska nauka u nižim razredima osnovne škole

Univerzalno uključivanje istorije u program svakog modernog obrazovnog sistema svedoči o tome da je smisao prošlosti kao ličnog i kolektivnog kontinuiteta iskustva ostao važan čak i kod onih koji su najverniji inovacijama i verovanju da je novina isto što i poboljšanje. O tome je pisala D.Koljanin (2008), posebno ističući da je istorija danas neraskidivo povezana sa pitanjem ličnog i kolektivnog identiteta, kao i sa identifikovanjem prostora na kojem čovek živi. „Kao reakcija na moralizatorsku i poučnu istoriju 19. veka nastao je nov stav prema ciljevima nastave istorije. Prema ovom, objektivističkom pristupu s prve polovine XX veka, zadatak školske nastave je da učenicima prenese naučne rezultate na argumentovan način u odgovarajućem obliku i

na način koji odgovara njihovom uzrastu“ (Koljanin, 2008, strana 80). Ipak, kako objektivistički pristup ne priznaje vrednosne sudove, javile su se poteškoće u određivanju šta je važno, a šta ne. Nastao je problem gomilanja nove građe, te povećanja količine istorijskih podataka u ovom nastavnom predmetu. U tom smislu ovaj autor govori o nekoliko mogućih načina da se istorijski sadržaji predstave učenicima: pravljenje preseka po vertikali (jedna tema prati se kroz vreme, do našeg doba), pravljenje preseka po horizontali (proučavanje stanja u jednom trenutku), zatim trodimenzionalni pristup - čitanje epoha ili predstavljanje istorije po kutijama, po kome se obuhvata određena teritorija u određenom vremenskom periodu, vršeći obuhvat više tema. Potrebno je još napomenuti da postoji i zalaganje za nastavu istorije kao ostrva u vremenu na različite teme. Problem povezivanja ostrva znanja rešava se „konopcem sa čvorovima“: čvorovi - odabrane teme povezuju se zajedničkim nitima koje vode kroz celu istoriju. Konačno, nova metodička teorija nastave istorije bazira se u razmatranjima D. Koljanin na veštinama.

Količina znanja u istorijskoj nauci postaje toliko velika da se više i ne može savladati, te se tako težište istorije kao školskog predmeta pomera ka strategijama poučavanja i učenju učenja, tj. na metodičku stranu predmeta. Pri tome nastavnik mora voditi računa o usklađenosti načina organizacije i izvođenja nastave sa psihofizičkim mogućnostima učenika određenog uzrasta. Upravo u tom smislu, nastavu prirode i društva obrazložili smo kao delatnost usmerenu na pokretanje procesa učenja. Nove uloge nastavnika u tako posmatranom nastavnom procesu jesu usmeravanje aktivnosti i obezbeđivanje odgovarajuće pomoći kojom se potpomažu stvaralačke i istraživačke delatnosti učenika, čime nastava postaje v o đ e n a od strane nastavnika (Pešić, 1998). U nastavnim modelima koje predstavljamo u radu delatnost učenika potpomognuta je:

– postavljanjem podsticajnih pitanja i osmišljavanjem problemskih situacija tokom učenja,
– smislenim strukturiranjem sadržaja u vizuelnoj formi-izrađivanjem istorijskih mapa, lenti vremena i pojmovnih mapa,
– organizovanjem različitih interakcija među učesnicima nastavnog procesa (nastavnik-učenik, kooperativni rad učenika međusobno).

Istorija se kao nastavni predmet uvodi u petom razredu osnovne škole, ali su ipak mnogi istorijski sadržaji prisutni u sva četiri mlađa razreda. U okvirima programskih celina o prošlosti koje su uključene nastavu Sveta oko nas (I i II razred) i Prirode i duštva (III i IV razred), učenici usvajaju određene istorijske pojmove. I s t o r i j s k i p o j a m u ovom radu definišemo kao misaonu tvorevinu koja sadrži suštinska obeležja i odnose između predmeta i pojava vezanih za dešavanja u prošlosti, i koja se odnosi na apstraktne relacije specifičnih istorijskih fenomena. Tokom nastavnog procesa razvijaju se logički, polazeći od same suštine, ili opšte linije razvoja. Uvažavajući teorijska razmatranja autora koji se bave didaktičko-metodičkim pitanjima nastave ovih predmeta

i istorije (Bešlin-Šimunović, 2001; Perović, 2001; De Zan, 2001; Petrić, 2005), u ovom radu osnovnim istorijskim pojmovima se smatraju: istorijsko vreme, istorijski izvori, hronologija, kontinuitet/promena i uzročno-posledični odnosi među posmatranim događajima. Oni se u razvojnoj koncepciji programa obaveznih nastavnih predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo uvode sledećim programskim temama: *Snalaženje u vremenu-vremenske odrednice*, *Orijentacija na vremenskoj lenti*, *Pojam prošlosti-tragovi prošlosti*, *Prošlost porodice, mesta, zavičaja* - završno sa temom *Prošlost srpskog naroda*. Nastavne sadržaje u okvirima ovih tema koncipira Nastavni plan i program. U radu se nismo bavili izborom sadržaja koje bi učenici trebalo da uče. Umesto toga, obrazložili smo potrebu da se istorijski pojmovi tokom usvajanja i razvijanja kontinuirano umrežavaju, iz razreda u razred dograđuju, dopunjuju, usložnjavaju i povezuju u integrisan i otvoren sistem, koji je moguće razvijati horizontalno (unutar istog razreda, kroz različite nastavne predmete) i vertikalno (kroz nastavne razrede).

4. Inovativni nastavni modeli u obradi istorijskih sadržaja

Smatra se da novi zadaci, koji se danas postavljaju školi, mogu biti uspešno realizovani uz pomoć didaktičkih inovacija, i to u najvećoj meri onih koje se odnose na samu nastavu (Đukić, 2003). U vaspitno-obrazovnom procesu inovacije vode ka kvalitetnijoj i efikasnijoj nastavi kroz unošenje novih elemenata sa stanovišta ciljeva, sadržaja, metoda, oblika i vaspitno-obrazovnih tehnika. Inovacije smo posmatrali kroz n a s t a v n e m o d e l e koji u radu označavaju skup načina ipostupaka u organizaciji i izvođenju nastave. Oni treba da obezbede sinhrono dejstvo dve glavne komponente nastave: učenja i poučavanja. Nasuprot klasičnim nastavnim modelima, sa jednoznačnim i rigidnim odnosima u nastavi koji se odvijaja pod budnim okom nastavnika, novim modeli uvažavaju različitost pomenutih komponenti i raznovrsnim nastavnim postupcima usklađuju njihovo međusobno delovanje.

Polazište inovativnih modela kojima smo obrađivali istorijske sadržaje čini integracija novih pristupa sadržajima, načinima i postupcima poučavanja. Oni uključuju heurističko i problemsko poučavanje, učenje kroz istaživanje, recepciju i kreaciju, vizualizaciju gradiva raznim strukturno-grafičkim elementima, kao i raznovrsne aktivnosti učenika u svim fazama nastave: izradu istorijskih mapa, lenti vremena, istraživanje porodične istorije učenika, postavku etno-kutka sa primerima delova nošnji i izložbu starih predmeta kao istorijskih izvora, izradu makete srednjovekovnog dvorca i dr. Posebna značajnost data je metodi igre.1 Tokom primene igre u nastavi istorijskih sadržaja pažnja se ne usmerava na scensko-izvođački postupak, već se igra posmatra kao učenička aktivnost u kojoj je primarno sticanje znanja o prošlosti. Uspešnost se temelji na konstrukciji priče uz pomoć dostupnih istorijskih izvora i sadržaja, pri čemu je važno razumeti različite tačke gledišta. Na taj način omogućava se da „situacije iz prošlosti postanu *velike slike* o epohama viđene kao niz promena u vremenu, a ne kao statične vizije“ (Šefer-Ševkušić 2007, strana 367). Dakle, scenske igre simulacije u učioničkom prostoru, igrovni prikazi, muziciranje i već pomenute aktivnosti imaju

zadatak da podstaknuto saznajno iskustvo što uspešnije preoblikuju u znanje. Uključivanje elemenata strukturno-grafičkog nastavnog modela, koji „u osnovi sadrži strukturiranje gradiva putem koga se učenici osposobljavaju za efikasnije samostalno učenje i istraživanje“ (Stevanović 2003, strana 357) postignuto je na sledeće načine:

– strukturiranjem činjenica po važnosti i njihovom klasifikacijom,
– sastavljanjem izvoda i pisanjem teza,
– čitanjem grafičko-ilustrativnog materijala,
– modifikovanjem podataka, razumevanje odnosa i kritički procenjivanjem, te određivanjem redosleda događaja.

Pri svemu tome, učenici se koriste tabelama, shemama, crtežima, podvlačenjem bitnog, beleženjem olovkama u boji. Suštinski, strukturno-grafički model oblikuje nastavni proces kao otvoreni tok više misaonih operacija. Cilj je prestrukturiranje i redefinisanje cele nastavne situacije ka drugačijim relacijama, čime se učenici oslobađaju rigidnosti, a grade kreativne stavove uvode se u kritičko mišljenje.

Prema Nastavnom planu i programu2 u IV razredu osnovne škole realizuje se deo programske teme Osvrt unazad-prošlost. Tematska celina*Stvaranje srpske države i njen razvoj do modernog doba* daleku prošlost Srbije predstavlja obradom sledećih nastavnih jedinica: *Srbija Nemanjića i život u njoj*, *Slom srpskog carstva i život pod turskom vlašću*, *Borba za slobodu-Prvi i drugi srpski ustanak*, *Oslobođenje od Turaka i stvaranje Srbije novog doba*. Podeljene su u 8 nastavnih časova obrade, koji su u modelima oblikovani u 4 dvočasa, jedan tematski nastavni dan i 2 časa ponavljanja i vežbanja.

4.1. Model oblikovanja nastavne teme *Srbija Nemanjića i život u njoj* – tematski nastavni dan

Početak realizacije predstavlja nastavna jedinica *Srbija Nemanjića i život u njoj*. Modelovana je kao scenario tematskog nastavnog dana3 koji uključuje integrisan intedisciplinarni pristup. Nastavne aktivnosti odvijaju se: u učioničkom prostoru koji se preuređuje u odgovarajući ambijent prošlog vremena, u Muzeju grada (etnološki deo), gde se prikupljaju informacije o očuvanim istorijskim izvorima, i na školskom dvorištu, na kome se igraju stare igre i sviranjem i pevanjem izvode stare narodne pesme. Za ovaj nastavni dan učenici pripremaju problemsko-istraživački zadatak na temu *Moja porodica i moj zavičaj imaju prošlost*, po svojim sklonostima birajući da li će pripremiti pisani rad o prošlosti svoje porodice, posetiti Muzej i sačiniti izveštaj, ili doneti prikupljene stare predmete, delove nošnji, oruđa, alata-potrebne za postavku istorijskog kutka u učioničkom prostoru. Nakon analize ovih zadataka započinje se sa formiranjem lente vremena (12.vek) i postavljanjem ispisanih pojmova na mapi (seoba Slovena, srpski narod, Raška, župan Stefan Nemanja). Nastavnom jedinicom obrađuje se osnivanje, širenje, najveći uspon i raspad Nemanjićke Srbije. Sadržaji ovog dela pogodni su za rad učenika u grupama koje su heterogene i formirane sa problemskim

zadatkom da istraže po jedan sadržaj koji bi objasnio društveno okruženje i društveni aspekt tadašnjeg načina života: život na selu, u srednjovekovnom dvorcu, viteštvo, učenje i školovanje onog vremena, kultura. Objedinjavanje izveštaja grupa završava zajedničkom podelom zadataka u izradi modela srednjovekovnog grada. Nastavni dan dalje obuhvata rad na literarnom štivu *Lov* (S.Velmar-Janković), a potom izradu scenografije i skice kostima za igrovni prikaz *Ono što smo saznali o životu u srednjovekovnoj Srbiji*. Aktivnosti se završavaju izlaskom na dvorište i *Trkom u džakovima*, posle čega se uči stara narodna pesma *Ječam žela*. Za domaći zadatak učenici pišu sastav na temu *Bio sam gost na dvoru Nemanjića*.

4.2. Model oblikovanja nastavne teme *Slom srpskog carstva i život pod turskom vlašću* - dvočas

U uvodnom delu postavljaju se novi segmenti vremenske lente (14. vek, 1389.godina, 15.vek, 1459.godina), i proširuje pojmovna mapa (Marička bitka, Kosovska bitka, Prestonica Smederevo, despot Đurađ, raja, harač, hajduk, danak u krvi, kuluk, seobe). Priprema učenika za čas podrazumeva pronalaženje istorijskih izvora iz vremena ropstva pod Turcima. Sledi razgovor i razmena informacija. Heurističkom metodom i u frontanom radu rešava se problem cilja časa-obrazlaganje uzroka sloma srpskog carstva i ukazivanje na težak život pod turskom vlašću. Čas se nastavlja zajedničkim gledanjem dijafilma „Smederevo-srpska prestonica“. Na osnovu svih podataka koje su dobili, učenici nastavljaju u individualnom radu. Podeljeni u šest grupa (formirane kao homogene, ujednačenih sposobnosti, sa mogućnosti prelaska u grupu višeg nivoa složenosti kada se završi rad u zadatoj), rešavaju problemske zadatke diferencirane na različitim nivoima težine i složenosti. To su zadaci crtanja, zaokruživanja, dopunjavanja, objašnjavanja, sastavljanja istorijske priče, skiciranja istorijskih karti. U radu koriste odobreni udžbenik4 i dodatnu literaturu. Sledi evaluacija-prezentovanje rezultata i zaključni razgovor. Domaće aktivnosti usmeravaju se na pripremu učenika za scenske prikaze o istorijskim ličnostima posmatranog doba, Prvog i Drugog srpskog ustanka: sakupljaju odgovarajući izbor iz dečije štampe, pronalaze knjige narodne epske poezije, crteže istorijskih ličnosti, delove nošnje i potrebnih rekvizita.

4.3. Model oblikovanja nastavne teme *Borba za slobodu-Prvi i drugi srpski ustanak*- dvočas

U prvom segmentu rada popunjavaju se tematske i hronološke tabele. Rad se konkretizuje u obliku skraćenih teza (seča knezova, sastanak u Orašcu, Ustanak, značajne bitke, nastavak borbe za slobodu) i dopunjavanje tabela slikama i crtežima vladara, bitaka, istorijskih spomenika koji o njima svedoče. Podaci se odnose na dva karakteristična događaja, Prvi i Drugi srpski ustanak, i istorijske ličnosti koje su te događaje obeležile. Težište nastavka rada je na igrovnim prikazima za koje su se učenici pripremali. Aktivnosti učenici izvode u heterogenim grupama (formirane prema

njihovim interesovanjima), a realizuju se sledeći scenski prikazi: Đorđe Petrović Karađorđe - sastanak u Orašcu i odluka o Ustanku, Vuk Stefanović Karadžić sakuplja blago usmene književnosti našeg naroda, Borba Dositeja Obradovića za slobodu u srpskom jeziku, Miloš Obrenović: „Evo mene, a eto vama rata sa Turcima“. Potrebno je napomenuti da se ovde uspešnost temelji na konstrukciji odabrane priče, do koje se došlo istraživanjem dostupnih istorijskih izvora i sadržaja. Insistira se na razumevanju različitih gledišta, sa ciljem da se ožive i dožive autentične situacije prošlosti, da se bolje razumeju okolnosti i posledice dešavanja u njima. Nastupom na sceni koju su sami uredili, omogućavamo da se učenici užive u probleme, načine razmišljanja, i da dožive vremenski veoma udaljene događaje. Značajnost igre u ovakvoj nastavi vidimo i u tome što se menja pristup znanju: u igri se znanje ne prenosi od onoga koji ga predaje (nastavnik) ka onima koji ga nemaju (učenici), već ga učenici otkrivaju kroz doživljaj koji sadrži elemente zabave i avanture. Taj doživljaj uključuje dva važna aspekta. Jedan je visok stepen misaone i praktične aktivnosti dece u tako organizovanoj nastavnoj situaciji, a drugi je uticaj na saznajni i intelektualni razvoj. Oba aspekta povezuje konkretno, neposredno iskustvo učenika koje se, podstaknuto igrom, preoblikuje u znanje. Rad završava razgovorom o utiscima i o onome što se naučilo i zapamtilo. Domaće aktivnosti usmeravaju se na prikupljanje podataka i osmišljavanje teza za esejski rad koji će se pisati na narednom času.

4.4. Model oblikovanja nastavne teme *Oslobođenje od Turaka i stvaranje Srbije novog doba*- dvočas

Aktivnosti ovog dvočasa usmerene su na konačno objedinjavanje nastavnih sadržaja i sagledavanje celovite slike o svemu što se učilo. Završava se lenta vremena i postavljaju poslednji elementi pojmovne mape koji se odnose na ovo istorijsko razdoblje (1830-ta, kneževina Srbija, Miloš Obrenović-prvi knez, Miloševi naslednici, samostalnost 1878). I jedna i druga ostaju „otvorene“ za nastavne sadržaje koji će se dalje izučavati, a vizuelizacija gradiva koja se potpomaže lentom, mapama pojmova i tabelama, olakšava usvajanje znanja. Centralna aktivnost učenika ovog dvočasa jeste pisanje esejskog rada na jednu od zadanih tema: „Bio sam na dvoru Nemanjića“, „Junaci bitke na Kosovu“, „Moj zamišljeni susret sa ratnikom iz srpskih ustanaka“ i „Revolucija u našem jeziku-rad Dositeja i Vuka“. Učenici koriste beleške svog domaćeg rada i sve informacije koje su istražili. Situacija učenja na ovom času zasniva se na recepciji podataka – njihovom prijemu, preradi i transformaciji, kao na problemima koje je potrebno dekodirati. Podaci se selekcionišu, izdvajaju-fokusiraju, čime učenik stvara sopstvenu sliku gradiva o kome uči i produbljuje iskustvo, te usložava pojmovni sistem. Kako ne dobijaju gotove podatke vezane za obradu teme, od njih se traži da istražuju, premišljaju, kritički prezentuju sopstvena razmišljanja, iznose svoja iskustva o onom što su u vezi sa temom čuli, pročitali, videli, saznali i donose zaključke. Esejima kao svojevrsnom povratnom informacijom, na osnovu koje nastavnik može zaključiti o efikasnosti zajedničkog rada, učenici takođe potvrđuju umeće selekcionisanja proučenih

podataka, sposobnost objašnjavanja, upoređivanja činjenica, interpretacije i samostalnog zaključivanja.

5. Zaključna razmatranja

Nastavni sadržaji plana i programa predmeta Priroda i društvo uključuju i obrade tema o dalekoj prošlosti. Problem učenja istorijskih sadržaja prouzrokovan je sposobnostima učenika nižih razreda osnovne škole za poimanje vremena i razumevanje istorijskih pojmova. Predstave o prošlosti formiraju se u složenim procesima logičkog mišljenja i opštom razvojnom linijom, dok je učeničko poimanje u ovom uzrasnom dobu zasnovano na empiriji. Navedene činjenice prouzrokuju poteškoće prilikom učenja gradiva o dalekoj prošlosti. One se ispoljavaju u shvatanju istorijskih datuma, razumevanju prostorrnih predstava istorijskih mesta i događaja - veoma dalekih od čulnog iskustva, i konačno, u usvajanju osnovnih istorijskih pojmova. Iako je upravo poimanje prošlosti osnova za dalju izgradnju čitavog sistema pojmova u istorijskoj nauci, daleka prošlost je za učenike apstraktna i teško shvatljiva. Inovacije u didaktičko-metodičkom oblikovanju nastave prirode i društva mogu doprineti rešavanju uočenog problema, većem uspehu učenika u usvajanju gradiva i efikasnijoj nastavi u celini. Rezultati teorijskih i eksperimentalnih istraživanja potvrđuju da je didaktičko-metodička efikasnost nastavnog časa determinisana brojnim činiocima. Značajniji među njima svakako su: organizacija nastave, aktiviranje učenika koje podstiče na promišljanje, otkrivanje novih znanja kroz interakciju sa postojećim, pojmovno umrežavanje, angažovanje različitih sposobnosti komunikacije između učesnika nastavnog procesa, pripremanje didaktičkog materijala, osmišljavanje ambijenta kao podsticajne sredine za učenje, izbor problemskih pitanja i istraživačkih zadataka. U nameri da se nastavni proces organizuje kvalitetnije, a rezultati učine efikasnijim, uneli smo nove elemente sa stanovišta nastavnih sadržaja, metoda, oblika i aktivnosti, kako učenika, tako i nastavnika. Pomenute promene planiranja, organizacije i realizacije nastave posmatrane su kao didaktičke inovacije. U kontekstu ovog rada one su implementirane u nastavne modele: skup načina i postupaka u pripremanju i izvođenju nastave kojima se učeničke aktivnosti usmeravaju na problemsko-istraživački pristup, pojmovno umreženo učenje i interakciju postojećih saznajnih struktura učenika sa novim naučnim znanjima.

U radu su prikazane mogućnosti oblikovanja nastavnog procesa tokom obrade nastavne celine *Stvaranje srpske države i njen razvoj do modernog doba*. Modelovane su četiri nastavne teme: *Srbija Nemanjića i život u njoj*, *Slom srpskog carstva i život pod turskom vlašću*, *Borba za slobodu-Prvi i drugi srpski ustanak*, *Oslobođenje od Turaka i stvaranje Srbije novog doba*. Modeli pretpostavljaju uključivanje učenika u sve faze nastavnog procesa, od planiranja, preko organizovanja, izvođenja, vrednovanja i praktične primene. Na taj način težište procesa usvajanja znanja usmerava se sa poučavanja na učenje, kao što samostalniju intelektualnu aktivnost. Osnovna forma

organizacije nastave odražava jedinstvo različitih oblika komunikacije učesnika u tom procesu: nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno. Obeležja modela su:
(1) integrisani tematski i interdisciplinarni pristup prilikom planiranja časova,
(2) nastavni proces zasnovan na problemsko-otkrivajućem učenju i modelu tematskog grupnog istraživanja[5]: nastavnik predstavlja temu, a učenici u manjim grupama rešavaju različite aspekte problema i nakon predviđenog vremena prezentuju ostalima rezultate,
(3) raznovrsne aktivnosti učenika i nastavnika koje obezbeđuju jedinstvo različitih načina komunikacije i omogućuju interaktivno i kooperativno učenje,
(4) pojmovno struktirisanje, zasnovano na principima usvajanja osnovnih istorijskih pojmova i vizuelnoj organizaciji veza u gradivu u obliku pojmovnih mapa,
(5) orijentisanje u istorijskom vremenu i prostoru ostvaruje se izradom i čitanjem vremenskih lenti, istorijskih karata, tematskih i hronoloških tabela,
(6) nastava vođena od strane nastavnika u kojoj se delatnost učenika potpomaže: postavljanjem podsticajnih pitanja i usmeravanjem pažnje na relevantne delove gradiva, smislenim strukturiranjem sadržaja i organizovanjem različitih interakcija među učesnicima nastavnog procesa,
(7) visoka korelativnost sa nastavnim sadržajima srpskog jezika, muzičke kulture, likovne kulture i fizičkog vaspitanja, kao i izbornih predmeta: građansko vaspitanje, narodna tradicija,
(8) uključivanje igre, scensko-igrovnih prikaza, pevanje i sviranje starih narodnih kompozicija, praktične aktivnosti učenika na izradi srednjovekovnog grada – čime se obezbeđuje da nijedan učenik ne ostaje pasivan na časovima, te da podstaknut na pravi način pruži najviše od svojih individualnih mogućnosti.

Nastavni modeli obrade istorijskih sadržaja zasnovani su na novim metodičkim pristupima nastavnom procesu. Oni odražavaju funkcionalno i kvalitativno povezivanje ciljeva, sadržaja i metoda rada, izbor nastavnih sredstava i izvore saznanja sa novim uslovima, obrazovnim potrebama i drugačijim školskim okruženjem u kome učenici danas stiču saznanja. Nastava u kojoj se ostvaruje sloboda za izražavanje sopstvenog mišljenja, kreativnost i kritičnost prilikom promišljanja o sadržajima koji se uče, podstiče aktivno i smisleno učenje i vodi ka kvalitativnim promenama u praksi. Sve navedeno doprinosi efikasnijem usvajanju znanja o dalekoj prošlosti koje se ne zaboravlja, koje se lako strukturira u pojmovne sisteme i primenjuje.

BELEŠKE

1 Na univerzitetu u Bariju (Italija) V.Sepe bavi se didaktikom istorije, naročito pedagogijom igre.Videti u: B.Petrić (2005): Kroz igru o saznanjima o prošlosti, *Misao*, 24, 28-32.
2 Pravilnik o nastavnom programu za IV razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja, Sl.glasnik RS-Prosvetni glasnik, br.3/20006.
3 Prikaz/Scenario tematskog nastavnog dana

4 Bečanović, B.,Kovačević,V. (2006): Priroda i društvo za IV razred osnovne škole, KLETT, Beograd, prvo izdanje
5 Model izložen u: J. Šefer i S. Ševkušić, (2007): Misliti u vremenu i prostoru, Nastava i vaspitanje, br. 4, 361-372.

DODATAK

Prikaz: Scenario za tematski nastavni dan
Opšti i metodički podaci
Tematska celina: Osvrt unazad-prošlost
Nastavna jedinica: „Srbija Nemanjića i život u njoj“
Sadržaj nastavne jedinice:
- Lociranje određenog istorijskog vremena na hronološkoj lenti,
- Način života ljudi u srednjem veku u Srbiji toga vremena,
- Selo-grad: stanovanje, ishrana, rad, dečije igre, školovanje, zanimanja ljudi,
- Umetnost toga vremena, kulturni spomenici.

Ciljevi:
Razvijanje osnovnih pojmova istorijskog vremena u kome se posmatraju sadržaji: daleka prošlost, srednji vek, odlike načina života, rada, kulture i ponašanja;
Razvijanje sposobnosti uočavanja i povezivanja istorijskih činjenica i naučnog saznanja i samostalno viđenje i na naučnim argumentima zasnovano sistemsko znanje o dalekoj prošlosti;
Izgrađivanje osnovnih elemenata logičkog mišljenja kroz otkrivanje uzročno-posledičnih veza pojava i procesa;
Osposobljavanje za samostalno učenje i pronalaženje relevantnih informacija;
Podsticanje samostalnog iskazivanja i obrazlaganja podataka do kojih se došlo;
Upučivanje na razmenu saznanja i iskustava sa drugima.

Zadaci:
- proširiti i sistematizovati znanja o dalekoj prošlosti,
- orijentisati se u istorijskom vremenu i prostoru posmatrane epohe,
- učiti koristiti raznovrsne izvore informacija i podataka: enciklopedije, istorijske čitanke, slike, fotografije, knjige, priče ličnosti iz neposrednog okruženja,
- rešavati istraživačke zadatke u okvirima zadatog problema,
- upotrebljavati različite komunikacione veštine u grupi i sarađivati sa vršnjacima i odraslima tokom rada.

Korelacija: Srpski jezik, muzička kultura, likovna kultura, fizičko vaspitanje, narodna tradicija, građansko vaspitanje, čas odeljenjske zajednice.

Elementi organizacije
(1) Nastavne metode: Metoda interaktivnog učenja, rešavanja problemske situacije, metoda praktičnog rada, metoda razgovora, ambijentalna, metoda izveštavanja, razgovora i sistematizovanja;

(2) *Aktivnosti učenika*: grafičko-simboličko zapisivanje i beleženje, problemsko istraživanje, traganje za podacima i istorijskim izvorima, zapažanje i uočavanje, opisivanje veza i odnosa, grupisanje i procenjivanje, učestvovanje i praktikovanje, sarađivanje, kreiranje, igranje uloga, modelovanje, izrađivanje, crtanje, muziciranje, pevanje;
(3) *Nastavni oblici*: Frontalni, grupni, individualni;
(4) *Nastavna sredstva*: Informacije raznih medija, udžbenik, materijalni istorijski izvori pronađeni u porodici za formiranje etno-kutka, papirna traka za formiranje lente, crteži,slike, tekstualni zapisi za pojmovnu mapu, materijal za izradu makete srednjovekovnog dvorca, čitanka, tekst pesme Ječam žela, muzički uređaj za slušanje, delovi nošnje za narodni ples, krpenjače i džakovi za sportsko takmičenje;
(5) *Objekti*: Učionički ambijentalni prostor, Muzej grada, školsko dvorište.

Struktura i tok
1.Prethodna situacija:
U uvodnom delu teme učenici su stekli prva saznanja o počecima razvoja Srbije kao države-doseljavanje predaka, nastanak tokom 12. veka, počeci razvoja: država Nemanjića, vladari.Na zidu učionice započeta je vremenska lenta, postavljene aplikacije prvih pojmova vezanih za stvaranje države Srbije i likovno (slikom) predstavljeni vladari dinastije Nemanjića.
2.Priprema učenika za rad (po interesovanjima učenika):
2.1. Prikupiti odgovarajuće i dostupne podatke iz raznih izvora (uglavnom pisanih) o najavljenoj temi; Razgovarati i sačiniti izveštaj: „Šta sam saznao o prošlosti moje porodice“; Sakupiti dostupne primere istorijskih izvora u smislu starih predmeta, delova nošnje, oruđa, fotografija, novca i sl.
2.2. Sačiniti izveštaj zadužene grupe o ostvarenim zadacima u Muzeju grada (poseta etnološkom odeljenju.
2.3.Grupa zadužena za sakupljanje starih predmeta u smislu istorijskih izvora koji svedoče o dalekoj prošlosti porodice postavlja izložbu u etno-kutku učionice.
3. Nastavne aktivnosti u toku dana – koraci realizacije:
3.1. Uvodni razgovor o temi *Srbija Nemanjića i život u njoj* započeti radom na vremenskoj lenti: ponoviti način rada sa lentom, podsećanje na nastanak i razvoj Srbije (projekcija sa grafofolije).
3.2. Objasniti cilj nastavnog dana i raspored predstojećih aktivnosti.
3.3. Rad grupa na rešavanju postavljenih problemskih zadataka (grupe su formirane prema interesovanjima učenika). Uz pomoć udžbenika i prikupljenih podataka grupe treba da opišu: a) izled sela i srednjovekovnog grada, b) obrazlože način života-dece i njihovih igara, školovanja, c) odraslih-plemstva i siromašnih. Rezultate rada članovi grupa izvode u obliku skraćenih teza koje ispisuju na papir i iznose ostalima, i ilustruju crtežom.
3.4. Razgovor, izveštavanje, razmena podataka. Zapisivanje.
3.5. Likovna kultura-zajednički zadatak: Izrada maketa srednjovekovnog dvorca.

3.6. Srpski jezik-Svetlana Velmar Janković, „Lov“, obrada štiva iz čitanke.
3.7. Muzička kultura: obrada narodne dečije igre „Ja posejah lubenice“.
3.8. Čas odeljenjske zajednice i građanskovaspitanje: Osmisliti kraći igrovni prikaz na temu „Kako se živelo u srednjovekovnoj Srbiji“. Dogovor učenika: koji podaci će biti potrebni, ko će izgovarati tekst, ko će osmisliti scenu, ko će je urediti, koja pesma ili igra bi se mogla izvesti, ispisati pozivnice za posmatrače, isplanirati tok izvođenja.
3.9. Fizičko vaspitanje-Igramo se igara kao nekada.(primena onog što se saznalo-skakanje zavezanih nogu, trka u džakovima, gađanje lopticom u metu).
3.10. Evaluacija: Sa učenicima se razgovara o realizovanim aktivnostima, poteškoćama, zanimljivim rešenjima i onome što su naučili.

Literatura

- Bezić, Krešimir (1973): Metodika upoznavanja prirode i društva, Zagreb: Školska knjiga.
- Budić-Gajić-Segedinac-Miljanović-Španović (2008): Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vigotski, Lav (1977): Mišljenje i govor, Beograd: Nolit.
- De Zan, Ivan (2001): Metodika nastave prirode i društva, Zagreb: Školska knjiga.
- Dimić, Ljubodrag (2008): Istorija-ključni pojmovi za kraj obaveznog obrazovanja: priručnik za nastavnike. Arsen Đurović (ur.), Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Beograd: 9-12.
- Đukić, Mara (2003): Didaktičke inovacije kao izazov i izbor, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Koljanin, Dragica (2008): Istorija-ključni pojmovi za kraj obaveznog obrazovanja: priručnik za nastavnike. Arsen Đurović (ur.), Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Beograd: 77-84.
- Lazarević, Dušanka (1999): Od spontanih ka naučnim pojmovima, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, Živoljub-Banđur, Veljko (2001): Metodika nastave prirode i društva, Jagodina-Beograd: Učiteljski fakultet u Jagodini, Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Perović, Milutin (2001): Metodika nastave istorije, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petrić, Branka (2005): Kroz igru o saznanjima o prošlosti, Novi Sad: *Misao*, br. 24, 28-32.
- Pešikan, Ana (1996): Treba li deci istorija-psihološki problemi učenja/nastave istorije u osnovnoj školi, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Pešikan, Ana (2003): Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

§ Pešić, Jelena (1998): Novi pristup strukturi udžbenika. Teorijski principi i konstrukcijska rešenja, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Pijaže, Žan-Inhelder, Barbel (1978) Intelektualni razvoj deteta, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Stevanović, Marko (2003): Modeli kreativne nastave, Rijeka: Andromeda.
§ Cvetković, Živorad (1982): Usvajanje pojmova u nastavi, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Šimunović-Bešlin, Biljana (2001): Kako se piše istorija, Novi Sad: Platoneum.
§ Španović, Svetlana (2005): Međunarodni naučni skup Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremnoj školi, *Fleksibilni sistemi nastave i pedagoška komunikacija,* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad: 624-636.
§ Šefer, Jasmina-Ševkušić, Slavica (2007): Misliti u vremenu i prostoru, *Nastava i vaspitanje,* br.4, 361- 372.

Slobodan Balać: OSVRT NA IZUČAVANJE NASTAVNOG PREDMETA NARODNA TRADICIJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Filozofski fakultet u Novom Sadu
slobodanbalac@gmail.com

REVIEW OF FOLK TRADITION STUDIES IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

The concept of the teaching of the school subject Folk Tradition greatly emphasizes local folk tradition so as to preserve the rights and the specific characteristics of the minorities as well as their identity in the multi national and multiconfessional regions.This review offers analysis of several different points of view in order to show the possible theoretical and practical contributions that could make a framework for a didactic-methodological approach to exploring folk art, pointing out the necessity of a bolder and more concrete involvement in the value system of schools, which would then have to be reflected in the curriculum, innovated textbooks and methodological literature, as well as in enabling teachers to choose the best and most appropriate teaching methods.These methods, aimed at revitalization of folk tradition, would directly involve pupils, which is one of the ways to prevent the dying out of many important elements of traditional culture, their disappearance from the practice, circulation and life itself.

Keywords: teaching, didactic-methodological approach, national identity, revitalization of the tradition.

Narodno stvaralaštvo kao umetnička delatnost, u sebi sadrži niz pragmatičnih ciljeva kao što su: spoznajni, obrazovni, vaspitni, ideološki, hedonistički, komunikativni, motivacioni, podsticajni, od čijih vrednosti zavise veličina i raznovrsnost zadataka koje ono ispunjava, kao i potrebe koje zadovoljava. Iako nijedna narodna umotvorina ne postoji bez nekog razloga i svrhe, ipak, narodna tradicija se ne može definisati samo pomoću njenih ciljeva, već se, kao i u nauci, moraju uzimati u obzir i njeni metodi i postupci.

Stav stvaraoca prema njenom osnovnom aksiološkom pitanju šta je najvažnije u jednom narodnom-tradicionalnom motivu, veoma je važan. Da li je to forma ili sadržina? Da li je to ideja ili su to emocije, opažaji, predstava ili imaginacija? U zavisnosti od odgovora na ovo osnovno pitanje, stvaralac se opredeljuje za teoriju, kao i za metode, postupke i sadržaje sa kojima će se služiti i koje će obrađivati tj. stavljaće akcenat na ono što bi narodna tradicija htela da saopšti. Jedan od presudnih razloga za formiranje

nastavnog predmeta narodna tradicija jesu alarmantni izveštaji istraživača (etno-lingvinista, etnologa, folklorista, etno-muzikologa), koji upozoravaju na ubrzano odumiranje mnogih važnih elemenata tradicijske kulture i njihov nestanak iz prakse, opticaja i iz života samog.

Direktno uvođenje najmlađih naraštaja kroz odgovarajuću nastavu, usmerenu na revitalizaciju tradicije, jedan je od načina da se to spreči ili makar ublaži. Pravilnim, odmerenim i pravovremenim plasiranjem informacija o narodnoj tradiciji postižu se i mnoga druga dobra kao što su sticanje svesti o sebi samom i svom mestu u svetu sličnih i različitih, formiranje predstave o kontinuitetu i ukorenjenosti. Nastavni plan i program iz 2004.godine, omogućava učenicima da se za ovaj predmet opredele već u prvom razredu osnovne škole i da ga pohađaju do završetka opšteg obrazovanja.

Primarni zadatak nastavnog predmeta Narodna tradicija je usvajanje elementarnih znanja o razlici između folklornog i aktuelnog okruženjakroz upoznavanje sa osnovnim folklornim tekstualnim formama (bajke, legende, priče, pesme, poslovice, zagonetke, uspavanke, razbrajalice i dr.), kroz upoznavanje sa dečjim folklorom (igre i kratki igrački obrasci), vodeći računa o usvajanju elementarnih znanja o nosećim nastavnim motivima koji su različiti za svaki razred (Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, 2004: str.87.).

Program predmeta omogućava učenicima otkrivanje implicitnih ideja preko godišnjeg ciklusa kroz poznavanje osnovnih razlika između gradskog i seoskog načina života, osnovnih sezonskih radova, osnovnih običajno-obrednih radnji vezanih za te radove i praznike. Predmet Narodna tradicija ostvaruje direktno uvođenje učenika u aktivnosti revitalizacije narodnog stvaralaštva kroz neposredno upoznavanje materijalne i tradicijske duhovne kulture svog naroda i naroda u užem okruženju. Koncepcija nastave ovog izbornog predmeta poseban naglasak stavlja na lokalnu narodnu tradiciju, čime se u multinacionalnoj i multikonfesionalnoj sredini čuvaju prava i osobenosti manjina i njihov identitet.

Osvrt na istraživanja o izučavanju narodne tradicije kao nastavnog predmeta u osnovnoj školi sa raznih stanovišta učinjen je sa ciljem da se ukaže na, kako teorijske, tako i na praktične doprinose koji bi mogli da čine okvir didaktičko-metodičkih pristupa tradicionalnom stvaralaštvu.

1. Pedagoško-didaktički aspekti

Pedagoško-didaktički aspekti nastavnog predmeta Narodna tradicija nedovoljno su teorijski zasnovani i empirijski provereni.Do sada nismo imali mnogo eksperimentalnih istraživanja u nastavi koja obuhvata tradicionalno stvaralaštvo kod nas. Potrebno je posvetiti više pažnje onoj strani ove kompleksne problematike koja čini njeno didaktičko jezgro, kao i tzv. metodičkoj operativi, bez čega nije moguće računati na efikasniju realizaciju saznanja iz ovog domena u nastavnoj praksi.

Narodna tradicija kao nastavni predmet u didaktičko-metodičkim razradama svedena je na frontalno uvođenje u problem . Analiza pedagoške literature pokazuje da

ima veoma malo radova koji su posvećeni izučavanju ove oblasti. Grupa i grupni oblik rada u nastavi u kojoj se izučava Narodna tradicija može omogućiti ostvarivanje ciljeva, kao što su estetsko opažanje i doživljavanje, razvijanje kreativne, kritičke i stvaralačke sposobnosti, estetsko vrednovanje i pogled na svet.

Učenje tradicionalne muzike prema dosadašnjim nalazima predstavlja oblik efikasnog učenja kojim se eliminiše krutost i šablonizam od ranije prihvaćenog načina rada na delima sa tradicionalnom tematikom i afirmiše kritičko i stvaralačko mišljenje i ponašanje subjekta, te na taj način doprinosi negovanju njegovih sposobnosti. U tom smislu problemsko-stvaralačka interpretacija narodne tradicionalne muzike, doprinosi, razvoju i negovanju tradicijske kulture kod učenika, odnosno sposobnosti estetske recepcije i samostalnog tumačenja. Otvara se mogućnost fleksibilnije organizacije rada na tradicionalnim elementima i formama: učenici mogu da otkrivaju imlicitne ideje u tradicionalnom duhu, pronalazeći nove i raznovrsne relacije između ponuđenih i skrivenih korelata koje će primenjivati u novim situacijama, otkrivajaći udaljene zajedničke principe i veze između činjenica različitih značenja i vrednosti.

Prethodna iskustva igraju značajnu ulogu u procesu revitalizacije narodne tradicije kod učenika, međutim, opaženo ne bi trebalo interpretirati u već naučenom smislu već usmeravati učenike da što individualnije pristupaju negovanju narodne tradicije. Evidentno je da se kod učenika javlja visoka motivisanost za stvaralački rad i istraživanje u sistemu izučavanja narodne tradicije, obzirom da je to novi nastavni predmet koji se izučava u opštem obrazovanju, i kao takav veoma atraktivan za izučavanje. Učenje putem tradicionalne tekovine omogućava nastavniku sasvim novu funkciju (organizatora, saradnika, koordinatora, mentora), a učenika stavlja u subjekatsku poziciju.Funkcija nastavnika ne sastoji se samo u transmisiji znanja, nego i u razvijanju intelektualnih sposobnosti učenika, negovanju istraživačkog stila u analizi, vrednovanju narodne tradicije, osposobljavanju učenika za kreativni i kritički pristup informacijama i samostalno sticanje znanja.

Izučavanje narodne tradicije primenjeno na analizu i procenjivanje važnih elemenata tradicijske kulture omogućava dinamično kretanje kroz narodno stvaralaštvo koje se prepoznaje na različite načine. Odabir metodskih postupaka od strane nastavnika treba kod učenika da doprinese uspostavljanju aktivnog odnosa prema tradicionalnom narodnom stvaralaštvu, pri čemu se kod njega povećava senzibilitet za tradicionalne, estetske vrednosti. Na taj način, učenik može i izvan škole i posle redovnog školovanja da uspešno analizira, kritički procenjuje i vrednuje folklornu građu.

Dosadašnja teorijska i praktična iskustva uverljivo govore u prilog činjenici da je izučavanje narodne tradicije kao nastavnog predmeta u osnovnoj školi višestruko primenljivo u ostvarivanju usvajanja znanja osnovnih folklornih etnomuzikoloških i etnoloških obrazaca (igre, kratke tekstualne forme, narodni instrumenti i običaji) posebno u analizi i interpretaciji autohtonog narodnog izraza. Zahvaljujući činjenici što pretpostavlja intenzivno angažovanje svih stvaralačkih potencijala učenika, ono postaje činilac obogaćivanja nastavnog procesa i predstavlja mogućnost za učenika i nastavnika da postignu optimalne nastavne ishode, naravno uz uslov da se dobro

upozna njegova suština i organizuje primena u nastavi lišena svakog šematizma i rigidnosti koji su, uostalom, suprotni njegovoj prirodi.

U celini gledano, osvrt na nastavni predmet Narodna tradicija u osnovnoj školi ukazuje nam na nužnost smelijeg i konkretnijeg uključivanja tradicionalnog stvaralaštva u vrednosni sistem škole, što bi se moralo odraziti i u nastavnom programu, inoviranju udžbenika i metodičke literature, kao i osposobljavanju nastavnika za primenu najviših oblika učenja.

2. Sadržaji i aktivnosti

Prvi razred

Izbor sadržaja u prvom razredu u najvećoj meri se prepušta nastavniku, a preporučuju se postojeći opisi folklornih igara i štampane zbirke tekstova dečjeg folklora. Sadržaji za ovaj izborni predmet mogu se obuhvatiti kroz sledeće teme:

Tema: *Pitaj svoju baku...*

Ova tema može podstaći aktivnosti od kapitalnog značaja u svakom ambijentu. Kako terenski rad pokazuje da su stare žene najbolji informatori i glavni nosioci narodne tradicije ono što bi bake mogle da kažu deci samo po sebi bi obezbedilo komparativni materijal za ceo niz nastavnih aktivnosti. Učenici mogu da istražuju i saznaju šta bake kažu o:

– igrama kojih su se igrale kad su bile male
– pesmama koje su pevale u to vreme
– pričama koje su njima njihove bake pričale
– običajima u kojima su učestvovale (slave, povorke, Badnjak, Božić, Nova godina, Bogojavljenje, Đurđevdan)
– odeći, obući, frizurama i ukrasima iz njihove mladosti itd.

Tako skupljena obaveštenja mogu da budu dragocena i kao podaci nezavisno od nastave, pa bi škola mogla da formira sopstvenu datoteku od prikupljenog materijala i kontinuirano je dopunjuje i obogaćuje. Pored toga negovanje prakse ''Pitaj svoju baku ...'' može pozitivno da utiče na revitalizaciju i poboljšanje položaja starih u porodici (o kojoj sociološka istraživanja pružaju obeshrabrujuće podatke).

Tema: *Radovi i praznici*

U okviru praktične nastave za prvi razred se predviđa razvijanje motoričkih veština kroz izradu predmeta prema postojećem modelu među materijalnim spomenicima tradicijske kulture. To praktično znači da je poželjno iskoristiti svaku priliku da se nešto pravi rukama, a da pri tom bude vezano za neku zanimljivu priču ili događaj. Na primer, u jesen (kad škola počinje), završavaju se poslednje žetve i berbe, što može biti odličan povod da se prave :

– ''bogu brada'' (od poslednjeg snopa bilo kojeg žita, a u septembru se žanju još samo stočna žita) ili da se insceniraju :
– ''muke blaženog Grozdija'' (put koji grožđe prođe dok ne postane vino) zavisno od toga gde se škola nalazi.
Oboje se naravno može raditi u svakoj školi ali se nastava znatno obogaćuje mogućnošću direktnog uvida u proces (vinogradski kraj) ili u originalni predmet (poljoprivredni kraj sa ''božjim bradama'' na njivama posle žetve). Podrazumeva se da konopljarski i lanarski krajevi umesto ''grozdija'' mogu prikazivati konopljine-lanove muke i sl.
Foklorni tekstovi koji obrađuju ove ''muke'' postoje i lako su dostupni. Ovde dolaze i prateće (uglavnom dekorativne) radnje uz velike opšte praznike kao što su Božić i Uskrs.To se naročito misli na:
– zasejavanje žita na Sv. Varvaru (uoči Božića),
– vertep (tamo gde postoji kao tradicija, a tamo gde ga nema može se svejedno praviti mesto Hristovog rođenja ne kao deo tradicije nego kao prigodna aktivnost),
– farbanje uskršnjih jaja.

Kao prateće objašnjenje uz sve ove aktivnosti najbolje mogu poslužiti odgovarajuće legende i folklorne priče ili predanja koji na ovom uzrastu vrlo dobro zamenjuju teoriju.Uz svaku od navedenih aktivnosti može se pronaći adekvatna igra, prateća pesma ili ples (kostimiran ili ne).Poželjno je kombinovati ih sve zajedno kako se najčešće i odvijaju u originalnom okruženju.
Tema: *Zimski hlebovi i prolećno bilje*

Radnje i predmeti uz radove i praznike imaju prigodni karakter ali neki motivi mogu da posluže kao izvor stalnog interesovanja i obrade. Za zimski period (prvo polugodište) to može biti:

- hleb:od savlađivanja samog procesa mešenja hleba pa do njegove mnogostruke namene svaki segment može biti podjednako zanimljiv i poučan na ovom uzrastu.

Tu dolaze i posebni hlebovi koji se mese za zdravlje stoke (okrugli sa rupom kao đevreci), za pčele, za zdravlje ukućana i slični, sve do slavskog kolača, koji je priča za sebe. Posebno može da se obrađuje šaranje slavskog kolača kakvo jeste i kakvo bi moglo biti kad se deci objasni da se preko figura na kolaču ostvaruju želje tokom sledećih godinu dana (o folklornim hlebovima postoji bogata stručna literatura). Zavisno od ambijenta može se otići u pekaru da se vidi kako to stručno izgleda ili kod domaćice koja ima naćve prema mogućnosti. Neki elementi obreda koji prate mešenje hleba dostupni su i na ovom uzrastu, na primer, kratki tekstovi (''Kisni, ne misli, stiglo me do vrata'') koji se u pravoj upotrebi govore kao deo basme za dizanje testa, ali se u pripovedanom kontekstu, mogu naći kao anegdote, ritmizovana proza i sl. U proleće, sve do Uskrsa, glavna okosnica nastave u ovom predmetu morale bi biti:

- biljke: od đurđevka do ivanjskih venčića, svaki je prilika da se izađe na otvoreno, da se beru biljke i uči o njihovim lekovitim i drugim svojstvima, da se čuju priče ili pesme o njima i da se deci prenese neophodnost poštovanja i čuvanja živog sveta.

Drugi razred
Usvajanje znanja o folklornim praznicima, biljkama i hlebovima (što su bili noseći nastavni motivi u prvom razredu), kroz sledeće:

– poznavanje razlika između otvorenog i zatvorenog prostora (livada-kuća);
– poznavanje razlike između nastanjivog i nenastanjivog prostora (šta je najmanji uslov da se nešto smatra domom);
– poznavanje različitih oblika stanovanja (pećina, kuća, selo, varoš, grad);
– elementarno poznavanje strukture tradicionalne kuće.
Težište je, zapravo, na produbljivanju, proširivanju i sistematizovanju znanja koja su učenici poneli od kuće. Izbori sadržaja u drugom razredu mogu se obuhvatiti kroz sledeće teme:
Tema: *Biljke*

Ako su se u prvom razredu sakupljale biljke da bi se od njih pravili venčići, u drugom razredu od sakupljenog bilja mogu se praviti herbarijumi. Pošto su deca u drugoj godini učenja već pismena, knjiga sa biljkama i kratkim tekstovima ispod svakog uzorka za njih može imati višestruki značaj, naročito ako budu ohrabrena da uz posebne biljke zapišu i kratke priče o njima, na pr. o *raskovniku* (Vukov rečnik), o *danu i noći* (predanje o maćuhicama) o *ruži* (''Trnova Ružica''), o *drenu* (predanje o medvedu i drenu), o *belom luku* (predanje o semenu belog luka od kojeg vile ostaju besmrtne), o *paprati* (predanje o nevidljivosti njenog semena) itd.

Uz taj *Herbarijum čarobnog bilja* jednako je važno praviti i *Herbarijum lekovitih trava* za koji se uputstva mogu naći u *Rečniku narodnih verovanja o biljkama* Veselina Čajkanovića ili u Sofrićevom rečniku slične namene.

Znanja koja se steknu u tim ranim danima učenja mogu poslužiti kao baza za kasnije korisno poznavanje osnovnih lekovitih trava kao što su nana, kamilica, majčina dušica, rtanjski čaj, žalfija, sena, vranilova trava, kantarion, pelen.

Što se tiče hlebova (koji su proizvod obrade određenog bilja), oni i dalje ostaju izvor najraznovrsnijih sadržaja za zimski period bez vegetacije, odnosno za vreme koje se mora provoditi u učionici.
Tema: *Kuća*
Treba iskoristiti sve prednosti komparativnog metoda (grad-selo, nekad-sad, staro-novo...) a posebnu pažnju obratiti na sledeće:

– ognjište-kao centar nekadašnje kuće,
– voda-koja nekad nije bila u kući već se u nju donosila; analogno tome, u kući nije bilo ni toaleta ni kupatila, a ni mesta na kome se pere veš; ako je moguće treba u originalnom ambijentu pokazati kako svaka od tih stvari izgleda (pogotovo pranje veša

na potoku-reci, donošenje vode za piće, potapanje vune-konoplje i sl.). nasuprot tome, svaka kuća je imala posebno mesto na kome stoji voda za piće koja se naročito pokriva. – osvetljenje, koje nikad nije bilo na struju, čak je i sveća veliki luksuz iz novijeg doba, te treba pokazati luč i druge biljke za osvetljavanje, uz obavezno ognjište i njegovu vatru kao osvetljenje.

Jedan od načina da se sve ovo objedini bila bi integrativna tema *pre struje* (vodovoda i kanalizacije) koja bi decu motivisala da razmišljaju o mogućnostima života bitno drukčijeg od onoga kojim žive. Za te potrebe moguće je organizovati jednodnevnu očiglednu nastavu u nekoj etno-kući (kakva postoji u Bačkom Jarku nedaleko od Novog Sada), na imanju u blizini škole (pod uslovom da zadovoljava potrebe takve nastave), ili na nekom drugom za to pogodnom mestu (zavisno od nastavnog ambijenta). Kuća pruža neograničeni izvor motiva za kreativnu i zanimljivu nastavu, pogotovu kada joj se dodaju i ekonomske zgrade u dvorištu seoskog domaćinstva (štala, senik, drvara, ostave, pušnica, kokošinjac...) i posebna mesta kao što su bašta , bunjište itd. Ona takođe može poslužiti za:

– razlikovanje muških i ženskih radova u životu na selu (u poređenju sa gradom),
– upoznavanje živog sveta vezanog za čoveka: domaće životinje (živina, stoka) nasuprot divljim životinjama (vuk, medved, divlji vepar...). To je takođe i dobra prilika za prvi pomen ambivalentnih životinja kao što su zmija (čuvarkuća i otrovnica), vidra, dabar i sl.Naročito je važno upoznati strukturu kuće, (gde su životinje a gde su ljudi, šta je gore a šta dole itd.), posebno njen kulturni horizont (nivo svakodnevnih poslova prema kome se određuju gore / ikona i dole / krevet u kući), da bi se obezbedila osnova za buduća znanja o običajno-obrednoj praksi vezanoj za životni ciklus (od drugog obrazovnog ciklusa nadalje).

Treći razred

U trećem razredu težište je na dodavanju novog nosećeg motiva *Tradicionalni zanati* kao nekadašnjeg oblika proizvodne ljudske delatnosti, sa pratećim folklornim obeležjima prostora i vremena u kojima su nastali i kao takvi nadalje se razvijaju.

Preko izučavanja tradicionalnih zanata, učenici će upoznati mnoge, već zaboravljene, profesije i moći će da se upoznaju sa jednim sasvim drugačijim načinom života koji je, većini njih, danas nepoznat. tradicionalnih zanata ima danas mnogo, a odluku o izboru nastavnih sadržaja donosi nastavnik u skladu sa mogućnostima koje nudi okruženje-ambijent. Zavisno od ambijenta, nastavni sadržaji mogu biti:

– pekar - pekara
– poslastičar - poslastičarnica
– vodeničar - vodenica
– mlinar - mlinara
– kovač - kovačnica

– krojač - krojačnica
– vunovlačar - vunovlačara
– kolar, sarač, tkač (tkalja, razboj, preslica i vreteno, jorgandžija, obućar, opančar, krznar) ćurčija
– zanati nekad i sad
– tradicionalni zanati sela i grada
– tradicionalna zanatska proizvodnja nasuprot fabričkoj, industrijskoj proizvodnji

Izbor sadržaja za ovaj predmet prepušta se nastavniku uz preporuku da obavezno realizuje tri poslednje stavke sa ponuđene liste sadržaja. Istovremeno, preporučuje se nastavniku da povede računa o direktnoj povezanosti noseće teme. *Tradicionalni zanati* sa trećom, četvrtom i petom temom (*Naše nasleđe, Materijali i njihova upotreba i Ljudska delatnost)* u okviru predmeta *Priroda i društvo*. Ova neposredna korelacija sadržaja obaveznog i izbornog predmeta može se iskoristiti kao prednost pri integrisanom tematskom planiranju u realizaciji tematske nastave. Pored integrisanog tematskog planiranja, poželjno je koristiti fenomenološki pristup pri izučavanju navedenih sadržaja u okviru ovog izbornog predmeta.

Četvrti razred

U četvrtom razredu radi se i dalje na produbljivanju, proširivanju i sistematizovanju znanja koja su učenici stekli u prethodna tri razreda. U ovom nastavnom programu težište je na novim nosećim motivima. To su: *Tradicionalni oblici transporta i transportna sredstva* i *Narodni muzički instrumenti* sa pratećim narodnim obeležjima prostora i vremena u kojima su nastali. Učenici će, takođe, moći da upoznaju načine prenošenja sadržaja narodne tradicije sa jedne na drugu generaciju.

Preko izučavanja ovih tema učenici će upoznati mnoge već zaboravljene oblike transporta i transportnih sredstava, kao i narodne muzičke instrumente i moći će da se približe jednom sasvim drugačijem načinu života koji je, većini njih, danas nepoznat. Odluku o izboru nastavnih sadržaja donosi nastavnik u skladu sa mogućnostima koje nosi okruženje-ambijent. Nastavni sadržaji mogu biti:

Tema: *Tradicionalni oblici transporta i transportna sredstva*
– suvozemni unutrašnji saobraćaj (pešački saobraćaj, kolski saobraćaj, zanimanja u suvozemnom saobraćaju)
– značajni putevi u prošlosti
– poštanski saobraćaj, golubovi-pismonoše, telali
– saobraćaj na vodi (transport vodom, od balvana do broda, prelaz preko vode-brvno, skela, korpe, mostovi ...)

Tema: *Narodni muzički instrumenti*
– vrste narodnih muzičkih instrumenata (gusle, frule, svirale od slame, svirale od perja crnog luka, pištaljka od vrbove grane ''violina od kukuruzovine'' svirala od kukute, tikva...)
– materijali od kojih su izrađeni muzički instrumenti

– uloga muzičkih instrumenata u obeležavanju godišnjeg ciklusa običaja (obredi i praznici) i životnog ciklusa običaja (rađanje, krštenje, svadba). Prilikom realizacije ove teme poželjno bi bilo da učenici sami izrade neke od instrumenata i pokušaju da na njima sviraju.

Tema: *Nosioci narodne tradicije*
– načini prenošenja narodne tradicije (usmeni, pisani i materijalni sadržaji)
– načini čuvanja tradicijske kulture
– nauke, ustanove i društva koji se bave čuvanjem i negovanjem tradicijske kulture
– prenošenje sadržaja narodne tradicije iz sadašnjeg vremena na naredna pokoljenja

Izbor sadržaja za ovaj predmet prepušta se nastavniku, uz preporuku da povede računa o direktnoj povezanosti nosećih tema sa temama u okviru obaveznih nastavnih predmeta: Srpski (maternji) jezik Priroda i društvo, Muzička kultura i Likovna kultura.

Preporuka je da se na kraju školske godine, kao mogućnost sistematizacije i rekapitulacije usvojenog znanja, organizuje izložba ili priredba kojom bi učenici pokazali koja su znanja stekli i koje su materijale, predmete, tekstove i folklorne sadržaje prikupili izučavajući ovaj izborni predmet.

Zaključak

Kroz izborni predmet Narodna tradicija dečji doživljaji se obogaćuju, učvršćuju sigurnost u komunikaciji, što je kvalitet koji vodi socijalizaciji ličnosti i sticanju prvih socijalnih iskustava. U okviru ovog izbornog predmeta obuhvatili smo samo najznačajnije aspekte razvoja koji mogu biti podstaknuti i podržani elementima tradicijske kulture koji uverljivo govore koliki je značaj narodne baštine za razvoj dece ranoškolskog uzrasta.

Literatura

§ Bosić, Mila 1996. Godišnji običaji Srba u Vojvodini Novi Sad: Muzej Vojvodine - Novi Sad, Prometej – Novi Sad , Vojvođanska banka D.D. – Novi Sad , IKP Monada – Sremska Mitrovica
§ Fracile, Nice 1987. Vokalni muzički folklor Srba i Rumuna u Vojvodini, Novi Sad: Matica Srpska , Odeljenje za scensku umetnost i muziku
§ Kojov-Bukvić, Irena 1989. Metodika nastave muzičkog vaspitanja Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
§ Marjanović, Vesna 2008. Maske, maskiranje i rituali u Srbiji Beograd: Čigoja štampa i Etnografski muzej u Beogradu
§ Mirković-Radoš, Ksenija 1998. Psihologija muzičkih sposobnosti Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

§ Panić, Vladislav 1997. Psihologija i umetnost Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
§ Plavša, Dušan 1989. Muzičko-pedagoške dileme i teme Novi Sad : Akademija umetnosti
§ Radičeva, Dorina 1997. Uvod u metodiku nastave solfeđa Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija u Novom Sadu
§ Stanković, Emilija 2002.Metodički aspekti opažanja i prepoznavanja muzičkih fenomena uopšteobrazovnoj muzičkoj pedagogiji Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za kulturu, obrazovanje i nauku
§ Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, Prosvetni pregled 2004. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije
§ Vlahović, Petar 1984. Narodi i etničke zajednice sveta Beograd: IRO ''Vuk Karadžić''

MŰVÉSZETEK

Vesna Svalina: DJEČJE STVARALAŠTVO U NASTAVI GLAZBE

Učiteljski fakultet u Osijeku
vesna.svalina@os.t-com.hr

Sažetak

U današnje vrijeme sve je više izraženo nastojanje istaknutih psihologa i pedagoga da se stvaralaštvo što dublje istraži i objasni. U literaturi se često govori i o dječjem stvaralaštvu pa se s namjerom rasvjetljavanja te teme i dobivanja nekih konkretnih odgovora provode brojna psihološka i pedagoška istraživanja. Kad je riječ o dječjem glazbenom stvaralaštvu moramo istaknuti da se o toj temi dosta piše i govori kako kod nas tako i u svijetu, ali se u nastavnoj praksi s glazbenim stvaralaštvom ipak vrlo rijetko susrećemo. Postavlja se pitanje jesu li takve aktivnosti možda prezahtjevne za učenike pa ih iz tog razloga učitelji i nastavnici rijetko ostvaruju u nastavi? Neki će autori reći da je to područje prezahtjevno ne samo za učenike nego i za učitelje i nastavnike, pogotovo za učitelje razredne nastave čija su glazbena znanja i stečene vještine često na dosta niskoj razini.

Kako bismo što više rasvijetliti temu glazbenog stvaralaštva i pokušali dati odgovore na sva otvorena pitanja u ovom smo radu prezentirali više različitih pristupa toj temi i predstavili veći broj autora koji se bave ovom problematikom. Jedan odlomak posvećen je tako pojmu glazbenog stvaralaštva i različitim shvaćanjima procesa nastanka glazbenog djela - tzv. romantičarskom i objektivističkom ili psihološkom shvaćanju, a predstavljen je i sustav Carla Orffa kod kojeg glazbeno stvaralaštvo zauzima posebno istaknuto mjesto. Dio rada bavi se još i pitanjem mogućnosti provođenja glazbeno-stvaralačkih aktivnosti na nastavi glazbene kulture u općeobrazovnoj osnovnoj školi te na nastavi solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi.

Ključne riječi: stvaralaštvo, glazbeno stvaralaštvo, djeca, Orff-Schulwerk, nastava glazbene kulture, solfeggio

CHILDREN'S CREATIVITY IN MUSIC CLASSROOM

Abstract

The phenomenon of creativity is being much looked into by contemporary science, especially psychology and pedagogy. Children's creativity is often in the focus of

scientific interest and much research is conducted with the attempt to illuminate this phenomenon and provide some precise answers to numerous questions. As far as children's creativity in the area of music is concerned, it is being much discussed, but insufficiently present in the music classroom. Is it because such activities are so difficult for pupils that teachers avoid them on purpose? Some authors claim that there are not only too difficult for pupils, but teachers as well, especially teachers working with young learners whose level of musical knowledge and acquired skills is often very low.

In order to shed some light on the issue of musical creativity and to find the answers to some unanswered questions, there are several different approaches and a number of authors presented in this paper. One section is dedicated to the explanation of the term “musical creativity” and the different perceptions of the process of the creation of musical works – the so-called “romantic” and “objective” or “psychological” understanding. The paper also presents the Carl Orff system, emphasizing musical creativity. A part of the paper deals with the question of the possibility of implementation of the musical creativity in Music classroom in elementary school and Solfeggio lessons in music school.

Keywords: creativity, music creativity, children, solfeggio, Orff-Schulwerk, teaching music, solfeggio

1. Uvod

Kako su se na području psihologije počele razvijati razne teorije o stvaralaštvu tako se sve više raspravljalo i o stvaralaštvu djece. Posebna pažnja prvo se usmjerila na likovno stvaralaštvo jer je ovdje već postojala bogata dokumentacija dječjih radova, ali isto tako je postojalo i veliko zanimanje za literarno stvaralaštvo koje se kao i likovno danas dosta potiče i razvija u školama. Osim likovnog i literarnog, danas se dosta govori i o dramskom stvaralaštvu koje se kreće od vođene improvizacije prema stvaranju cjelovitih malih predstava u kojima djeca postaju scenaristi, režiseri, kostimografi i glumci, sve u jednome (Ladika 1987: 264).

Kad je riječ o glazbenom dječjem stvaralaštvu moramo istaknuti da se o njemu već duži niz godina govori i piše kako kod nas tako i u svijetu, ali još uvijek je znatno manje prisutno u školama od ostalih oblika dječjeg stvaralaštva. U glazbenoj nastavi trenutno je najveći naglasak stavljen na reproduktivne glazbene aktivnosti te na upoznavanje umjetničkih glazbenih djela slušanjem glazbe, dok se o glazbenom stvaralaštvu mnogo govori, ali se vrlo rijetko na njega nailazi u praksi. Često se vode rasprave o tome je li glazbeno stvaralaštvo uopće i potrebno njegovati u općeobrazovnim i glazbenim školama, a danas se takvo pitanje nameće budući da se u školama ono doista vrlo rijetko provodi.

2. Glazbeno stvaralaštvo

Glazbeno stvaralaštvo odnosi se prije svega na stvaranje pojedinaca najčešće s namjerom da se stvori određeno glazbeno djelo koje predstavlja zatvorenu cjelinu sa svojim početkom, sredinom i krajem. Prema Zofiji Lissi (1969: 11-13) glazbeno je djelo „određeno oblikovanje vremenskog protjecanja, zvukovna tvorevina koja ispunjava odsječak vremenskog kontinuuma određenim redoslijedom i karakterom svojih vremenskih faza. Ove su uvijek upravljene na faze koje im slijede i istovremeno su u određenom odnosu spram prethodnih faza. Taj odnos dokazuju ponavljanja faza, njihove varijante, pa čak i odnosi kontrasta spram drugih faza. Upravo je plan redoslijeda faza i njihovih izmjeničnih odnosa „opća forma“ glazbenog djela (...) Sadržaj pojma „glazbeno djelo“ krije također i mogućnost, pa čak i nužnost fiksiranja u notnom pismu prema kojem se djelo uvijek iznova otčitava i u izvedbi konkretizira, tj. može učiniti pristupačnim slušateljima različitog vremena i različitih sredina. Postoji samo jedno glazbeno djelo dok izvedbi može biti beskonačno mnogo. Na tome počiva specifična „postojanost“ glazbenog djela“.

Za razliku od toga, improvizirana glazba nastaje spontanim stvaranjem, bez namjere da se još i dodatno prerađuje (Brophy 2001: 34). Glazbeno stvaranje može, ali i ne mora rezultirati pojavom notno zabilježenog glazbenog djela. Kad se glazba improvizira onda zapisivanje nije moguće jer je ta glazba proizvod trenutka, ona je jedinstvena i neponovljiva. Izvođenje improvizirane glazbe karakteristično je za Istočne kulture (arapske zemlje, Indija ...), a pojavljuje se i u džezu te u modernim aleatoričkim djelima. Za džez improvizaciju karakteristično je improviziranje čitavog ansambla te činjenica da se improvizacije obično pojavljuju između stabilnih odlomaka ili na zvučnoj pozadini stabilne, neimprovizirane podloge koja protječe paralelno s improviziranim odlomcima. Takvo kombiniranje skladanih i improviziranih odlomaka susreće se i u umjetničkoj glazbi od XVI.-XVIII. stoljeća, u improviziranim solističkim kadencama[1] (Lissa 1977: 19).

Iako glazba većinom nastaje individualnim stvaranjem, ima primjera kad ona predstavlja i rezultat kolektivnog djelovanja. Takvo djelovanje posebno je karakteristično za narodnu glazbu. U svom izvornom obliku narodne pjesme nastale su na temelju stvaranja određenog anonimnog pojedinca, ali kako su se stoljećima prenosile usmenom predajom[2] one predstavljaju zajedničku tvorevinu, izričaj grupe te kao takve ne posjeduju nikakav jedinstven individualan i nepromjenjiv karakter kao što ga posjeduje glazbeno djelo koje je stvorio određeni pojedinac (Lissa 1977: 15).

Kad se govori o umjetničkoj glazbi autori ističu da je za nastanak glazbenog djela potrebno posjedovati dva osnovna elementa: inspiraciju i tehničko znanje (Andreis 1968: 264). S obzirom na to kojem se elementu daje veći značaj, razlikujemo i dva osnovna pristupa u shvaćanju procesa stvaranja glazbe. Prema tzv. romantičarskom shvaćanju skladatelj je pasivni primatelj glazbenih ideja koje dolaze pod utjecajem neke više sile (Andreis 1968: 264-265). Ove ideje se na odgovarajući način oblikuju svjesnim duhovnim radom, ali je osnova stvaralačkog rada ipak nesvjesna.

Nesvjesnom se pridodaje i nadzemaljsko, neshvatljivo i božansko pa se takvo shvaćanje označava još i kao metafizičko (Rojko 1996: 181). Mnogi skladatelji slično opisuju svoje stvaralačko djelovanje pa tako Felix Mendelssohn govori kako je inspiracija nešto što ulazi u našu svijest i to na sasvim neobjašnjivi način dok Johannes Brahms ističe da je „to što se općenito zove otkrićem, tj. misao, ideja, jednostavno neko više nadahnuće za koje umjetnik nije odgovoran, za koje on nema nikakvu zaslugu“ (prema Rojko 1996: 181).

Prema drugom shvaćanju koje se naziva objektivističkim ili psihološkim inspiracija ne prethodi stvaralačkom aktu već se pojavljuje tijekom rada kao emotivni nemir kojim se stvara specifična radoznalost. Ovdje je posebno naglašena uloga uma i volje (Andreis 1968: 264). Takvo gledište među skladateljima zastupa prije svega Stravinski koji utvrđuje da inspiracija nije na početku nego poslije misaonog rada, kao skok u svjesnost iz jednog dugo pripremanog nesvjesnog saznanja (Focht 1980: 176). Stvaralačko djelovanje prema tome ne započinje pojavom ideje, nego mnogo ranije.

Iako u tim shvaćanjim postoje određene razlike one ipak nisu u potpunoj suprotnosti. Kod oba shvaćanja uvažava se moment iznenadnog nastanka glazbene ideje, priznaje se postojanje svjesnih i nesvjesnih mehanizama, oba ukazuju i na važnost rada, učenja, pripreme, marljivosti, dok je jedina bitna razlika u redoslijedu te u prihvaćanju ili odbacivanju neshvatljivog i božanskog u umjetničkom stvaranju (Rojko 1996: 183).

3. Dječje glazbeno stvaralaštvo

3.1. Dječje stvaralaštvo u nastavi glazbe

Glazbenim stvaralaštvom učenici se u nastavi mogu baviti tako da mijenjaju poznate pjesme, stvaraju nove jednostavne melodije, da preoblikuju melodije variranjem, harmoniziranjem, ekspresivnim oblikovanjem (dinamika, artikulacija i tempo) i orkestriranjem (Ginocchio 2003: 54) ili kreiranjem melodije na zadani tekst (Paynter-Aston 1975: 142-149; Wiggins 1989: 36-37). Osim toga ona mogu improvizirati i na različitim melodijskim instrumentima ili na udaraljkama (Wiggins 1989: 37-38; Moore 1990: 39-40).

U literaturi se naglašava kako je važno da se učenicima, prije nego što započnu s osmišljavanjem novih skladbi, postave određena ograničenja. Regelski smatra da je bez ograničenja otvoreno mnogo mogućnosti za početak stvaranja, što učenicima može predstavljati problem jer će se teško odlučiti od čega krenuti (Regelski 1986: 87). Također se naglašava i da se stvaralačke aktivnosti kod djece osnovnoškolske dobi trebaju izvoditi dosta često te da one trebaju biti kratke (Moore 1990: 40).

Aktivnosti glazbenog stvaranja mogu se provoditi individualno ili grupno. Individualno se mogu provoditi tako da učenici samostalno istražuju zvukove na nekom glazbenom instrumentu (Kratus 1991: 39-40) ili da individualno improviziraju u okviru neke veće forme (Moore 1990: 39). Učeniku se može omogućiti i da samostalno sklada čitavo glazbeno djelo, ali se smatra da se do te razine može doći tek nakon što su učenici prošli neke od jednostavnijih aktivnosti (Wiggins 1989: 38).

U nastavi se mogu provoditi i grupne aktivnosti glazbenog stvaranja. Kod takvih aktivnosti učenici mogu dobiti zadatak da osmisle kraću skladbu na udaraljkama (npr. djelo u ABA formi) koju će izvoditi pred čitavim razredom (Wiggins 1989: 37; Welwood 2001: 95). Za te aktivnosti ističe se da ih je dobro provoditi u manjim grupama učenika koje prije osmišljavanja skladbe trebaju dobiti jasne upute o tome od kakvih se cjelina ona treba sastojati, odnosno odrediti koji su zadani elementi. Osim što se u takvim improvizacijama mogu koristiti različite vrste udaraljka predlaže se i korištenje tijela kao instrumenta (body percussion) pri čemu učenici mogu pljeskati, udarati dlanovima o koljena, pucketati prstima, zviždati i sl. (Welwood 2001: 95- 96).

Nakon što učenici izvedu svoje skladbe pred čitavim razredom obično slijedi evaluacija provedenih aktivnosti pri čemu je jako važno da nastavnici imaju pozitivan pristup. Nije dobro usredotočiti se na ono što je loše, nego na ono što je dobro te treba nastojati otkriti kako bi se uočeni pozitivni elementi mogli iskoristiti za poboljšanje djela u cjelini (Ginocchio 2003: 53).

Kad je riječ o dječjoj improvizaciji moramo spomenuti Johna Kratusa (1991: 38-39) koji smatra da se dječja orijentacija prema improvizaciji mijenja s dječjom dobi. On govori o tzv. sedam improvizacijskih razina gdje je prva razina ona na kojoj djeca istražuju na instrumentima različite kombinacije zvukova čime najčešće nastaju slučajni zvukovi. Zato je to razina istraživanja. Na toj razini djeca su više orijentirana na proces, nego na produkt, ali dok istražuju ona postepeno otkrivaju kombinacije zvukova koje uspijevaju i ponoviti. Prva je razina prema Kratusu nužna stepenica prije prave improvizacije i on je smatra prije individualnom nego grupnom aktivnosti. Drugu razinu predstavlja improvizacija koja je orijentirana na proces. Djeca stvaraju glazbu zbog svog zadovoljstva, ne vodeći računa o mišljenju publike koja ih pritom sluša. Na toj razini već se pojavljuju povezani glazbeni obrasci. Djeca moraju naučiti kako te obrasce organizirati u veće glazbene cjeline. Na trećoj razini improvizacija je orijentirana na produkt. Sad se obrasci upotrebljavaju na mnogo skladniji, cjelovitiji način, a djeca nastoje improvizirati glazbeno djelo koje će biti dobro prihvaćeno i od publike. Kratus smatra da je na ovoj razini moguća i grupna improvizacija. Tu razinu mogu dostići djeca oko devete godine života. Četvrta razina je razina fluidne improvizacije. Tu je već postignuta dovoljna tehnička vještina na instrumentu na kojem se improvizira te se čini da se svira automatski. I vokalna improvizacija jednako je dobro kontrolirana. Kad su djeca savladala tehničke probleme improviziranja, ona mogu početi mijenjati strategije, te improvizirati čak i stilski. Smatra se da ovu razinu mogu doseći učenici starijeg osnovnoškolskog uzrasta koji imaju dovoljno iskustva u improviziranju. Peta razina (strukturalna improvizacija) dosegnuta je u trenutku kad djeca mogu primijeniti strukturalne tehnike kao što su razvoj ili variranje u improvizaciji. Stilistička improvizacija predstavlja šestu razinu. To je razina na kojoj su učenici, nakon što su upoznali melodijske, harmonijske i ritamske karakteristike određenog stila te postigla vještinu u upotrebi tih karakteristika u improvizaciji, u stanju improvizirati vrlo vješto u zadanom stilu. Prema Kratusu za većinu glazbenika savladavanje vještine improvizacije završava na ovom stupnju i samo rijetki improvizatori mogu doseći posljednju, sedmu

razinu koju naziva osobnom improvizacijom. Ona se dostiže kad glazbenik u improvizaciji prekorači granice postojećih stilova i stvori novi, originalni improvizacijski stil, ali to je ipak vrlo rijetko.

Prema Kratusu učenike bi trebalo uvoditi u vještinu improviziranja vodeći računa o ovim razvojnim razinama. Tako je moguće uvoditi u glazbenu improvizaciju već i djecu najmlađe dobi.

3.2. Glazbeno stvaralaštvo u sustavu Carla Orffa

Kad je riječ o dječjem glazbenom stvaralaštvu svakako je potrebno istaknuti i koncepciju njemačkog skladatelja Carla Orffa u kojoj posebno mjesto ima upravo glazbena improvizacija. Ovaj čuveni skladatelj počeo se dvadesetih godina prošlog stoljeća posebno zanimati za glazbenu pedagogiju jer je u to vrijeme osnovana plesna škola u Münchenu[3] gdje je počeo provoditi svoje zamisli o mogućnosti povezivanja glazbe s pokretom. Dotad je bila uobičajena praksa da se u plesnim školama nastava izvodi uz glazbenu pratnju koju je izvodio nastavnik na glasoviru. Orff je to želio promijeniti, odnosno omogućiti učenicima da sami izvode i stvaraju glazbu. Za to je bilo potrebno osigurati nešto jednostavnije instrumente. Umjesto glasovira Orff je uveo udaraljke od kojih su neke vrste već tada postojale, a pojedine je trebalo tek konstruirati. Orff je namjeravao osmisliti melodijske udaraljke po uzoru na indonezijski Gamelan orkestar, ali nakon što je na poklon dobio jednu afričku marimbu odlučio je upravo od nje izraditi sličan, samo nešto jednostavniji glazbeni instrument koji je nazvan „ksilofon.“[4] Uz taj instrument, te kasnije metalofon, Orff je u nastavu uveo i brojne druge udaraljke, zatim blok-flaute, a od žičanih instrumenata gitaru, lutnju, čelo te violu da gamba (Orff 1963: 2-3).

Na temelju ovih prvih iskustava Orff i Keetman su između 1950. i 1954. godine izradili novi pedagoški koncept te ga prikazali kroz pet svezaka pod nazivom „Orff-Schulwerk. Musik für Kinder.“ [5] U Schulwerku Orff razvija svoju ideju o elementarnoj glazbi koja je po njemu povezana s pokretom, plesom i govorom. „Elementarna glazba nije nikada sama glazba, nego forme u kojima su s glazbom ujedinjeni i pokret, ples i govor. To je glazba koju netko sam stvara, u kojoj nismo slušatelji, nego sudjelujemo u njoj. Ona nije sofisticirana, ne uključuje velike arhitektonske strukture nego male forme, ostinato i rondo“ (Orff 1963: 4).

Početna točka kod Orffa je ritam koji se izvodi ili improvizira na raznim udaraljkama, dok se melodijski materijal temelji u početku samo na tri tona (sol-mi-la) da bi se kasnije proširio i na pentatonsku te dursku ljestvicu. Djecu se vodi kroz nekoliko faza glazbenog razvoja. Prva je faza istraživanje odnosno otkrivanje zvukova i pokreta. Druga je faza imitacija. Tu djeca razvijaju svoje temeljne ritamske vještine ritmiziranim govorom, korištenjem tijela kao instrumenta (pucketanje prstima, pljeskanje i sl.), slobodnim ili ritmiziranim pokretom u prostoru, pjevanjem te sviranjem instrumenata. Za sviranje se koriste ritamske i melodijske udaraljke te blok-flaute. Improvizacija predstavlja treću fazu glazbenog razvoja i uz nju se razvijaju vještine do tog nivoa da djeca mogu samostalno oblikovati nove obrasce, kombinirati ih te doprinijeti grupnoj

aktivnosti u kojoj se također razvijaju improvizacijske vještine. Posljednja faza je stvaranje i tu se zapravo kombiniraju materijali iz prethodnih faza tako da se stvaraju nove male forme tipa ronda, teme s varijacijama ili suite manjih dimenzija. Tu se na novi način donose, odnosno transformiraju i literarna djela koja se trebaju preoblikovati u malo glazbeno kazalište. Podjednako se može koristiti sviranje na instrumentima, pjevanje, prirodni ili ritmizirani govor te pokret. Kroz ove četiri faze ne mora se prolaziti strogo određenim redoslijedom, ali se smatra da je dobro da trećoj i četvrtoj fazi ipak prethode prva i druga (Shamrock 1997: 42).

3.3. Glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbene kulture

U Hrvatskoj se vrlo mali broj autora ozbiljnije bavio pitanjima vezanim uz mogućnosti provođenja glazbeno-stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. Jedini autor koji je dosta o tome pisao, ali isto tako i uključivao djecu u glazbeno-stvaralačke aktivnosti bio je V. Tomerlin. Pod njegovim vodstvom nastao je velik broj dječjih radova koji su kasnije i javno prezentirani na koncertima i festivalima. Tu se prvenstveno radilo o aktivnostima improviziranja melodije na zadani tekst, odnosno, o stvaranju pjesama. Kad je riječ o drugim aktivnostima glazbenog stvaranja Tomerlin je u svojim radovima spominajo još i improvizaciju ritma, oblikovanje malih melodijskih motiva i improviziranje melodije u obliku pitanja i odgovora.

Za uspješno dječje glazbeno stvaralaštvo potrebno je prema Tomerlinu ostvariti nekoliko osnovnih uvjeta. Kao prvo glazbeno-stvaralački rad u školi mora se nadovezivati na oblike spontanog glazbenog stvaranja. Potrebno je prvo upoznati se s mogućnostima glazbenog izražavanja učenika pjevanjem poznatih brojalica, rugalica ili spontanim izmišljanjem novih. Tomerlin također ističe kako je važno da se prije provođenja takvih aktivnosti stvori ugodna, opuštena atmosfera u kojoj će se sva djeca dobro osjećati. Drugi je uvjet da tekst bude osnova za melodijsko izražavanje djece jer je djetetu težak i apstraktan zadatak stvarati melodiju koja nije vezana uz tekst. Slijedi uvjet da glavno sredstvo izražavanja u glazbenom stvaralaštvu bude glas. Tomerlin smatra da djeca s dobro razvijenim sluhom upravo uz pomoć glasa najbolje odražavaju svoju glazbeno-stvaralačku fantaziju. Pri tome on ističe da se takva djeca ne moraju zaokupljati i tehničkim ili teoretskim problemima. Kad su u pitanju djeca slabije muzikalnosti Tomerlin smatra da će u radu dobro doći i instrument (metalofon ili ksilofon). Četvrti uvjet za glazbeno stvaralaštvo jest da se rad odvija u živom tempu što znači da treba izbjegavati teoretiziranje kako bi se što prije došlo do cilja. Savjeti nastavnika trebaju slijediti na osnovu primjera stvorene melodije, a ne kao unaprijed dano teorijsko pravilo. Posljednji, peti uvjet za uspješno dječje glazbeno stvaralaštvo jest da se rad na stvaranju melodije odvoji od njenog zapisivanja. Zadatak prema kojemu se melodije trebaju stvarati tako da ih se istovremeno i bilježi notama pretežak je za učenike osnovne škole (Tomerlin 1969: 14-17).

Tomerlin je isticao kako se glazbeno stvaralaštvo nedovoljno njeguje u osnovnim školama, u nižim razredima zbog nedovoljne osposobljenosti učitelja za rad na ovom području, a u višim razredima zbog shvaćanja kako se ove aktivnosti trebaju provoditi

tako da učenici sami zapisuju svoje melodije. Prema Tomerlinu to je ipak pretežak zadatak za učenike općeobrazovnih škola. Rezultati na području dječjeg glazbenog stvaralaštva mogu se postići jedino ako se aktivnosti provode tako da zadaci odgovaraju sposobnostima i iskustvu učenika. Djeca trebaju stvaralačke aktivnosti doživljavati kao radosnu igru s glazbom kojoj je cilj stvoriti novu melodiju (Tomerlin 1969: 16-17).

O glazbenom stvaralaštvu u nastavi glazbene kulture pisao je i P. Rojko koji ističe kako je problem to što ovoj temi autori ne prilaze nepristrano i temeljito nego gotovo redovito nekritički, a ponekad čak i nestručno. Analizirajući naše nastavne planove i programe za osnovne škole iz 1964., 1972., i 1984. godine Rojko je uočio da se među navedenim glazbeno-stvaralačkim aktivnostima u programima pojavljuje niz aktivnosti koje ili nije moguće nazvati glazbenim, kao na primjer *pronalaženje i oblikovanje pokreta u prostoru*,*govorna improvizacija*, *dječja gluma*, *izmišljanje teksta na već gotovu melodiju* te *izražavanje utisaka o slušanoj glazbi elementima drugih umjetnosti*, ili ih se može nazvati glazbenim, ali opet ne i stvaralačkim aktivnostima. Tu se izdvajaju *aktivnosti izražajnog pjevanja i sviranja*,*razumijevanje i vrednovanje glazbe* te *zajedničko muziciranje* (Rojko 1996: 190-191). U nastavnim programima ipak se navodi i niz aktivnosti koje i Rojko naziva pravim stvaralačkim aktivnostima, a to su: pronalaženje melodijskih motiva, ritmizacija zadanog teksta, nastavljanje započetog ritma, nastavljanje započete melodije, melodiziranje zadanog ritma, glazbena pitanja i odgovori, igre ronda tj. improviziranje glazbenih oblika, pronalaženje i izvođenje pratnje, slobodna melodijska ili/i ritamska improvizacija na zadani ostinato, dodavanje novog glasa postojećem, stvaranje melodije na zadani tekst, stvaranje malih glazbenih cjelina, stvaranje instrumentalne pratnje koja će „oslikati“ neki vanjski sadržaj.

Kada su u pitanju argumenti koji se u literaturi kod različitih autora navode u korist glazbenog stvaralaštva Rojko opet ističe da postoji malo pravih argumenata. Tako navođenje da se stvaralaštvom razvija poštovanje prema stvaraocima, sposobnost za kooperaciju te da se oplemenjuje ličnost on smatra dometima koje je nemoguće ostvariti takvim aktivnostima, a tvrdnje kako se stvaralaštvom djeca upoznaju s glazbenim instrumentima te da se razvija glazbeni ukus djece on smatra netočnima (Rojko 1996: 194). Kao prave argumente Rojko izdvaja jedino sljedeće: samostalno stvaranje glazbenih formi pridonosi shvaćanju velikih djela u takvim formamama, razvijanje sposobnosti oblikovanja i sposobnosti improvizacije, razvijanje osjećaja za zakonitosti glazbenog kretanja, tj. smisao za ritamsko i melodijsko kretanje, smisao za frazu, za oblik, razvijanje smisla za adekvatno ritmiziranje i melodijsko oblikovanje odabranog teksta, doživljaj nastajanja glazbe, razvijanje kreativnih glazbenih sposobnosti u stvaranju vlastitih melodija, spoznaja kako je glazbeno stvaranje moguće i u mnogo jednostavnijim formama, razvijanje smisla za melodijsku i ritamsku improvizaciju, razvijanje kritičnosti prema vlastitim tvorevinama (Rojko 1996: 192).

Iako prihvaća ove argumente kao prave Rojko i među njima pojedine smatra problematičnim tako da kao jedini pravi argument za stvaralaštvo zapravo ističe razvijanje osjećaja za zakonitosti glazbenog kretanja (Rojko 1996: 192-193).

Kod odabira konkretnih glazbeno-stvaralačkih aktivnosti moramo, dakle, voditi računa o tome koje su aktivnosti doista stvaralačke i glazbene. To znači da pod takvim aktivnostima ne smijemo navoditi i razne reproduktivne glazbene aktivnosti ili aktivnosti koje pripadaju nekim drugim područjima, kao što se to u našoj metodičkoj literaturi rado čini. Ako i takve aktivnosti ipak provodimo u nastavi glazbene kulture, posebno neglazbene aktivnosti, moramo biti svjesni kako se time sigurno neće razvijati dječje kreativne glazbene sposobnosti, odnosno razvijati smisao za ritamsko i melodijsko kretanje, za frazu i oblik, iako i takve aktivnosti mogu doprinijeti kvaliteti nastave glazbene kulture ukoliko se odaberu one neglazbene aktivnosti koje imaju jasnu svrhu u glazbenoj nastavi te se mogu dobro uklopiti uz sve ostale aktivnosti. Možemo se složiti s Rojkom kad kaže da „kreativnost u glazbenoj nastavi ne treba ograničavati samo na skladanje i improviziranje, nego sva nastava mora biti prožeta kreativnošću – učitelja i učenika. Umjesto ograničavanja na glazbeno-stvaralačke a osobito neglazbeno-stvaralačke aktivnosti kojima nije moguće odrediti smisao, umjesto ishitrenih oblika stvaralaštva i „stvaralaštva," umjesto deklarativnih fraza o zadacima i smislu, umjesto stvaralaštva pretvorenog u posebno nastavno područje, treba se zalagati da stvaralaštvo postane nastavnim principom. Kreativnom ćemo smatrati onu nastavu koja je – jednostavno rečeno – dobra nastava" (Rojko 1996: 201).

3.4. Glazbeno stvaralaštvo u nastavi solfeggia

U hrvatskim glazbenim školama učenici se mnogo intenzivnije bave glazbom nego u osnovnim općeobrazovnim školama. Ovdje oni osim što savladavaju vještinu sviranja na nekom od glazbenih instrumenata razvijaju i svoje ritamske te intonativne vještine u okviru nastave solfeggia, a imaju priliku sudjelovati i u skupnom muziciranju pjevanjem u zborovima ili sviranjem u orkestrima. Kako se učenici u glazbenim školama osposobljavaju i za moguće profesionalno bavljenje glazbom, svakako je važno da imaju priliku tijekom svog šestogodišnjeg osnovnog glazbenog obrazovanja uključivati se i u različite aktivnosti glazbenog stvaranja.

Nastavnim planom i programom[6] iz 1985. godine predviđeno je da se u nastavi solfeggia provode i takve aktivnosti, dakle, poticanje i razvijanje kreativnih glazbenih sposobnosti jedan je od zadataka te nastave. Kao osnovni zadatak navodi se stjecanje, razvijanje i usavršavanje intonativnih i ritamskih vještina, a od ostalih zadataka tu se još navodi i usvajanje odgovarajućih znanja s područja glazbene leksike, gramatike i sintakse, razvijanje glazbenog pamćenja, glazbenog ukusa učenika te razvoj njihove muzikalnosti.

Predviđeno je da se svi navedeni zadaci realiziraju putem aktivnosti slušanja, pjevanja te stvaralačkim aktivnostima. Ističe se da je važno da te aktivnosti budu spontane i svjesne. Kao oblici svjesnog stvaralaštva navode se: nastavljanje i završavanje započete ritamske cjeline,nastavljanje i završavanje započete melodijsko-ritamske cjeline i samostalno stvaranje ritamskih i melodijsko-ritamskih cjelina.

Iako prema tom nastavnom programu poticanje i razvijanje dječjih kreativnih glazbenih sposobnosti putem stvaralačkih aktivnosti ne spada u osnovne zadatke nastave solfeggia, možemo reći da je to svakako jedan od značajnih zadataka.
A ko napravimo usporedbu između opisanog i novog Nastavnog plana i programa za osnovne glazbene škole koji je objavljen 2006. godine[7] možemo uočiti da se i u jednom i u drugom navodi potreba razvoja kreativnih glazbenih sposobnosti samo što se u novom planu i programu ne govori o poticanju i razvijanju dječjih kreativnih glazbenih sposobnosti nego se govori o potrebi razvoja produktivnih glazbenih sposobnosti (slika 1).

Slika 1: Zadaci glazbenog odgojno-obrazovnog sustava prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine

Zadaci glazbenog odgojno-obrazovnog sustava prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine
- omogućiti učenicima stjecanje vještine sviranja na nekom od glazbala koja se u školi poučavaju te razvijati učenikove glazbene sposobnosti – produktivne i reproduktivne.
- omogućiti uz učenje glazbala stjecanje i drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika, omogućujući učenicima cjelovit glazbeni razvitak.
- pratiti učenikov napredak u cjelini i u svim pojedinim elementima napredovanja – glazbenosti, znanjima i vještinama kako u cilju usmjeravanja učenika za one djelatnosti (glazbalo) na kojima su im izgledi za uspjeh najveći, tako i u pogledu njihova krajnjega profesionalnog usmjerenja.
- razvijati u učeniku, upoznavanjem hrvatske kulturne baštine osjećaj pripadnosti i bogatstvo različitosti umjetničke glazbe.
- voditi brigu o osobito sposobnim i darovitim učenicima.
- brinuti da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakog učenika.
- voditi brigu pri upisivanju učenika na pojedino glazbalo o društvenim potrebama, posebice u trenutku kad se donosi odluka o konačnom glazbenom usmjerenju.
- promicati glazbu, putem javne djelatnosti (priredbe, koncerti, smotre, natjecanja ...) i utjecati na unapređivanje glazbene kulture u sredini u kojoj škola djeluje.

Te glazbene sposobnosti potrebno je razvijati u okviru nastave solfeggia sljedećim aktivnostima: melodijskom, ritamskom i melodijsko-ritamskom improvizacijom,

zamišljanjem i spontanim izvođenjem ritmiziranih govorenih tekstova (brojalica), improviziranjem melodije na notnom modulatoru, dovršavanjem započete melodijske fraze/ cjeline (dominanta-tonika), improviziranjem melodije na tekst brojalice ili dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem ritamsko-melodijske cjeline, realiziranjem melodije na tekst dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem melodijsko-ritamske cjeline koju je potrebno i zapisati. Neke od ovih aktivnosti trebale bi se provoditi u gotovo svim razredima osnovne glazbene škole, dok se neke uvode tek od četvrtog razreda (slika 2).

Slika 2: Aktivnosti glazbenog stvaranja u nastavi solfeggia po razredima prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine

AKTIVNOSTI GLAZBENOG-STVARANJA	**R A Z R E D I**					
	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**
Melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija.	+	+	+	+	+	+
Zamišljanje i spontano izvođenje ritmiziranih govorenih tekstova (brojalica).	+					
Improviziranje melodije na notnome modulatoru.	+	+	+	+	+	+
Dovršavanje započete melodijske fraze/ cjeline (dominanta-tonika).		+	+	+	+	+
Improviziranje melodije na tekst brojalice ili dječje pjesmice.	+	+	+			
Samostalno stvaranje ritamsko-melodijske cjeline.				+	+	
Realiziranje melodije na tekst dječje pjesmice.				+	+	+
Samostalno stvaranje melodijsko-ritamske cjeline koju je potrebno i zapisati.						+

I u pojedinim udžbenicima iz solfeggia te priručnicima za učitelje govori se o potrebi provođenja stvaralačkih aktivnosti u toj nastavi. I. Golčić tako ističe da je stvaralački rad usko vezan s dječjom glazbenom maštom, koju smatra nesputanom i bogatom, neograničenom normama koje su postavljene iskustvom odraslih. Sposobnost dječjeg maštanja u glazbi treba poticati, njegovati te estetski usmjeravati. Pritom smatra da je djecu dobro uključivati u improvizaciju. Ona se u nastavi solfeggia može vježbati tako da se prvo izvodi motiv kao pitanje nakon čega učenik završava frazu u obliku odgovora, a na zadani glazbeni motiv učenici mogu izvoditi i različite završetke. Taj autor predlaže još i da se učenicima prepusti izvođenje završetka započete zadane

vokalize na notnom modulatoru (Golčić 2003: 4-5). Kad se u priručnicima namijenjenim učiteljima prvih i drugih razreda solfeggia ove aktivnosti razrađuju po satima, u prvom se razredu ipak ne predviđaju stvaralačke aktivnosti, nego se predlaže da učenici za domaću zadaću dovršavaju započete melodije koje su u udžbeniku.[8] Učenici imaju uz zadatke zapisane upute na koji način trebaju dovršiti ove melodije. Tako se navodi da je zadanu melodiju potrebno prvo otpjevati nekoliko puta, a onda zamisliti i zapisati jedan ili dva njena završetka. Takve zadatke učenici bi trebali dobivati za zadaću na gotovo pola od ukupnog broja sati solfeggia, pa čak i na posljednjem satu. Kako ni na jednom satu solfeggia nije predviđeno da nastavnik vodi učenike kroz ove aktivnosti postavlja se pitanje koliko djeca prvog razreda glazbene škole mogu samostalno realizirati te zadatke. U priručniku za drugi razred više se uopće ne predlaže zadavanje takvih zadataka, a u nastavi se njihovo provođenje predviđa u okviru svega dva nastavna sata. Tako se na 33. i 36. satu predlaže izvođenje vježbi improvizacije koje bi se provodile tako što bi učitelj prvo pokazivao na notnom modulatoru melodijsku frazu koja bi bila u obliku pitanja, a nakon što bi tu frazu otpjevali zajedno svi učenici, slijedilo bi improviziranje odgovora koje bi onda izvodilo nekoliko učenika naizmjenično (Golčić 2004: 19-20). S obzirom da sam autor ističe važnost stvaralačkog rada u nastavi solfeggia doista iznenađuje izostanak predloženih konkretnih stvaralačkih aktivnosti u nastavi solfeggia kako u prvom tako i u drugom razredu. S druge strane čini se opet neprimjerenim da se učenicima prvog razreda zadaju zadaci za stvaralački rad koje će oni rješavati isključivo kod kuće, dakle za domaću zadaću. Ako učenici nisu u nastavi bili pripremani za takve zadatke nerealno je očekivati da će ih oni moći potpuno samostalno ostvariti kod kuće. Dakle, autor nije sustavno razradio stvaralaštvo.

Za razliku od Golčića B. Lazarin u svojim udžbenicima iz solfeggia za prvi i drugi razred osnovne glazbene škole predlaže da se glazbeno-stvaralačke aktivnosti provode u podjednakom intenzitetu i u prvom i u drugom razredu solfeggia. On predlaže da učenici dovršavaju melodije, odnosno napola uglazbljene stihove te da skladaju melodije na zadani tekst u određenom tonalitetu i mjeri. Kod uglazbljivanja stihova predlaže se ili konkretna ritamska osnova ili se učenike upućuje na način oblikovanja melodije tako što se daju određena tonska ili akordička uporišta melodijskog toka (Lazarin 1992, sv. 1: 124). Sudjelovanjem u takvim aktivnostima učenici će, prema Lazarinu, osnažiti svoje intonativno umijeće te unaprijediti i umijeće zapisivanja glazbe (Lazarin 1992, sv. 2: 130). Glazbeno-stvaralačke aktivnosti on naziva melodijsko-ritamskim igrama koje su konkretizirane putem sedam različitih aktivnosti (slika 3). U igri dovršavanja melodijskog mozaika učenici trebaju dovršiti melodiju prema naznačenim tonskim i ritamskim obrisima, u igri melodiziranja potrebno je izraditi melodiju na temelju dane ritamske osnove, naznačenog početka, sredine i završetka, dok u igri ritmiziranja učenici trebaju načiniti melodiju prema zadanom tonskom nizu u okviru određenog tonaliteta s tim da imaju predloženu mjeru i započetu ritamsku osnovu. Kod melodijskih slagalica autor predlaže da se melodije oblikuju sukladno harmonijskoj, odnosno akordičkoj podlozi i sukladno zadanoj mjeri te ritamskom toku. Pritom je određen početni ton, završni ton prve glazbene rečenice te završni ton cijele

melodije. U igri pitanja i odgovora učenici trebaju dopuniti ili dovršiti započetu glazbenu misao u kojoj je zadan ritam i određen zadnji ton melodije, dok se u igrama skladanja trebaju uglazbiti predloženi stihovi uz pomoć zadanog ritma. Tonalitet učenici mogu sami odabrati. Predlaže se da učenici drugog razreda sudjeluju i u igrama prepoznavanja. Tu je potrebno odrediti harmonijsku, odnosno akordičku podlogu zadanih melodija, označiti neakordičke tonove ukoliko se pojavljuju u pojedinom taktu te odrediti intervale od kojih je izgrađena melodija, a posebno se u njoj ističu (Lazarin 1992, sv. 2: 131-150).

Slika 3: Melodijsko-ritamske igre za 1. i 2. razred solfeggia (Lazarin 1992: 131-150)

MELODIJSKO-RITAMSKE IGRE ZA 1. I 2. RAZRED SOLFEGGIA PREMA LAZARINU	
1. RAZRED	2. RAZRED
Igre dovršavanja melodijskog mozaika	Igre dovršavanja melodijskog mozaika
Igre melodiziranja	Igre melodiziranja
Igre ritmiziranja	Igre ritmiziranja
Melodijske slagalice	Melodijske slagalice
Igre pitanja i odgovora	Igre pitanja i odgovora
Igre skladanja	Igre skladanja
	Igre prepoznavanja

Učenici se u okviru takvih zadataka kreću u spoznatim glazbenim okvirima i na taj način unapređuju i svoje intonativne vještine te umijeće u zapisivanju glazbe. Oni mogu pomoći djeci da uspješno zapišu ono što čuju te otpjevaju ono što vide (Lazarin, 1992, sv. 2., 130). Iako postoji opasnost da djeca te zadatke ne realiziraju svjesno budući da se radi o djeci mlađeg školskog uzrasta, a svi zadaci su pisanog tipa, ti primjeri su ipak prilika da se provjeri, produbi i učvrsti sve ono čime se učenici bave u praksi zapisivanja glazbe i pjevanja.

Iako se često ističe da se u glazbenim školama na nastavi solfeggia treba poticati dječje glazbeno stvaralaštvo, u samoj nastavi rijetko nailazimo na praktičnu primjenu konkretnih glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. Razlog za takvu zapostavljenost može biti činjenica da nastavnici nemaju dovoljno znanja o načinu kako takve aktivnosti provoditi u nastavi budući da ne postoje priručnici za nastavnike solfeggia u kojima bi se detaljno opisali mogući načini njihovog provođenja, a razlog tome može biti i neprilagođenost odabranih glazbeno-stvaralačkih zadataka dječjoj dobi.

4. Zaključak

U psihološkoj i pedagoškoj literaturi prisutno je stalno nastojanje da se stvaralaštvo što bolje objasni, pa su tako o njemu provedena i brojna istraživanja, a sve je veći interes i za proučavanje dječjeg stvaralaštva. Za razliku od likovnog, literarnog ili dramskog dječjeg stvaralaštva, koje je već odavno prisutno kao intenzivna dječja aktivnost u hrvatskim školama, o glazbenom dječjem stvaralaštvu još uvijek se više govori i piše nego što je ono prisutno u samoj glazbenoj nastavi ili u okviru neke izvannastavne aktivnosti. Ako usporedimo situaciju u osnovnim i glazbenim školama može se zaključiti da tu nema neke bitne razlike. Iako se na nastavi solfeggia planom i programom čak i predviđa provođenje takvih aktivnosti u nastavi, nastavnici ih vrlo rijetko provode. Ne postoji čak nijedan priručnik koji bi dao detaljnije upute o mogućim načinima provođenja glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. U nekim udžbenicima predviđa se provođenje stvaralačkog rada. Na žalost pojedini autori zbog nedovoljnog poznavanja te problematike glazbeno-stvaralačke aktivnosti svode samo na aktivnosti dovršavanja zadanih melodija i to putem samostalnog rada kod kuće.

Budući da učenici rado sudjeluju u glazbeno-stvaralačkim aktivnostima bilo bi dobro da se one češće provode u nastavi glazbe. Posebno je to važno za nastavu solfeggia kako zbog razvoja učeničkih kreativnih glazbenih sposobnosti tako i zbog mogućnosti da se kombiniranjem zadanog i improviziranog ritma ili melodije još uspješnije razvijaju intonativne i ritamske vještine učenika koje su im potrebne za svjesno pjevanje, odnosno razumijevanje notnog teksta koji doživljavaju slušanjem. U razvoju ritamskih i intonacijskih vještina cilj nam je doći do svjesne aktivnosti učenika, a do toga je moguće doći jedino ustrajnom vježbom. Zadaci glazbenog stvaralaštva u tome nam pomažu jer su učenici spremni duže se baviti vježbama intonacije i ritma kad se uz zadatke koje je potrebno reproducirati pojavljuju i oni zadaci koje oni sami osmišljavaju pjevanjem ili izvođenjem ritma.

[1] Solistička kadenca od XVI. stoljeća pa nadalje predstavlja instrumentalni ili vokalni odlomak, slobodnog, improvizacijskog i virtuoznog karaktera koj se redovito umeće pri kraju skladbe ili stavka. Svrha joj je omogućiti izvođaču, solistu da pokaže svoju tehničku i improvizatorsku vještinu (Muzička enciklopedija, 292).
[2] Narodne pjesme se počinju bilježiti tek krajem XVIII. i početkom XIX. stoljeća.
[3] Školu je Carl Orff osnovao zajedno s Dorothee Günther 1924. godine i nazvali su je Güntherschule. To je bila škola gimnastike, glazbe i plesa.
[4] Ksilofon je bio od drveta, a metalofon, koji je izrađen vrlo brzo nakon ksilofona, bio je od metala. Oba instrumenta konstruirao je Karl Maendler.
[5] Naziv „Schulwerk" predstavlja spoj riječi *das Schule* i *das Werk* koje asociraju s jedne strane na mjesto bavljenja glazbom (škola) te na načelo aktivnog bavljenja glazbom (rad). Prema tom konceptu djecu treba učiti na aktivan i kreativan način.
[6] *Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu* (1985.) Zagreb: Prosvjetni vjesnik br. 12, 22-23.
[7] Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu u: *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (2006.) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga, Zagreb, 5-180.
[8] U udžbeniku iz solfeggia za prvi razred osnovne glazbene škole nalaze se 24 nedovršene melodije u C-duru, 28 isto tako nedovršenih melodija u G-duru i 28 nedovršenih melodija u F-duru.

Popis literature

- Andreis, Josip 1967. Vječni Orfej. Zagreb: Školska knjiga.
- Brophy, Timothy S. 2001. Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal*, 88 (1), 34-43.
- Focht, Ivan 1980. Savremena estetika muzike. Beograd: Nolit.
- Ginocchio, John 2003. Making Composition Work in Your Music Program. *Music Educators Journal*, 90 (1), 51-56.
- Golčić, Ivan 2003. Solfeggio 1: Priručnik za učitelje za I. razred solfeggia u osnovnim glazbenim školama. Zagreb: HKD sv. Jeronima.
- Golčić, Ivan 2004. Solfeggio 2: Priručnik za učitelje za 2. razred solfeggia u osnovnim glazbenim školama. Zagreb: HKD sv. Jeronima.
- Kratus, John 1991. Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), 35-40.
- Ladika, Zvjezdana 1987. Dramsko stvaralaštvo za djecu. U: Kroflin, L., Nola, D. i dr. (ur.) Dijete i kreativnost, Globus, Zagreb, 249-265.
- Lazarin, Branko 1992. Solfeggio 1: udžbenik za učenike 1. razreda osnovne glazbene škole. Zagreb: Školska knjiga.

§ Lazarin, Branko 1992. Solfeggio 2: udžbenik za učenike 2. razreda osnovne glazbene škole. Zagreb: Školska knjiga.
§ Lissa, Zofia 1969. Estetika glazbe (ogledi). Zagreb: Naprijed.
§ Moore, Janet L. S. 1990. Strategies for Fostering Creative Thinking. *Music Educators Journal*,76 (9), 38-43.
§ Nastavni plan i program za osnovne glazbene škole. Zagreb: Prosvjetni vjesnik br. 12, 1985.
§ Orff, Carl 1963. Orff-Schulwerk - Past and Future. U: Carley, I. S. (Ur.) Orff Reechoes. Reechoes. USA: American Orff-Schulwerk Association, 3-13.
§ Paynter, John, Aston, Peter 1975. Sound and Silence. London: Cambridge University Press.
§ Regelski, Thomas 1986. A Sound Approach to Sound Composition. U: Hamann, D. L.: Creativity in the Music Classroom. Reston: Music Educators National Conference, 85-91.
§ Rojko, Pavel 1996. Metodika nastave glazbe. Teorijsko–tematski aspekti. Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
§ Shamrock, Mary 1997. Orff-Schulwerk an Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 83 (6), 41-45.
§ Tomerlin, Vladimir 1969. Dječje muzičko stvaralaštvo. Zagreb: Školska knjiga.
§ Welwood, Arthur 2001. Improvisation with Found Sounds. U: Hamann, Donald L. Creativity in the Music Classroom. Reston: Music Educators National Conference, 93-98.
§ Wiggins, Jacqueline H. 1989.Composition as a Teaching Tool. *Music Educators Journal, 75 Journal,* 75 (8), 35- 38.

Кристијан Ђуђа: ПРИМЕНА МЕТОДА ДАЛКРОЗА, КОДАЉА, ОРФА И СУЗУКИЈА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Учитељски факултет Београд, Основна школа „Први мај“ Владимировац
kristijandjudja@yahoo.com

Резиме

У музичким друштвима могу се пронаћи разноврсне теорије и методе о томе како је најбоље увести дете у свет музике. У оквиру наставе музичке културе, постоје четири примарне интернационалне васпитне методе: Далкрозова, Кодаљева, Орфова и Сузуки метода. Под самим термином „метода“, подразумева се ауторизован методски поступак музичког теоретичара, педагога, који је дао неко оригинално решење за извођење музичке наставе, и писмено га образложио. Наведене методе свакако да испуњавају те услове и с` разлогом се сматрају за водећим методама учења музике. У овом раду осврнућемо се на главне карактеристике ових метода, покушаћемо да пронађемо њихову примену у савременој настави музичке културе, са посебним освртом на могућност њихове примене у настави музичке кулуре код нас.

Кључне речи: Далкроз метода, Кодаљева метода, Орфова метода, Сузуки метода, функционална метода Миодрага Васиљевића

USE OF METHODS BY DALCROZE, KODÁLY, ORFF AND SUZUKI IN THE CONTEMPORARY TEACHING OF MUSICAL CULTURE

Abstract

In the music society, it can find a variety of theories and methods about the best way to introduce the child into the world of music. Within the teaching of musical culture, there are four primary international methods of education: Dalcroze, Kodály, Orff and Suzuki methods. The term itself means an authorised methodological procedure of musical theorist, pedagogue who gave some original solution for the performance of music teaching and explained it in writing. These methods can certainly meet those requirements and it is a reason to believe that they are the leading methods of learning music. In this article, we will observe the main characteristics of these methods and try to find their use in the modern teaching of musical culture.

1.Увод

У контексту савремених достигнућа педагогије и психологије, паралелно са техничко -технолошким развојем и конципирањем европске димензије у образовању, неминовно долази до промена приступу васпитања и у основној школи, па самим тим и у настави музичке културе. У настави музичке културе, по много чему специфичној у односу на остале области, постоје четири примарне интернационалне васпитне методе: Далкрозова, Кодаљева, Орфова и Сузуки метода. Важно је напоменути да поред ових метода, постоји још доста метода које су вредне пажње, и споменућемо само неке од њих.

У оквиру „Лабанотације“ у Словачкој, чији је оснивач Рудолф Лабан (Rudolf von Laban, 1879 - 1958), циљ је да се што једноставније напишу играчки кораци народних игара. „Ритмија“ представља иновативну форму музичког васпитања, коју је развила Соња Симонаци (Sonia Simonazzi, 1974), италијанка, иначе по професији свирач фагота. Она учи децу од 3 - 10 година на тај начин што даје музици дубљи значај, тако што звучно стимулише децу (користећи инструменте која деца могу да слушају и да свирају) заједно са покретима тела и са јогом. „Тобин метод“ се развијао у раним шездесетим годинама прошлог века, а њен оснивач је Кандида Тобин (Candida Tobin, 1926 - 2008). Главна карактеристика ове методе је та што је наставник требало да учи музику од њених основа до највишег нивоа без коришћења инструмената (осим удараљки као што су ручни звончићи). Овај метод користи бројне иновативне технике које се базирају на коришћењу различитих боја, модела, игара, прича, и обезбеђују забаван начин да се науче сви аспекти музичке теорије. Метод омогућује јасан, логичан и визуелан начин објашњавања многих аспеката музичке теорије и сличан начин преношења теоретских вештина на само свирање инструмената. Гордонова теорија учења музике (чији је оснивач Едвин Гордон, (Edwin Gordon, 1937), о којој ће у закључном делу рада бити више речи) базира се на слушању музике са разумевањем. Утицајем Кодаља и Гордона, настала је и метода „Конверзационог солфеђа“, чији је оснивач Џон Фајербенд (John Feierabend, 1958) која се заснива на усменој настави. MMCP (The Manhattanville Music Curriculum Project) је развијен 1965. године са циљем обликовања позитивних ставова према музичком образовању, коришћењем алтернативних метода. Наставници дају слободу ученицима да стварају, изводе, импровизују, усмеравају и истражују различите аспекте у музици.

У нашој земљи, најистакнутија личност када је реч о методама учења музике је свакако Миодраг А. Васиљевић (1903 – 1965). На основу свог десетогодишњег практичног подучавања и експерименталног рада, Васиљевић је одбацио дотадашњи интервалски начин као сувише компликован и неефикасан за описмењавање, учење и памћење тонова. Он је користећи народне мелодије, или народне мелодије које је компоновао у народном духу за песме – моделе, створио функционалну методу. Помоћу седам народних песама, учи се седам тонских висина за исто толико солмизационих слогова, који лако и увек могу да буду

репродуковани као почетни тон (иницијалис). Иницијалис се према искуству аутора најлакше и непогрешиво памти и репродукује.

У овом раду задржаћемо се на четири примарне интернационалне васпитне методе и њиховој примени у савременој настави музичке културе,како у свету тако и код нас, а редослед представљања методичара у оквиру овог рада је по години рођења сваког од њих, па на тај начин представљамо рад Далкроза, Кодаља, Орфа и Сузукија.

1.1. Далкроз метода

Емил Жак - Далкроз (Émile Jaques-Dalcroze, 1865 - 1950) је швајцарац, рођен у Аустрији, у Бечу. Прве контакте са музиком, Емил је имао захваљујући својој мајци, која је била професор музике. Путовање у Алжир, 1886. године, открило је Далкрозу арапску музику, испреплитану комплексним и неправилним ритмовима. Тамо је чак и радио као асистент диригента алжирске Опере. Током свог дириговања, Далкроз је открио да покрет и музика морају бити интегрисани. Следеће 1887. године, враћа се у родни Беч и студира композицију на Бечком конзерваторијуму. У Женеву се враћа 1893. године, и постаје професор хармоније и солфеђа на Музичком конзерваторијуму. Треба рећи да је велики утицај и подстрек на Далкроза за развијање покрета тела и слободног плеса и његове примене у школству, имала чувена америчка балерина Исидора Данкан (Isidora Duncan, 1877 - 1927). Далкроз је веома разочаран чулним и писменим музичким могућностима и вештинама својих ученика. Одлучује да реконструише програм вежбања слуха. Избацује текстове, да би се што више користила импровизација. Зарад побољшања вештина студената, он синтетизује музику, покрет, ум и тело, и открива да је карика која недостаје да све то споји – кинестезија. Нераздвојиви принципи у Далкрозовом методу, представља ових шест тврдњи, за које он сматра да морају да буду свеприсутне[1] :

- почетак музике дешава се када се људске емоције преносе на музички покрет;
- ми доживљавамо емоцију физички;
- кроз осећање различитих грчења и опуштања мишића у нашем телу, ми осећамо емоцију;
- тело показује унутрашњу емоцију кроз испољавање покрета, држање тела, гестикулацију и звук. Неке од њих су аутоматизоване, неке спонтане, док су друге резултат размишљања и жеља;
- унутрашње емоције су претворене у музичке кроз покрете као што су дисање, певање или свирање инструмента;
- први инструмент који мора да буде увежбан у музици је људско тело.

Далкроз је веровао да ученици и професори могу да одрже часове на начин што ће сами смислити активности на њима. Он сматра да сви ученици, без обзира на узраст, морају да поседују сличне вештине и схватања, која се стално

побољшавају и продубљују, чак и код професионалних музичара. Срж Далкрозовог метода јесте еуритмија[2] . Еуритмија садржи три приступа:
(1) Солфеђо (учење теорије, хармоније и скала);
(2) Импровизацију (развој слуха и тела);
(3) Ритам (истраживање унутрашњег и спољашњег ефекта ритма у вези два елемента).
Осим тога, Далкроз је развио и формулу, на који начин се може доћи до еуритмије: простор + време + енергија + маса + равнотежа (баланс) + савитљивост (пластичност) = еуритмија

Најбоља музика настаје када су сви наведени елементи уравнотежени. Уколико се боље погледа ова једначина, могу се увидети везе у разним периодима у музици. На пример, тежина одеће у раном бароку, може да се огледа и у јачини звука, метру и у самом ритму.

Као што је и раније речено, један од главних задатака Далкрозовог метода је импровизација: оригинално произведени звук. Према Далкрозовом методу, импровизација садржи и: употребу свих знања, истраживање покрета са нашим телима, имагинацију и креативност, разумевање простора и времена око нас, флексибилност и агилност, моторичку координацију, изражавање кроз тело и звук, пажљиво и критичко слушање, концентрацију и пажњу.

Далкрозов систем такође укључује и употребу „тоника до“ система - функционалан систем вежбања солфеђа где интервали међу нотама увек остају исти. Далкроз, као и остали представници француске школе, подржава да интервали остају константни, али се јављају у различитим облицима, зависно од контекста. Учење уз Далкрозов метод захтева велику пажњу, концентрацију, меморију и могућност репродукције наученог, као и дисциплинованост у учењу. Задатак васпитача је да фокусира своју енергију на своје васпитанике и да ту енергију преточе у еуритмију. Кроз досадашња искуства, јасно је да је веома тешко научити сваког кроз Далкрозов метод, осим ако се не почне од најранијих година. Да би се добро савладао, потребно га је стално обнављати и вежбати. Али, Далкрозов метод има резултате у васпитању и најнемузикалнијих особа, или обратно, он представља користан метод за оне који мисле да читав свој живот проведу уз музику.

Коришћење Далкрозовог метода, најбоље резултате даје у основној школи, јер захтева од ученика покрет. У основној школи, деца најбоље уче покрет, развијају осећања, машту... Кроз Далкрозов метод се све то постиже. Дечји свет је управо сачињен од стварања звука, покрета и од игре, а Далкрозов метод обезбеђује њихово природно учење. Метод може да се користи кроз све области образовања и може бити изузетно успешан. Стално јачање идеје, научене у основној школи, помоћиће детету да одрасте и да се развија. У садашњем тренутку, настава уз коришћење Далкрозове еуритмије се одвија широм света, од стране наставника који имају лиценцу за њено извођење. Када је реч о нашем

поднебљу, подстицање деце да покретом реагују на музику, ради се несистематски и површно.

1.2. Кодаљева метода

Кодаљев метод је у Мађарској развијен према идеји Золтана Кодаља (Zoltán Kodály, 1882 – 1967). На Кодаљев развој као композитора, значајно је деловала мађарска песма, модалност, пентатоника, орнаментика и „темпо рубато“. Ови елементи дали су печат Кодаљевој мелодици. У вокалним делима, неодољиво је повезао мелодијску грађу са мађарским говорним језиком и метром. За музичко васпитање деце, Кодаљ почиње да се интересује када је слушао неколико студената како певају песме које су научили у основној школи. Био је запрепашћен лошим квалитетом извођења ових песама и био је веома мотивисан да уради нешто да би побољшао систем музичког образовања у Мађарској. Написао је бројне контроверзне чланке, колумне и есеје да би указао на ову проблематику. У својим рукописима, критиковао је школе да користе музику лошег квалитета и што се у школама учи музика само у вишим разредима. Инсистирао је на томе да музички васпитни систем има потребу за бољим учитељима, бољим курикулумом и више часова недељно у школи. Његови напори су уродили плодом 1945. године, када је нова мађарска Влада увела његове идеје у јавним школама.

У срцу Кодаљевог метода је то што је он веровао да је музичка писменост право сваког људског бића. Сматрао је да је свако ко је способан да чита језик, способан да чита и музику. Захтевао је да музичко васпитање буде доступно свима, не само музички надаренима. Кодаљ је осећао да образовање није комплетно без музике, и зато је сматрао да су школе обавезне да нуде што квалитетније музичко образовање. Такође је инсистирао на томе да се музика изучава свакодневно и давао јој је једнак значај какав имају настава језика и математике. Кодаљ је веровао да музичко учење мора да почне певањем. Сматрао је да једино уз коришћење гласа, музички слух може да се развије, чак и код инструменталиста. Чак је и препоручивао да изучавање инструмента не почне све док ученик не достигне одређени ниво музичке писмености. Кодаљ је сматрао да би деца требала да почну да вежбају музику од најранијих година, да би што више остварила свој музички потенцијал. Наглашавао је да деца морају да уче да читају музику у исто време када крећу да уче читање језика. Осећао је да су деца узраста од 3-7 година најосетљивија на музику, и да је добро музичко образовање од највећег значаја на овом узрасту, како би им се музички слух развио у потпуности. Кодаљ је препоручивао само музику највишег квалитета која би се користила у васпитању деце. Осећао је да су деца много „осетљивија“ на уметност од одраслих и да би на тај начин још више развио њихов потенцијал. Он је изразио одвратност према „васпитној музици“ која је била заступљена у школама, тврдећи да ће излагање овакве музике спречити децу да цене квалитетну музику када одрасту. Стваралоци Кодаљевог метода истраживали су музичке васпитне технике које се користе широм света, и уграђивали оне за које

су сматрали да су најбоље и најпожељније за употребу у Мађарској. Сам метод, користи принцип поступности, уводећи вештине у складу са могућностима детета. Нови садржаји се уводе почевши од оног што је најлакше за дете, па све до најтежих задатака.

Деца се прво уводе у музичке садржаје кроз искуства као што су слушање, певање или покрет. Након што је дете постало блиско са садржајем, онда се уче како да га обележе. Садржаји се стално прегледавају и обнављају кроз игре, покрет, песме и задатке. Кодаљев метод садржи ритмичке слогове, сличне онима које је створио француски теоретичар из XIX века, Шеве (Émile-Joseph Chevé, 1804 - 1864). У овом систему, нотне вредности су обележене посебним слоговима које писмено означавају њихову вредност. За ритам користи (уз словчано обележавање) и Галенове ознаке[3], а нарочито говорена трајања слоговима „та-фа-те-фе“. Кодаљев метод такође укључује употребу ритмичког покрета, технику инспирисану радом швајцарског музичког педагога Далкроза. Кодаљ је био близак Далкрозовој техници, и слагао се са њим да је покрет веома важан за усвајање ритма. У покушају да створи нови ритмички концепт, Кодаљ користи разне ритмичке покрете, као што су маршрање, трчање и тапшање. Они се могу извести док се слуша музика или док се пева. Неке вежбе певања захтевају од наставника да смисли приближне ритмичке покрете да би пратио песме. Ритмички концепти се уводе поштујући развојни пут детета. Прво се уводе четвртине, затим осмине, које су блиске деци јер их користе приликом хода или трчања. Ритам се уводи слушањем, говором у ритмичким слоговима, певањем и извођењем различитих врста ритмичких покрета. Овде можемо пронаћи корелацију са физичким васпитањем. У савременом образовном друштву, тежи се ка интердисциплинарном приступу наставним предметима, па у овом случају, настава музичке културе може допринети томе. Након усвајања ових елемената, уводи се нотација. Кодаљев метод користи поједностављени систем ритмичке нотације, тако да се „нотне главе“ исписују само када је то неопходно. Скале се такође уводе постепено, у складу са развојним могућностима детета. Прва Кодаљева књига вежби, била је базирана на дијатонској скали, па су васпитачи брзо увидели да певање полустепена у лествици представља проблем деци. Због тога почиње да се користи пентатонска скала. Преправљене Кодаљеве вежбе сада почињу малом терцом (сол - ми), након које се постепено додају: ла, до и ре. Када су деца навикнута на ове тонске висине, уводе се полутонови фа и ти, што је много лакше, када је већ савладана пентатонска скала. За Кодаља је важно напоменути да примењује релативну солмизацију, чак је у неким случајевима покушавао да унесе и обележавање бројевима, али је од тога одустао.

Треба напоменути да је код Кодаља изграђен и усаглашен музичко-педагошки систем , од предшколске установе до високог образовања. Као доказ успеха Золтана Кодаља у улози музичког педагога, имамо распрострањену мрежу земаља које користе управо његов метод музичког васпитања. Употреба Кодаљеве методе се, поред родне Мађарске, проширила и у другим светским

центрима, уз поједине трансформације у смислу коришћења различитих „језика“ матерњег певања, у зависности од средине, уместо изворног мађарског. Кодаљев приступ омогућује учење музике различитих стилова, жанрова и култура. На тај начин, распрострањену наставу музичке културе по Кодаљевој методи, поред Мађарске налазимо и у државама као што су: САД, Велика Британија, Аустрија, Канада, Аустралија и многе друге. У нашој земљи, Кодаљева метода рада се највише користи у северним деловима Војводине, а бројне генерације ученика музике, школовале су се по овој методи у Босни и Херцеговини. Када говоримо о примени Кодаљеве методе у српској средини, она је тешко примењива јер наша деца веома тешко певају пентатонику, која није део нашег фолклора. То је уочио Миодраг Васиљевић, па је разрадио функционалну методу, базирану на народном певању (коју је даље модификовала Зорислава М. Васиљевић (1932-2009), пре свега преласком на апсолутну солмизацију, јер је и Васиљевић као и Кодаљ користио релативну солмизацију), и која је по својој прилици најидеалнија метода учења музике за наше поднебље.

1.3. Орфова метода

Карл Орф (Carl Orff, 1895 - 1982) је веома значајан композитор XX века, који је нејвеће успехе и утицаје имао на пољу музичког васпитања. Орфов рад у области музичког васпитања је био немерљив. У раним 1920-им, радио је са Мери Вигман (Mary Wigman, 1886 – 1973). Вигманова је била ученик Емила Жак-Далкроза. Заправо, Орфов приступ музици је веома сличан Далкрозовим, али се Орф фокусирао на васпитање кроз ударачке инструменте. Године 1924. Орф се придружује Дороти Гинтер (Dorothee Günther, 1896 - 1975), и заједно оснивају Гинтерову школу (Günther-Schule). Школа је била базирана на координираном учењу гимнастике, игре и музике. Орф је веровао да музика, покрет и говор нису одвојене целине, већ да оне заједно чине нешто што он назива основном (елементарном) музиком. Када се Орф односи на елементарну музику, он мисли на музику, покрет или говор који је настао од саме деце без посебне вежбе, или другим речима, то су ствари које деца раде без да о томе размишљају. Основа за Орфов метод је веровање да је историјски развој музике садржан у животу сваког појединца, тј. да свако дете учећи музику пролази неку врсту онтогенезе. Ово значи да, када је дете младо, оно је слично примитивном људском бићу - бар музички, оба су безазлена и ослањају се превасходно на природне ритмове и покрете да би стварала музику. Иако ова теорија није била широко прихваћена од већине музичких педагога, овде, у ствари, почиње Орфов метод учења музике.

У раним годинама, дете је изложено музици, и учи да пева и свира на ударачким инструментима и у каснијем музичком развоју учи да тумачи симболе које резултују музиком. Музика коју дете учи у овом најмлађем узрасту садржи веома једноставну мелодију која захтева пуно покрета. Орф је веровао да је ритам најважнији део музике. Разлог томе је био тај, што су у ритму сједињени

покрет, говор и музика. Ритам повезује све ове елементе и оне чине, оно што је Орф називао основном (елементарном) музиком. Орф је користио овакав приступ због тога што је веровао да деца морају да осећају музику да изведу акедватне покрете, пре него што се од њих захтева да изграде појам о њој. Орфов приступ музичком образовању бележи говор, певање и песму као везане елементе. Сваки од њих има директан утицај један на другог. То практично значи да је мелодија проширење или последица – ритма. Када деца почињу да користе своје гласове као музичке инструменте, они улазе у још један раније припремљени део Орфовог метода, а то је редослед певања тонова. Као и већина других метода које укључују певање (између осталих и Кодаљева метода), први интервал који се учи је силазна мала терца сол - ми. Следе други тонови, овим редоследом: ла – ре – до, чиме се комплетира пентатонска скала, и на крају се уче фа и си. Орфов метод користи пентатонску скалу због тога што је Орф веровао да је она урођена деци. Употреба пентатонске скале чини ученике да буду сигурнији у своје певање. Уосталом, веома је тешко импровизовати и звучати лоше када постоји само пет тонова у оптицају.

Инструменти, који су нераскидиво везани за Орфов метод, издвајају овај метод од осталих метода. „Орфов инструментариј“ назив је за групу инструмената који се користе у музичком васпитању деце. Карл Орф је прилагодио известан број класичних и народних инструмената дечјем узрасту. То су били посебно за децу конструисани упрошћени инструменти симфонијског оркестра, неких старих инструмената и неких народних. Као композитор, Орф је одмах створио и музику за саставе тих инструмената, сакупљену у пет свезака, дела које је назвао „Schulwerk“ („Школско дело“, „Школска радионица“). Придружила му се и група истомишљеника, које су његове идеје разрадили те је тако постепено продрла инструментална музика и у општеобразовне школе, нарочито у ниже разреде основних школа, као и у предшколске установе. Орф изричито наглашава да се на посебним инструментима његовог инструментаријума, деца не треба да специјализују. Ипак, стоји принцип да ученици треба да наизменично свирају и на мелодијским и ритмичким инструментима и да се у том свирању не тежи некој техничкој перфекцији, већ само сложном музивирању у већим и мањим саставима. То значи да се свој деци могу задати музички задаци у вези са свирањем на неком од мелодијских или ритмичких инструмената „Орфовог инструментарија“. Ова околност омогућава да се најшири могући активни круг деце у општеобразовним школама увуче у игру са музиком, па и складу са тим да се тако цене и њихова залагања у музичком васпитању. С`обзиром да је у овој едукативној области дидактички принцип индивидуалитета доминантан, у пракси свирања на дечјим инструментима имамо облик рада примерен и оној деци која тешко и нерадо певају. На овај начин, код те деце се отклања комплекс ниже вредности а музички се активирају до максимума. Заједничка особина Орфових инструмената је да се њима веома лако рукује и погодни су за разредну наставу. Инструменти „Орфовог инструментарија“ данас су веома заступљени у нижим разредима наставе музике

код нас, и може се рећи да представљају основ свирања на инструментима код скоро сваког ученика. Уз коришћење инструмената из „Орфовог инструментарија“, може се максимално подстаћи активност свих ученика на часу. Као и код класичних инструмената, подела инструмената из „Орфовог инструментарија“ се врши према звуку, на инструменте са одређеном висином тона (мелодијске инструменте) и на инструменте са неодређеном висином тона (ритмичке инструменте). Најзначајнија примена „Орфовог инструментарија“ јесте као средство помоћу којег се развија дечја импровизација. У овом облику рада ће се нарочито испољити индивидуална дечја креативност и даровитост у области музике. Да би се то што успешније остварило, јасно је да и сами васпитачи и наставници треба да владају техником свирања на што више Орфових инструмената. Савремено образовање захтева од свих наставних предмета да се посвети што више пажње целокупном развоју личности ученику. У оквиру савремене наставе музичке културе, Орфовим методом учења музике, развијају се и други аспекти личности, као што су: социјални – када се музика изводи у групи учи се интеракција и дељење са другима – саопштавање идеја и осећања, прилагођавање и споразумевање, сарадња и забава; емоционални - омогућава нам да испољимо своја осећања, да изразимо или променимо расположење, да се умиримо, узбудимо, изненадимо или одушевимо; когнитивни – у стварању и слушању музике користимо своју машту и искуство да пружимо музичку форму нашим идејама и осећањима, и на тај начин развијамо перцепцију, памћење, као и способност за решавање проблема; физички – кроз певање, игру и свирање инструмената ми достижемо савршену контролу нашег покрета и нашег гласа са снагом, флексибилношћу, вештинама, брзином, координацијом и дисањем; терапеутски – музика је средство комуникације, она смирује, пружа задовољство и даје снагу; духовно – музика ствара услове за размишљање и за превазилажење свих граница.

Данас се Орфов метод користи у много земаља широм света, као што су: САД, Велика Британија, Канада, Аустралија, Тајланд, Индонезија и у већини европских земаља. И поред читавог система који је Орф изградио када је реч о развијању музикалности и музичке писмености, он се код нас користи површно, и то само кроз једноставно свирање на Орфовим инструментима.

1.4. Сузуки метода

Др Шиничи Сузуки (Shin'ichi Suzuki, 1898 - 1998) је јапански виолиниста и музички педагог. Сузуки се сматра за једног од најутицајнијих музичких педагога XX века, и често је говорио о способности све деце да уче добро, уколико су у добром окружењу. Сматрао је да свако дете које вежба може да развије музичке способности, као што сва деца развијају способност да причају својим матерњим језиком. Истицао је да је потенцијал сваког детета неограничен. Интернационални Сузуки метод музичког васпитања, Шиничи Сузуки је створио средином XX века. Желео је да унесе мало радости и лепоте у животима деце у својој земљи, након

престанка Другог светског рата. Сузуки је увидео да деца уче свој матерњи језик веома брзо, чак и са разним дијалектима, што одрасли сматрају тешким за учење, а то деца у узрасту од 5 - 6 година веома лако савлађују. Размишљао је да ако особа поседује способност да схвати и савлада матерњи језик, онда поседује и потребне могућности да уме да научи да свира на музичком инструменту. Био је пионир у идеји да свако дете предшколског узраста може да почне да свира виолину, обезбеђујући да научени кораци буду довољно мали да буду схватљиви на том узрасту, уз смањење величине инструмента, да буде одговарајући детету. Тако је настао метод, који је од назвао „Талентовано васпитање“ , након природног процеса усвајања језика.

Главне компоненте Сузуки методе укључују и следеће принципе: укључивање у музичку заједницу, присуство на локалним концертима, учествовање у њима, пријатељство са другим ученицима, свакодневно слушање музике извођену од стране професионалних музичара највишег нивоа (почети са тим чак и пре рођења детета, уколико је могуће). Сузуки метода је ослобођена било каквих музичких тестова, а Сузуки је веровао да учитељи који тестирају музичке могућности ученика, ограничавају себе само на оне ученике који су већ имали некакве контакте са музиком. Као што се од сваког детета очекује да савлада свој матерњи језик, Сузуки је очекивао од сваког детета да буде способно да научи и изводи музику добро, када је окружено добром музичком околином од раног детињства. Још једна важна карактеристика Сузуки методе је та што се од родитеља младих ученика очекује да надгледају инструментално вежбање сваког дана, радије него да оставе дете да вежба само између часова. Исто тако се од родитеља очекује да присуствују сваком часу, како би били у могућности да ефективно надгледају вежбање детета. Није неопходно да родитељ уме да свира као његово дете, већ само да зна шта се од детета захтева да уради, и на који начин то треба да уради. У оквиру Сузуки методе, инструменти су прилагођени према величини дечјих тела. Ова чињеница значајно снижава узраст од кога је дете спремно да учи да свира на неком инструменту. На тај начин, деца могу да користе мање гудачке инструменте, али исто тако и остале инструменте.

У садашњем тренутку, Сузуки метода се сврстава међу доминантне методе инструменталне педагогије, како у матичној земљи – Јапану, тако и у САД, али и у многим другим земљама света. Многе школе настављају да уче музику уз помоћ традиционалних метода, док се већина професора који имају своје ученике, одлучује за часове на којима примењују Сузуки методу, због тога што могу да прилагоде активности учениковим потребама и могућностима. Код нас се у оквиру основне и допунске литературе користе књиге Шиничија Сузукија. Истакнуто место у примени Сузуки методе у настави клавира заузима Мирослава Лили Петровић (1923 - 2009), која је издала неколико књига за почетну наставу свирања клавира[4]. Међутим, настава према самој методи се не примењује. Узрок тога се можда може тражити у томе да оваква настава тежи ка различитој организацији наставе од оне која се одвија у Србији. То се пре свега односи на улогу родитеља, који до сада

нису били навикнути на овакав начин музичког образовања и велики удео који имају у музичком васпитању свог детета. Још један разлог због којег настава према Сузуки методи није више заступљена у нашем музичком образовању лежи у чињеници да едукатори који су се школовали по овој методи, обично су остали да делују ван граница наше земље [5].

1.5. Закључак

У музичким друштвима могу се пронаћи разноврсне теорије и методе о томе како је најбоље увести дете у свет музике. У оквиру наставе музичке културе, постоје четири примарне интернационалне васпитне методе: Далкрозова, Кодаљева, Орфова и Сузуки метода. У данашњем тренутку у свету, на пољу музичких метода, најдоминантније је име америчког музичког педагога Едвина Гордона. Чини се да се његов допринос у области развоја метода у настави музичке културе може приближити доприносу који су дали Далкроз, Кодаљ, Орф и Сузуки. Гордонов рад из области наставе музичке културе упућује на интензивна истраживања на пољу музичког постигнућа, учења музичке теорије, свеобухватне анализе ритма, као и темељан рад из области дечје музике. Гордон је свој основ у учењу музике нашао у методама које су за собом оставили методичари који се анализирају у овом раду. Он сам истиче да је имао срећу да буде у позицији са које је могао да увиди све предности и мане наведених метода. Гордон је искористио сва истраживања, мерења, резултате, статистике, као и сазнања из области психологије и педагогије која су добијена помоћу наведених метода, и објединио их је у један нов метод. Чини се да је то и најидеалнији вид учења музике - узимањем најбољих карактеристика сваког од наведених метода.

С` данашње перспективе гледано, настава по методама Далкроза и Орфа јесте применљива у настави музичке културе код нас, наравно уз одређене промене и модификације које је техничко-технолошки напредак целокупног друштва наметнуло. Када је реч о Сузуки методи, чини се ипак, да је она тешко применљива у основној школи, али се зато њоме могу остварити одлични резултати у оквиру инструменталне наставе у музичким школама. У нашој средини (изузев у деловима на северу Војводине) метода Кодаља није применљива јер се ми не служимо релативном солмизацијом, већ апсолутном, као и због тешког навикавања деце у певању пентатонике. Чини се да је модификована настава по функционалној методи Миодрага Васиљевића најидеалније решење за наше поднебље.

Као закључак овог рада, можемо навести једну тврдњу која је у свим методама присутна, а која је у данашњем тренутку у настави музичке културе све прихваћенија, а то је – импровизовати, импровизовати и импровизовати. Такође, од великог значаја је и ослобађање од учења нота на почетном ступњу учења музике, као и приближавање учења музике процесу учења матерњег језика. Наставници би требало да разумеју начин на који деца уче музику и прилагодити се томе. У овим ставовима можемо наћи консензус између ове четири методе, и

допринети квалитетнијој настави музичке културе, у којој ће уживати сви – од наставника до ученика.

БЕЛЕШКЕ

1. Jacques-Dalcroze, Emil 1921: 8-15
2. Еуритмија (грч. eu - rythmos) – правилно и лепо држање у кретању, равномерност, складност (нпр. у плесању, музици, песништву итд.); правилна и лепа сразмерност међу деловима једне целине уопште; према: Вујаклија, Милан 2003: Лексикон страних речи и израза. Београд: Просвета
3. Пјер Гален (Pierre Galin, 1786 - 1821), заједно са Шевеом (Émile - Joseph Chevé, 1804- 1864) у Француској су основали познату циферистичку методу, у оквиру које је Гален спојио елементе Русоових (Jean-Jacques Rousseau, 1712 - 1778) и Вилхемових (Guillome - Louis Wilhem, 1781 - 1842) начела за изговарање тонских трајања.
4. „Школица за клавир“ у издању „Ноте“ из Књажевца, која је подељена по тежини и сложености у више књига са више нивоа.
5. Дробни, Ивана 2008 : 51

Литература

- Bairstow, Edward; Plunket, Harry 1946. Singing learned from speech - A primer for teachers and students. London: Macmillan
- Васиљевић, М.Зорислава 1999. Теорија ритма. Београд: Универзитет уметности у Београду
- Васиљевић, М.Зорислава 2000. Методика музичке писмености. Београд: Академија
- Васиљевић, М.Зорислава 2000. Рат за српску музичку писменост. Београд: Просвета
- Вујаклија, Милан 2003. Лексикон страних речи и израза. Београд: Просвета
- Gordon, E. Edwin 2006. Music Learning Theory: Resolutions and Beyond. Chicago: GIA Publications
- Dalcroze, Emil-Jacques 1921. The Eurhythmics of Jacques-Dalcroze. Los Angeles: The Library of the University of California (Third/and revised edition)
- Дробни, Ивана 2008. Методичке основе вокално-инструменталне наставе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Eosze, Laszlo 1962. Zoltán Kodály: His Life and Work. London: Collet`s
- Kodály, Zoltán 1941. 333 Elementary Exercises in Sight Singing. London: Boosey & Hawkes
- Којов-Буквић, Ирена 1989. Методика наставе музичког васпитања. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

§ Coff, Richard 1998. Suzuki Method Versus Traditional Violin. Davie, Fl. USA: Copyright Suzuki Music Academy
§ Orff, Carl; Keetman, Gunild 1952. Musik für Kinder. Mainz: Schott's Söhne
§ Кршић-Секулић, Весна 2007. Корелација наставе солфеђа са инструменталном наставом. Књажевац: Нота
§ Стојановић, Гордана 1996. Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе – приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
§ Szőnyi, Erzsébet 1973. Musical Reading and Writing. Budapest: Editio Musica
§ Хавелер, Каспер 1961. Музички лексикон. Нови Сад: Матица Српска

Ивана Милић: ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Јагодина
ivana.milic75@gmail.com

Резиме

Напредак науке, информационе технике, нова сазнања и стремљења утичу на музичко-педагошку теорију и праксу и захтевају примену савремене образовне технологије.

Настава музичке културе конципирана је тако да се реализација њених садржаја остварује применом више различитих активности у оквиру часа. Неопходно је утврдити које су то позитивне стране иновација и њих даље развијати и подстицати, а које су негативне те их треба елиминисати. На тај начин ће се и настава музичке културе уклопити у ритам савременог живота и моћи ће да задовољи потребе ученика који треба да разуме и укључи се у уметничке токове и дешавања.

Традиционална настава у којој учитељ нове информације углавном износи вербалним путем, мора отворити врата радикалним изменама.

У раду ћемо покушати да скренемо пажњу на неке узроке и последице и предности иновативних приступа настави музичке културе.

Кључне речи: образовна технологија, настава музичке културе, иновативни приступи, музичке активности, методе, облици рада, дидактички системи

THE INNOVATIVE APPROACHES OF THE TEACHING MUSIC CULTURE IN YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract

The progress of science, information technique, and new knowledge has an influence on the musical and pedagogical theory and practice and at the same time demands the modern educational technology.

The teaching of the music culture is formed in that way that many different activities are incorporated in the single class. It is necessary to determine the positive sides of innovations and enhance those positive sides on one side, and to exclude the negative sides on the other side. In that way we can fit in the teaching of the music

culture into the real life rhythm and it will be able to satisfy the needs of a student who should understand and participate in the artistic happenings.

In the traditional way of teaching a teacher passes the new information mostly by a monologue and that concept of teaching should be changed radically.

In this paper we will try to outline the causes, consequences and some benefits of the innovative approaches in the process of teaching music culture.

Key words: educational technology, the teaching of the music culture, innovative approaches, musical activities, methods, working forms, didactical systems

Савремено друштво се данас налази у својој развојној етапи која је окарактерисана константним и интезивним променама, напретком науке и информационе технике. Нова сазнања и стремљења, брз проток и пораст информација где се маса информација „удвостручава сваких 5-10 година“, (Ђорђевић 1986: 12) умногоме утичу на појаву нових чињеница, а знања која треба усвојити све је више. Оваква дешавања неизоставно проузрокују промену односа између науке и образовања.

Да би процес модернизације наставе био усмерен у одређеном правцу потребно је испунити захтеве које савремено друштво поставља пред образовање. Очекује се да садржаји образовања буду усклађени са захтевима савременог друштва и да служе остваривању задатака које пред ученике поставља савремено школство. При том не смемо заборавити на интересовања, потребе и могућности ученика као и да знања која они стичу морају бити комплексна и примењива у њиховим интелектуалним активностима и практичним делатностима. Због тога што је знање темељ продуктивности и развоја, добро организовани и функционални васпитно-образовни системи тежња су и потреба сваког друштва.

Обзиром да су основне школе прилагођене нормативним захтевима и потребама друштва, често не постоје реални материјални услови, а нема ни спремности учитеља, да се „одговори индивидуалним потребама и могућностима ученика“ (Ђорђевић 1986: 7). Унапређивање васпитно-образовног процеса подразумева удружену спремност, мотивацију, ангажованост и учитеља и ученика.

Време експанзије информационе и телекомуникационе технологије, омогућило је деци доступност интернета, кабловске телевизије, виртуелне реалности, чиме су њихова гледишта и интересовања проширена.

Да би сам процес образовања и стицања знања имао посебно значење и вредност, морају се осмислити флексибилнији програми васпито-образовног рада, који ће динамиком својих активности обезбедити успешност наставе, а уједно бити у складу са интересовањима и потребама ученика савременог друштва.

Обзиром, да и поред свих тежњи традиционална школа тешко отвара врата радикалним изменама и споро мења постојећу организацију и начин рада, при

чему је мењање и иновирање већ фиксираних, утврђених програма још компликованији задатак за нас, ми ћемо се осврнути на уношење иновација у саму праксу и различите могућности њихових примена, тј. приступе иновацијама у настави.

Савремене приступе и стремљења, између осталог, сагледаћемо и из угла учитеља као иноватора који има могућност спровођења и реализације нових тежњи.

Гледано кроз призму педагошке теорије и праксе, примена образовне технологије је неминовна и очекивана. Под појмом образовне технологије подразумевамо научно проверен систем педагошког рада који је у складу са дидактичким принципима и подразумева правилну примену метода и облика рада као и коришћење широког спектра наставних средстава. Професор Д. Мандић истиче да образовну технологију можемо схватити и као науку која проучава могућности примене дидактичко-информатичких иновација, а све у циљу „подизања квалитета образовања“ (Мандић 2003: 15). Образовна технологија мора бити интердисциплинарно орјентисана ка другим наукама, превасходно са дидактиком, методиком, педагогијом и психологијом.

У оквиру образовања, савременим захтевима, ритму живота и потреба мора се прилагођавати и настава музичке културе. Она је конципирана тако да се реализација њених садржаја остварује применом више различитих активности у оквиру часа. Наравно, поштовање дидактичких принципа као и примена одговарајућих облика и метода рада и наставних средстава, неизоставни су део сложеног процеса организације и реализације наставе музичке културе.

Због њене комплексности није могуће уносити исхитрене промене, које могу довести до контра ефекта у наставном процесу. Обзиром да свака иновација мора прво бити потврђена у пракси, пожељније је постојећу праксу постепено мењати, прилагођавати и радити на њеном развоју и побољшању. Једино оваквим приступом раду, биће оправдано интегрисање иновација у већ постојећи шаблон и обезбеђена ефикасност наставе.

Наставни садржаји музичке културе обрађују се, од стране музичких стручњака, прихваћеним методама и поступцима, али у различитим условима рада и у зависности од учитељевог приступа њиховој реализацији као и применом наставних средстава или њиховим изостанком, нећемо добити исти квалитет, функционалност, трајност и примењивост знања стечених у оквиру наставе музичке културе.

Прativши пут настанка и развоја појединих метода од музичког педагога Жан Жака Русоа који је користио своје поједностављене методе где је бројевима обележавао тонове, њихово трајање и октавну припадност и прецртавао их у зависности да ли су повишени или снижени, преко фономимике, иначе погодне за рад са млађом децом, јер је замишљена да се померањем руке показује кретање мелодије, ритмичке гимнастике (која се заснива на развоју музичког осећаја и моторичких покрета код ученика) и Вилхемове руке (једна рука представља

линијски систем, док друга означава ноте у њему), преко циферистичке методе (графичког приказивања тонова бројкама), па све до Золтана Кодаља који уноси реформу у основне школе, јер уводи солфеђо у музичку наставу, могли смо увидети многе промене.

Захваљујући константном раду музичких педагога на усавршавању музичких метода данас користимо праксом већ проверене методе, међутим поједине су погодне за примену у стручним музичким школама и није их могуће применити и у настави музичке културе у млађим разредима.

Истаћићемо да су у Мађарској, захваљујући Кодаљу, неке основне школе одржавале часове музичке културе сваки дан, где је полазиште било певање дечјих песама, па се прелазило на народне песме и игре и деца која су похађала ове школе била су мисаоно активнија и сналажљивија у свим предметима. Наравно, да би се обезбедио квалитет организације наставе музичке културе, планови и програми морају бити посебно изграђени и усаглашени са свим наставним предметима, а рад систематски праћен.

У данашње време најзаступљеније методе рада, које су прилагођене природи предмета музичка култура, а уједно су и потврђене кроз праксу су:

– метода разговора,
– метода усменог излагања,
– метода демонстрације,
– метода читања и рада на тексту,
– метода учења песме по слуху,
– метода рада са дечјим инструментима,“ (Стојановић 1996: 139)
– метода обраде песме из нотног текста,
– метода обраде тонских модела.

У настави музичке културе комбиновање активности и метода рада је једини прави пут којим ће се обезбедити остваривање предвиђених садржаја.

Примена наведених метода омогућава остваривање основних циљева наставе музичке културе у млађим разредима основне школе, тј. утицање на развој интересовања ученика за музиком, њихово оспособљавање да разумеју музику, да активно прате и схватају односе у музици, да самостално, аналитичким разматрањем продру у суштину музике, препознају музичке изразе, да је доживе и науче да своје утиске и осећања музички изразе. То ће условити да се код ученика развија осећај за музичке вредности кроз упознавање уметничке традиције свога, али и других народа. Од примарног значаја је и остваривање основних задатака музичке културе као што су неговање способности ученика да певају, свирају и активно слушају музику, затим њихово стваралачко ангажовање путем истраживања и стварања музике и упознавање са музичком писменошћу и изражајним средствима музичке уметности.

Иако је најзаступљенији и ученицима најприступачнији начин музичког извођења певање песама различитог садржаја и расположења, не смеју бити запостављене ни остале активности. Веома је значајно, можемо рећи и неопходно да се ученици свестрано укључују у рад, да буду активни, пажљиви и мотивисани за рад. Једино тако ће нова знања из области музичке писмености бити усвојена и створиће се погодна средина за даљи развој музичких способности код ученика, подстицање и неговање њиховог креативног мишљења и могућности поимања естетских квалитета музике.

Поставља се питање како све наведено остварити и ученицима приближити наставу музичке културе, наравно, променом самог приступа раду, већ постојећим дидактичким системима, методама, облицима рада, чиме се једино може доћи до значајнијих побољшања. Стога указујемо на неке нове приступе за решавање проблема у настави музичке културе.

Првенствено ћемо навести оно што се већ примењује у оквиру наставе музичке културе, а може се сагледати из другог угла и при том ће допринети њеној бољој организацији, успешнијој реализацији и укључивању у савремене токове музике и ослобађању традиционалистичких стега. Иновативне приступе могуће је остварити:

– прилагођавањем и комбинованим примењивањем постојећих дидактичких система у настави музичке културе,
– применом и адекватним комбиновањем постојећих наставних средстава,
– разноврснијом употребом и комбиновањем метода рада,
– применом више различитих активности у оквиру једног часа музичке културе,
– применом компјутерске технологије и иновација у настави,
– променом улоге учитеља у наставном процесу,
– променом улоге ученика у наставном процесу,
– утицањем на развој колективне свести учитељског кадра о увођењу и примени иновација у настави,
– разноврсном и захтевнијом организацијом наставног рада,
– израдом флексибилнијих васпитно-образовних програма рада у оквиру наставе музичке културе,
– различитим приступом реализацији садржаја,
– новим видовима методичког промишљања,
– комплексним, интердисциплинарним, свестраним образовањем и подстицањем студената педагошких и учитељских факултета, да раде на иновирању наставе, још у оквиру своје студентске праксе.

Посматрано са дидактичког гледишта, иновациони токови наставе музичке културе воде примени дидактичких система и стварању материјала и уџбеника за ове видове наставе. Дидактичке теорије и наставна пракса условили су њихову измену и прилагодили их потребама одређеног предмета, али и поред тога у

настави музичке културе, због комплексности њене организације, није их могуће све применити. У настави музичке културе најпогодније је организовати: проблемску, хеуристичку, програмирану и индивидуализовану наставу.

Да би учитељ обезбедио интересантан и динамичан час који ће испунити све циљеве и задатке наставе музичке културе и ученике припремити за успешно решавање проблемских ситуација, он може организовати рад кроз проблемску наставу. Организација проблемске наставе захтева стручност и озбиљну припрему учитеља за час, док је компјутерску технику могуће искористити као помоћ у реализацији и спровођењу овог вида наставе где питања и нотни текст могу бити припремљени уз помоћ презентације и примену Power point-a и Sibelius-a или неког другог музичког програма. У настави музичке културе најпримењива је при обради музичке писмености, у трећем и четвртом разреду, јер се ови садржаји остварују у тим разредима и то у оквиру дечјег музичког стваралаштва (стварања мелодијско-ритмичких мотива, ритмичких и мелодијских допуњалки, музичких питања и одговора, импровизовања ритма и мелодије на задати текст као и компоновања дечје песме). Учитељи не смеју да избегавају овај вид наставе, јер ће ученици кроз проналажење решења за музичке проблеме, стицати искуства за неке стварне животне ситуације.

Учитељи не треба да имају аверзију и да се плаше да ли ће правилно применити неки од дидактичких система, јер се подразумева да су за то стручно оспособљени. Сматрамо да је већи проблем што се новији учитељски кадар, веома брзо утапа у већ постојеће токове и на тај начин не чини ништа да би се постојеће стање у настави музичке културе побољшало. Таквог приступа се морамо ослобађати.

Иако је у дидактици хеуристичка настава добро позната, у оквиру часова музичке културе, ипак, није заступљена у довољној мери. Хеуристички разговор је могуће применити кроз активности у настави музичке културе, па га не треба избегавати. Обзиром да је веома користан при активности слушања музике, обраде музичке писмености и дечјег музичког стваралаштва, пожељно је да учитељи направе нову организацију часа у којем ће бити заступљен и овај вид наставе. Постављањем логичних, али не сугестивних питања, учитељ ће наводити ученике у правцу проналажења одговора који садрже, за њих, нове информације. Учитељ ће при том користити вербалну методу, али то никако несме бити само монолошка метода (метода усменог излагања), већ се она мора комбиновати са другим методама, дијалошком методом (метода разговора) и методом рада на тексту. Хеуристичка настава подстиче ученике на мисаону активност, пробуђује њихову радозналост, а од учитеља захтева познавање оваквог начина рада и изузетну припрему. Ако постоји жеља за унапређивањем наставе музичке културе, онда је потребно користити различите дидактичке системе у комбинацији са већ наведеним методама и облицима рада. Овај вид наставе је један од различитих и погодних начина успешног реализовања садржаја наставе музичке

културе и могуће ју је применити при активности слушања музике, на пример: дечје опере „Јежева кућица“ – Златана Вауде, музичке драме „Медведова женидба“ – Ламбре Димитријевић, музичке приче „Пеђа и вук“ – Сергеја Прокофјева и др.

Даље ћемо навести примену програмиране наставе у оквиру музичке културе која захтева обазрив приступ, те ју је боље користити у комбинацији са другим системима и методама рада. У ширем смислу тумачено, овај вид наставе представља складиштење, обраду и преношење информација путем компјутера где се ученицима износи суштина наставне теме која, подразумева се, мора бити стручно одабрана од стране учитеља. Такође се јавља потреба за применом програмираних уџбеника, којих у области музичке културе нема, осим појединачних покушаја израде програмираних материјала. Овде се отвара простор да учитељи своје нове идеје прикупе и уобличе у програмске уџбенике. Неопходно је да стручни кадар сагледа ситуацију и увиди потребу стварања ове врсте уџбеника, да нађе нове начине размишљања о настави музичке културе и направи иновативне помаке, који ће се манифестовати, рецимо издавањем програмираног уџбеника за наставу музичке културе. Очито да и овде наилазимо на исти проблем, тј. на неподударање традиционалних и савремених токова. Намеће се констатација да је традиционална настава можда пружила свој максимум и да је време да у своје токове пусти да „упливају“ учитељи-иноватори.

Иако организација програмиране наставе подразумева прецизно осмишљене наставне садржаје и начине њиховог реализовања у наставном процесу, немогуће је, ипак, наставу музичке културе замислити без живе речи учитеља. Зато очекујемо, верујемо да програмирана настава може допринети успешности и модернаизацији наставе, али на кооперативан начин као подршка и допуњавање усмене речи учитеља. У млађим разредима основне школе најпогодније ју је применити при обради садржаја музичке писмености и слушања музике.

Индивидуалне разлике међу ученицима, такође, захтевају нови приступ раду где примена индивидуализоване наставе може бити од помоћи. Могуће ју је применити у готово свим садржајима наставе музичке културе: раду на бројалицама, певању песама, извођењу игара, свирању на дечјим музичким инструментима, дечјем музичком стваралаштву и то кроз примену радних листића, рада на задацима различитог нивоа тежине и примену елемената индивидуализације у оквиру рада у групи.

Дађемо пример из праксе за индивидуализацију у оквиру групног рада при активности свирања на мелодијским и ритмичким инструментима и раду на дечјем музичком стваралаштву (израда аранжмана за научену песму).

Задатак ученика био је да увежбају мелодијске и ритмичке деонице (које су сами осмислили) за песму коју су раније обрађивали по нотном тексту („Изгубљено пиле“ – В. Томерлина). У оквиру овог часа учитељ је користио и комбиновао више музичких активности (певање, дечје музичко стварање, свирање), више метода рада (методу обраде песме, демонстративну, свирања на

дечјим инструментима), примењивао наставна средства и савремену технологију (ритмичкие деонице које су ученици осмислили, забележене су применом компјутерског програма за писање нота Sibelius-a), што свакако представља значајан корак у осавремењивању наставе музичке културе.

Учитељ је поделио ученике у више група, на основу предзнања и способности и сваком дао одређени задатак. Сваку групу сачињавало је пет ученика, од којих је троје имало задатак да научи да свира мелодију песме на мелодикама (погодан инструмент за извођење динамичких нијансирања и има велике извођачке могућности), а двоје на металофонима. Остале групе су првенствено морале да осмисле и запишу ритмичке деонице за инструменте који су им додељени (клавес, маракас, триангл, чинели и добош), потом да их увежбају и изведу. Док су ученици стварали, певали и свирали у групама, учитељ је сваког појединца пратио, помагао му, исправљао грешке, контролисао га и храбрио у раду.

То може бити позитиван мотив учитељима да, поред комбиновања метода рада, примењују и овај вид наставе, јер тада имају могућност бољег праћења појединачног развоја музичких способности код сваког ученика. Способности талентованијих ученика даље развијамо тежим захтевима, док остале подстичемо и помажемо им да напредују у складу са својим могућностима, при чему се они не осећају мање вредним и нису обесхрабрени. При оваквом начину рада сваки појединац је део колектива и не угрожава се постизање успеха на глобалном нивоу (овде мислимо на постигнуте резултате одељења), иако се инсистира да сам ради, учи и проналази решења својим темпом.

У традиционалној музичкој настави, тешко је искоренити старе навике где су ученици слушаоци непроменљивих чињеница које учитељ фронталним обликом рада презентује на часовима. Проблем настаје из разлога што се велики број учитеља придржава овог стереотипног начина рада и не усуђује се да га преобликује и промени приступ раду. Морамо бити реални и континуирано сагледавати и пратити стање и рад у основним школама, јер смо често сведоци да су многи инвентивни учитељи, назовимо их иноваторима, обележени у негативном контексту. Овакав однос у окружењу (колективу) основне школе и начин рада неопходно је перманентно мењати, јер без либералнијег приступа, иновативне тежње и идеје неће донети очекиване резултате из разлога што нису „испробане“ и потврђене у пракси. Било која „иновација у суштини има за циљ да постане пракса“, а аналогно томе „свака пракса даље тражи своје иновације“ (Братић – Филиповић 2001: 225). Међутим, запитаћемо се колико су сами учитељи спремни да употпуне и надограде свој предавачки рад новим технологијама и да ли имају услове и могућности да их примењују у унапређивању личног рада у школама.

Трагајући за иновативним приступима долазимо и до наставних средстава где се свакако може остварити смелији приступ учитеља у примени аудитивних, аудио-визуелних наставних средстава, у коришћењу компјутера, лап-топа, пројектора и других иновација. То ће бити могуће само ако они озбиљно приступе константном усавршавању својих знања и вештина, ако су оспособљени за

ефективно и ефикасно коришћење нових технологија. Међутим, у условима наших основних школа и са незавидним нивоима обучености нашег стручног кадра, морамо реално проценити колико је стварно могуће укључити и применити било које иновације у нашој образовној пракси. Данимир Мандић указује да „коришћење нових технологија захтева адекватну обуку свих наставника за њихову примену“ (Мандић 2003: 26), али при томе и наглашава да је веома значајно „стално усавршавање из области дидактичко-методичких наука како би се постигли жељени педагошки ефекти.“ (Мандић 2003: 27).

Иновације које су у традиционалној настави биле одиста иновативне, у савременој настави ће бити сматране превазиђеним, застарелим. Најсликовитије то можемо приказати узимајући за пример наставна средства: касетофон и графоскоп који су се некада користили, у данашње време (у 21. веку) заменили су ЦД-е плејер, лап-топ и пројектор. Учитељи су у току свог образовања стекли знања за рад са техничким уређајима који већ увелико излазе из употребе. Они су „боље оспособљени за рад са иновацијама раније генерације“ (Мандић 2003: 159), стога их у настави више примењују, док је њихова информисаност о „иновацијама новије технологије слабија“ (Мандић 2003:159). Ту настаје застој, јер су учитељи неспремни да одговоре наглој и брзој смени генерација техничких уређаја, а самим тим ни захтевима савремено организованог васпитно-образовног процеса у основним школама.

Ситуација је још безнадежнија када узмемо у обзир да су основне школе у Србији неадекватно опремљене савременим наставним средствима или ако их има, она су неискоришћена. Проблем се јавља што нема ни осмишљених програма који би у складу са технолошким напретком и потребама рада у школама, допринели усавршавању наших учитеља. Обавештеност стручног кадра о новој информационој технологији и утврђивање потреба и могућности стручног усавршавања учитеља за примену савремене информационе технологије, неопходна је у тежњама модернизације наставног процеса.

Веома је важно да истакнемо улогу факултета као образовне институције која прати савремене научне и музичке токове, те иновативним приступом, младим, будућим учитељима пружа адекватна знања и вештине у области дидактичко-методичких и информационих наука. Стечено знање они ће применити на практичним предавањима наставе музичке културе. Можемо рећи да је то прва степеница у даљем, константном личном усавршавању и напредовању сваког учитеља.

Кроз праксу и практична предавања у оквиру рада на факултету, студенти стичу почетна искуства и имају могућност да унесу и примене своје „свеже“ идеје, покажу своју креативност и инвентивност. Напоменућемо да студенти за своја практична предавања наставе музичке културе припремају читаве презентације, са уметањем звукова, слика и видео записа и презентују их ученицима у уводном делу или током целог часа. Ми овде наводимо примере само за иновативну

примену наставних средстава, али и то је значајан помак у иновирању и велики подстрек за младе учитеље.

Већина будућих учитеља, већ сада користи савремену технологију, интересује се за иновације и уводи их у рад, па тако ученицима допуњује, чини занимљивијим и атрактивнијим музичке активности. Овакав приступ у раду са студентима начиниће од њих организаторе, иноваторе, креаторе и реализаторе савремених тежњи и идеја. Такође ће их припремити и упутити, да када ступе у образовну „машинерију“, храбро заступају савремена гледишта и не „стапају“ се у постојеће стереотипне програмске шеме.

Савремена настава, такође, захтева примену различитих облика рада, њихово правилно и неопходно комбиновање. У настави музичке културе најчешће се користе:

– фронтални,
– групни,
– рад у пару,
– индивиудални облик рада.

Сам приступ употреби и начину комбиновања (у зависности од садржаја) може учинити час музичке културе савременијим, а при том и занимљивијим за ученике. Фронтални облик рада је најприсутнији, јер се помоћу њега остварује најбољи контакт и однос (сарадња) са ученичким колективом, при чему их учитељ уводи у радну армосферу на часу. Ипак, пажња учитеља мора да буде усмерена и на индивидуалне потребе ученика и темпо рада, па то захтева комбиновање са другим облицима, на пример са радом у групи или у паровима.

Навешћемо само један пример рада са дечјим музичким инструментима, да би начин комбиновања облика, али и метода рада у настави музичке културе био јаснији. Одабрали смо свирање на ритмичким инструментима у II разреду, јер је овде примена више метода рада очигледна и неизоставна.

Пример практичне реализације садржаја музичке културе

Ток часа:
Уводни део – распевавање кроз препознавање и интерпретирање раније обрађених песама, мотивисање ученика за даљи рад кроз разговор о народној традицији.
Главни део – усвајање текста, мелодије и изражајно дотеривање народне песме „У Милице“, обрада ритмичких деоница помоћном нотацијом.
Завршни део – извођење народне песме „У Милице“ уз свирање на ритмичким инструментима.

Ученици су обрађивали по слуху народну песму „У Милице“ и у уводном делу часа, у циљу распевавања, учитељ је са њима обновио народне песме научене на ранијим часовима. Мелодију песмица (две или три народне песме) свира учитељ на хармоници, не певајући текст, а ученици имају задатак да их препознају и потом заједно певају. Учитељ овде може поделити ученике по групама или паровима, организовати такмичење, при чему би задатак препознавања и певања песама сада био постављан свакој групи или пару. Потом учитељ води разговор о народним песмама, играма, ношњи, обичајима, тј. народној традицији и најављује обраду народне песме „У Милице“.

На часу се примењује дијалошка и метода демонстрације (која у настави музичке културе подразумева демонстрирање музичких примера, певање и свирање, и учитеља и ученика), а мелодија и текст песме биће усвојени методом обраде песме по слуху.

У настави музичке културе у млађим разредима основних школа, за обраду ритма, мелодије и музичких израза, тј. музичког описмењавања, уопште, посебну важност има и примена методе обраде песме по нотном тексту, а при поставци основних тонова и тонских функција, метода обраде тонских модела (где је за сваки тон Це-дур лествице, Миодраг Васиљевић, предложио народну песму, чији је иницијалис-почетни тон, онај који се обрађује).

У даљем току часа, након што је песма обрађена и изражајно дотерана, учитељ примењује методу рада на дечјем инструментарију. Он открива литерарни текст са помоћном нотацијом где су уместо нота, у тексту различитим знацима обележена места где ће ученици изводити одређене радње (пљескање длана о длан, пуцкетање прстима, ударање руке о клупу и сл) и њих потом заменити свирањем на ритмичким инструментима. Изводећи одређене покрете на обележеним местима, ученици у ствари несвесно савлађују ритмичку окосницу или прате пулсирање ритма ударом на јединици бројања. Аранжман за свирање на ритмичким инструментима, припрема учитељ пре часа, а саставља га у складу са предзнањима и могућностима ученика и самим ритмом предвиђене песме за обраду.

За I и II разред ритам се обрађује помоћном нотацијом, док ученици III и IV разреда, поред помоћне нотације, ритам могу савлађивати нотним писмом (обзиром да свесна обрада музичке писмености у основној школи започиње од III разреда).

У централном делу часа примењивна је метода читања и рада на тексту (при усвајању литерарног текста песме), метода демонстрације (при обради мелодије песме учитељ демонстрира певањем и свирањем). Учитељ, у зависности од организације часа и личног приступа реализацији садржаја, може применити фронтални облик рада или користити групни рад и рад у пару (при усвајању мелодије и текста песме и савладавању ритмичке пратње преко помоћног нотног писма) као што смо већ навели.

Завршни део часа је извођење ритмичке пратње уз певање песме где учитељ комбинује више облика рада, а примењује методу рада свирање на дечјим инструментима.

Комбинација метода и облика рада на сличан начин може се применити, рецимо када је задатак ученика да науче да свирају на мелодијским инструментима или приликом реализације других захтева.

На наведеном примеру видели смо неке могућности у раду, при чему морамо да подсетимо да је у настави музичке културе најделотворније њихово перманентно, адекватно и зналачко комбиновање. На послетку, само ће кроз рад у пракси, стално оспоравање или потрђивање, употреба једних метода изазвати тражење других.

Иновативни приступ настави музичке културе допринеће и промени улоге учитеља и ученика.

Посредством интернета, кабловске телевизије и других медија ученик има увид у савремене токове у музици, прати нова стремљења и правце, проналази занимљивости и анегдоте о музичарима и композиторима разних стилских епоха, прати репертоаре оперских и позоришних кућа, проналази нове информације и обавештења о значајним музичким дешавањима у свом окружењу и у свету.

Зато се у складу са модернизацијом повећавају очекивања ученика у оквиру наставе музичке културе којима сада информације и знања треба презентовати на нов, занимљив начин, што ће резултирати бољом мотивисаношћу ученика за даљи рад. Улога ученика у наставном процесу се из тих разлога мења, он је субјекат, активни учесник, саговорник, стваралац, сарадник у обликовању наставних садржаја, па чак и иноватор.

Ако је ученик мотивисан, он је спреман за активано укључивање у наставни процес, за извођење, слушање, анализирање и процењивање естетских вредности музике као и за даљи стваралачки рад кроз активности наставе музичке културе.

Наставне садржаје музичке културе ни један учитељ не реализује на исти начин, што зависи од његове личне мотивисаности за рад, приступа организацији часова као и владања техником свирања на неком инструменту, што је од примарног значаја за ову наставу.

Учитељ је у оквиру традиционалне наставе предавач који вербално износи нова сазнања док у савременој школи он мора бити организатор, пре свега, истраживач, сарадник, саветодавац, интелектуални „вођа“, иноватор који ће креирати педагошку климу у разреду где ће у први план доћи континуирана ангажованост ученика. Од учитеља се захтева да уз помоћ очигледних средстава, на примерима из непосредног окружења ученика (овде говоримо о дидактичком принципу-очигледност), наведе ученике да путем откривања дођу до тачних одговора и решења. Уједно ће утицати на развој њихових музичких способности осећаја за ритам, амбитуса гласа, музичке меморије, уочавања динамичких

нијансирања, заокружених музичких целина, хармонског тока и формирање и изражавање свог мишљења.

Овим се код ученика активира већи број чула, чиме се постижу бољи резултати учења и саме наставе. Отварају се могућности за побољшање квалитета знања која ученици усвајају, те ће она бити трајнија и примењивија у стварним, реалним ситуацијама.

Стога постојеће дидактичке принципе, методе и облике рада стално морамо сагледавати из другог угла и изнова утврђивати које су то позитивне стране иновација, те их треба даље развијати и подстицати, а које су негативне, па их елиминисати, а то је могуће једино кроз наставну праксу.

На тај начин ће се и настава музичке културе уклопити у ритам савременог живота и моћи ће да задовољи потребе ученика који треба да разуме, али и да се укључи у уметничке токове и дешавања.

Организацији наставе музичке културе се мора изградити посебан прилаз, јер од добре организације зависи ефикасност наставе и остваривање унапред постављених циљева и задатака. Да би управљали и контролисали наставни процес и учење, учитељи првенствено морају организовати свој рад, а потом и рад ученика. У педагошко-дидактичке теорије као и у организацију и практичнуреализацију наставе музичке културе морају се укључити нова сазнања, а постојеће методе, облици рада, садржаји и активности зналачки комбиновати у оквиру сваког часа. То повлачи и коришћење савремених наставних средстава и техничких уређаја који обезбеђују квалитетнију и флексибилнију организацију активности, а даље утичу и на промену улоге учитеља и ученика у наставном процесу.

Традиционална настава музичке културе у којој учитељ нове информације углавном износи вербалним путем, мора допустити и други начин изношења прогресивних новина у дидактичко-методичкој организацији наставе. Такође, при изради планова и програма мора се ставити акценат на интересовања и потребе „савременог“ ученика.

Уместо закључка

Настава музичке културе мора да пружи нове информације и знања ученицима, али мора и да испоштује дидактичке принципе (поступност, систематичност, трајност, примењивост знања), да утиче на активно укључивање ученика у рад, да побољша осамостаљивање ученика (у складу са њиховим могућностима и способностима), да развија њихове креативне, стваралачке и музичке способности.

Стога смо у раду покушали да скренемо пажњу на неке узроке, последице и предности иновативних приступа настави музичке културе који ће обезбедити да она иде у корак са развојем савременог друштва.

„Свака иновација, без обзира да ли је стваралачка (оригинална) или имитаторска (репродуктивна) захтева осетљивост на промене, а она се стиче путем систематског формирања иновативног става“. (Ђорђевић 1986: 60)

Савремено друштво намеће учесницима наставног процеса концептуалне парадигме, али потреба за перманентним развијањем и усавршавањем као и проналажење начина да се иновативне идеје спроведу и потврде у пракси, мора превагнути.

Литература

- Ђорђевић, Јован 1986. Иновације у настави. Београд: Просвета
- Мандић, Данимир 2003. Дидактичко-информатичке иновације у образовању. Београд: Медиаграф
- Братић, Томислав-Филиповић, Љубица 2001. Музичка култура у разредној настави. Јагодина-Приштина: Учитељски факултет у Јагодини-Факултет уметности у Приштини
- Ивановић, Мирјана 1981. Методика наставе музичког васпитања. Књажевац: Нота
- Јукић, Стипан-Лазаревић, Живољуб-Вучковић, Весна 1998. Дидатктика. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини
- Вилотијевић, Младен 1999. Дидактика – дидактичке теорије и теорије учења. Београд: Научна књига-Учитељски факултет у Београду
- Стојановић, Гордана 1996. Настава музичке културе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Мирковић-Радош, Ксенија 1983. Психологија музичких способности. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Прушевић-Садовић, Филдуза 2009. Мотивација наставника у ученика за примену савремене технологије у процесу образовања. Радовановић, Ивица-Требјешанин, Биљана (ур.), 2009. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет. Београд: 122 – 128.
- Томерлин, Владимир 1964. Музичке игре. Загреб: Школска књига
- Ђорђевић, Јован 1997. Настава и учење у савременој школи. Београд: Учитељски факултет у Београду

Nataša Vukićević: ZNAČAJ PRIMENE LOGIČKIH METODA U NASTAVI MUZIČKE KULTURE U MLAĐIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

Pedagoški fakultet u Jagodini
vukicnatasa@yahoo.com

Rezime

Za uspešnu realizaciju nastave muzičke kulture, osim podsticanja i intenziviranja emocionalnog i estetskog doživljaja, potrebno je negovati i razvijati misaonu aktivnost učenika, i na taj način ih osposobiti za samostalnu primenu i povezivanje znanja iz oblasti muzičke pismenosti sa ostalim oblastima rada.

U radu će biti prikazana mogućnost primene logičkih metoda u nastavi muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole i njihov značaj za razvoj muzičkog pamćenja i mišljenja učenika, sa konkretnim primerima u oblasti slušanja muzike i osnova muzičke pismenosti.

Ključne reči: logičke metode, nastava muzičke kulture, učenici mlađih razreda, osnovna škola.

THE SIGNIFICANCE OF APPLAYING THE LOGICAL METHODS IN TEACHING THE MUSIC CULTURE IN YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract

In order to make the teaching of the music culture very successful, besides enhancing and intensifying the emotional and esthetic experience, it is also necessary to foster the students' thinking activities, and in that way facilitate the individual applying and connecting the acquired knowledge in the area of musical literacy with some other working areas.

In this paper we will show the possibility of applying the logical methods in teaching the musical culture in younger grades of primary school. We will also point out the significance of these methods for the musical memory and students' thinking by giving the concrete examples in the area of listening to the music and basic music literacy.

Keywords: logical methods, teaching the music culture, younger students, primary school

Uvod

Nastava muzičke kulture, kao i ostali nastavni predmeti u mlađim razredima osnovne škole, ima utvrđeni cilj, zadatke i sadržaje kojima, uz primenu odgovarajućih metoda, oblika i sredstava rada, utiče na svestrani razvoj ličnosti deteta. S obzirom na to da je nastava muzičke kulture specifična, i da su individualne muzičke sposobnosti učenika veoma različite, neophodno je i oblike i metode rada, bez razlike da li su one tradicionalne ili savremene, prilagoditi i modifikovati prema potrebama muzičke nastave.

Iako u pedagoško-didaktičkoj literaturi nailazimo na različite klasifikacije nastavnih metoda, i većina njih nalazi široku primenu u nastavi muzičke kulture, a s druge strane, postoje i metode koje se primenjuju samo u muzičkoj nastavi, kao što su funkcionalna ili intervalska metoda u nastavi solfeđa, u radu su izdvojene *logičke metode* koje su često zanemarene u pedagoškoj i muzičko-metodičkoj literaturi, a veoma su značajne za realizaciju programskih sadržaja nastave muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole.

Specifičnosti nastave muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole

Specifičnosti nastave muzičke kulture uslovljene umetničkim sadržajima odnose se, kako na definisanje i ostvarivanje ciljeva i zadataka, tako i na organizacionu strukturu koja bi odgovarala savremenim zahtevima u realizaciji nastave.

Kako su sve specifičnosti muzičke nastave povezane i u međuzavisnom odnosu jer različiti zadaci anticipiraju i primenu različitih metoda i oblika rada, ostvarivanje nekih ciljeva nastave, kao što je praćenje muzičkih sposobnosti učenika podrazumeva i različit način vrednovanja i ocenjivanja rada učenika.

Da bismo istakli značaj i neophodnost primene logičkih metoda: *komparativnu metodu, induktivnu, deduktivnu i analitičko-sintetičku metodu,* navešćemo osnovne zadatke nastave muzičke kulture, koje je nemoguće ostvariti bez njihove primene:

– sticanje navike slušanja muzike;
– razvijanje učenikove sposobnosti aktivnog slušanja muzike;
– podsticanje muzičkog doživljaja;
– prepoznavanje izražajnih sredstava muzičke umetnosti;
– osposobljavanje učenika za estetsko vrednovanje umetničkog dela;
– upoznavanje osnova muzičke pismenosti;
– razvijanje osećaja za ritam i ritmičko kretanje;
– usvajanje tonskih visina - intoniranje, opažanje i upoređivanje i dr.

Raznolikost sadržaja i zastupljenost različitih oblasti rada u okviru jednog nastavnog časa muzičke kulture podrazumeva i ostvarivanje velikog broja različitih zadataka, pri čemu su, za uspešnu realizaciju nastave, podjednako značajni svi

vaspitno-obrazovni zadaci, bez obzira na etapu časa u kojoj se oni mogu ostvariti. Takođe je potrebno istaći značaj onih zadataka koji se ostvaruju kroz utvrđivanje i ponavljanje gradiva.

Navedeni vaspitno-obrazovni zadaci su karakteristički za oblasti *slušanja muzike* i *osnova muzičke pismenosti*, jer se u okviru drugih oblasti mogu samo delimično ispoljiti, i primena logičkih metoda je neophodna upravo u ovim oblastima rada u nastavi muzičke kulture.

Komparativna metoda u nastavi muzičke kulture

Upoređivanje odnosno komparacija kao misaona operacija zahteva od učenika veći stepen aktiviranja njihovih kognitivnih i muzičkih sposobnosti i veći intelektualni napor, ali su znanja usvojena na taj način kvalitetnija i trajnija. Primenom metode komparacije u nastavi muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole, učenici se osposobljavaju za samostalno donošenje definicija i zaključaka i samostalnu primenu teorijskih znanja iz oblasti muzičke pismenosti u praktičnom izvođenju muzike-pevanjem i sviranjem iz notnog teksta.

Intonativno postavljanje tonskih visina u trećem i četvrtom razredu osnovne škole odvija se preko pesama–tonskih modela koje se obrađuju po sluhu. Nakon ustaljenog redosleda: pevanje pesme modela po sluhu, izdvajanje početnog tona inicijalisa, njegovo intoniranje, određivanje njegovog mesta u linijskom sistemu, sledi upoređivanje novonaučenog tona sa ostalim tonskim visinama. Ukoliko se takav metodski postupak i primena komparativne metode izostavi, učenici neće moći jasno i sigurno da povežu notnu sliku i zvučnu predstavu, a određivanje mesta jednog tona u odnosu na druge i utvrđivanje visinskih razlika između njih je značajno za obradu pesme iz notnog teksta. Učenici će lako shvatiti da se ton*sol* piše na drugoj liniji linijskog sistema, intoniraće ga sećajući se početka pesme *Sol mi daj,* ali neće biti osposobljeni za samostalno izvođenje i intoniranje nepoznate melodije iz notnog teksta.

Nedovoljno podsticanje i razvijanje muzičkog mišljenja i usvajanje pojmova pamćenjem nastavnikovog izlaganja po ustaljenom šablonu, umesto usvajanja pojmova procesom samostalnog mišljenja i na osnovu postojećih zvučnih predstava i sopstvenog muzičkog doživljaja, jedan je od ključnih problema koji se javljaju u procesu muzičkog opismenjavanja učenika u nastavi muzičke kulture.

Učenici trećeg i četvrtog razreda osnovne škole sva teorijska znanja i muzičke pojmove usvajaju na osnovu prethodnog muzičkog iskustva koje može biti i veoma različito, zavisno od muzičkih sposobnosti učenika, njihovih interesovanja, uticaja porodice i sredine i različitih faktora ličnosti učenika.

Osim toga, pojedini elementi muzičkog izraza, kao što su tempo i dinamika, imaju relativno značenje jer zavise od karaktera, vrste i stila kompozicije. Dinamičke oznake koje učenici treba da nauče zavise i od strukture kompozicije, sadržaja i izvođačkih sredstava. Kada se znak *f(forte)* odnosi na sviranje na dečjem muzičkom instrumentu

prodornog zvuka poput činela, nećemo očekivati isti dinamički efekat kao kod glasnog *forte* pevanja učenika u razredu.

Pojam tempa i dinamike u nastavi muzičke kulture uvodimo pevanjem i (češće) slušanjem kontrasnih kompozicija, jer će samo na osnovu komparacije tih kompozicija moći precizno da odrede tempo i dinamiku. Umeren tempo, učenik koji voli da sluša brze kompozicije ili kompozicije igračkog karaktera, može doživeti kao lagani tempo jer je on odredio tempo na osnovu svog muzičkog doživljaja i iskustva. Naravno, greške su moguće kada se radi o sličnoj brzini izvođenja kompozicije. Npr. Andante (umereno lagano) i moderato (umereno) se razlikuju, ali pripadaju istoj grupi umerenog tempa. Iz tog razloga, treba slušati dve kontrastne kompozicije koje će učenik odmah moći da uporedi. Samostalno određivanje tempa i izvođenja zaključaka, iako zahteva veću misaonu aktivnost, motiviše učenike za dalji rad i aktivnost u drugim oblastima rada, a povećava interesovanje i za sam nastavni predmet.

Primena metode komparacije u oblasti muzičke pismenosti i slušanja muzike je polazna osnova za osposobljavanje učenika za samostalnu vokalnu i instrumentalnu interpretaciju, razvijanje sposobnosti povezivanja različitih sadržaja i elemenata i uočavanja postojećih veza i odnosa (između literarnih i muzičkih elemenata pesme, između muzičkih i likovnih elemenata u oblasti dečjeg stvaralaštva i sl.).

Induktivna i deduktivna metoda u nastavi muzičke kulture

Primena induktivne metode, koja podrazumeva donošenje opštih zaključaka na osnovu pojedinačnih karakteristika određene pojave, karakteristična je za mlađi školski uzrast. Veoma je zastupljena i u nastavi muzičke kulture, jer je zasnovana na čulnom opažanju koje predstavlja polaznu osnovu za razvoj muzičkog mišljenja i otkrivanja novih muzičkih pojmova i definicija, ali se retko koristi nezavisno od dedukcije. Ove metode se međusobno dopunjuju. Pojedinačni primeri na osnovu čijih se karakteristika izvodi opšti zaključak ili određuje karakteristika veće celine, trebalo bi da budu tipični i reprezentativni i da ih ima u dovoljnom broju. Induktivna metoda se u nastavi muzičke kulture, kao i u većini nastavnih predmeta, češće koristi pri obradi novog gradiva, što ilustruju i odabrani primeri:

Primer1- uvođenje pojma i definicije *instrumentalne kompozicije*

Učenici se sa pojmom instrumentalne kompozicije i njenom definicijom upoznaju slušanjem različitih kompozicija, pri čemu se razlike odnose na različit tempo, karakter, dinamiku i različite instrumente na kojima se izvode. Različiti instrumenti imaju različitu boju tona, različite tehničke i izvođačke mogućnosti, ali je zajednička karakteristika svih kompozicija da se u njima ne čuju glasovi, dakle, kompozicija se izvodi sviranjem a ne pevanjem.

Učenici bez većeg intelektualnog napora mogu samostalno zaključiti šta je instrumentalna kompozicija. U tome im pomaže i poznavanje instrumenata i sam naziv vrste kompozicije - *instrumentalna,* koji upućuje na instrumentalno reprodukovanje.

Primer2- uvođenje pojmova*: dekrešendo i krešendo*

Nakon pevanja različitih pesama i insistiranja na izražajnom doterivanju pesme koje obuhvata i dinamičko nijansiranje i oblikovanje, nakon kontinuiranog procesa rada na razvijanju učenikove sposobnosti aktivnog slušanja muzike i uočavanja dinamičkih promena u slušanoj kompoziciji, učenici sami uočavaju razliku između promena u dinamici i sami izvode zaključak. Promene u dinamici mogu biti nagle i iznenadne:*forte / piano*, *mezzopiano / fortissimo,* ili sa postepenim prelazom iz tišeg u glasnije (*crescendo* = krešendo) i iz glasnijeg u tiše *(decrescendo* = dekrešendo). Pod pojmom *crescendo* i *decrescendo* podrazumeva se postepeni prelaz iz svakog manjeg stepena jačine u veći, odnosno iz svakog većeg stepena jačine u manji. Posebno je važan odgovarajući izbor kompozicija koje će se razlikovati samo po dinamici, dok će ostali elementi muzičkog izraza biti isti ili slični, kako bi se pojava koju posmatramo (opažamo) lakše diferencirala. Samostalno zaključivanje i usvajanje pojmova je korisnije od pamćenja gotovih znanja koje su dobili od nastavnika. Međutim, učenike treba dalje motivisati i osposobljavati za primenu stečenih znanja u sviranju na dečjim instrumentima i pevanju iz notnog teksta, kao i u prepoznavanju tih dinamičkih promena u nepoznatim kompozicijama koje slušaju. Uvođenje pojmova *crescendo* i *decrescendo* se vrši na istom času muzičke kulture, a od metodskog postupka koji se primenjuje zavisi da li će oni izraze upamtiti i razlikovati.

Osnovne muzičke pojmove i definicije treba stalno ponavljati, utvrđivati na časovima muzičke kulture i primenjivati u drugim oblastima rada, a u toj etapi nastavnog procesa trebalo bi, pored ostalih nastavih metoda, koristiti i deduktivnu metodu. Učenici već imaju opšte definicije kao polazište za dalje uočavanje nekih konkretnih detalja i sada im treba postaviti zahtev za uočavanje veza i odnosa između određenih izražajnih karakteristika muzičkog dela. Koristićemo primer pojmova *crescendo* i *decrescendo*. Učenici mogu povezati *crescendo* sa promenom tempa, uočavati da li se *crescendo* odvija paralelno sa ubrzavanjem, da li se melodija u tom trenutku kreće uzlazno i sl.

U nastavi muzičke kulture u oblasti slušanja muzike, kada kod učenika još uvek nije potpuno razvijena sposobnost aktivnog slušanja muzike u prvom i drugom razredu, neophodna je primena deduktivne metode: od zaokruženih muzičkih celina, pa i celih minijatura, treba ići ka njihovim pojedinačnim elementima, sastavnim delovima, delovima muzičkog oblika ili karakterističnim melodijsko-ritmičkim motivima. Takođe, učenike treba usmeravati da sami pronalaze umetničke kvalitete muzičkog dela, primenom deduktivne metode i polaženjem od opšte definicije da delo koje slušaju ima umetničku vrednost, a da oni sami identifikuju koje su to karakteristike i elementi koji određuju umetničku vrednost i estetske kvalitete muzičkog dela.

Analitičko-sintetička metoda

Iako se u radu sa učenicima mlađeg školskog uzrasta primenjuje elementarna analiza i sinteza koja podrazumeva uočavanje pojedinačnih elemenata (tempo,

dinamika, izvođački sastav) i njihovih karakteristika (brzo ili umereno, tiho ili glasno, instrumentalno ili vokalno izvođenje), a njihovom sintezom stvaraju se opšti pojmovi ili definicije (muzički doživljaj kompozicije i njen karakter), u četvrtom razredu osnovne škole od učenika možemo očekivati da pri analizi uočavaju i kauzalne veze među delovima i njihovo funkcionalno povezivanje i zavisnost. Povezivanje literarnih i muzičkih elemenata u vokalnoj kompoziciji ne samo što predstavlja viši stepen aktiviranja i razvoja muzičkih sposobnosti učenika, već je i oblik rada na razvijanju muzičkih sposobnosti učenika i njihovog kreativnog mišljenja. Istovremeno, povezivanje različitih i raznorodnih elemenata omogućava i lakšu interpretaciju pesama i intenziviranje estetskog i emocionalnog doživljaja pesme. Prepoznavanje izražajnih karakteristika kompozicije i njihovog uticaja na karakter muzičkog dela, povoljno utiče i na proces dečjeg izražavanja i stvaranja u oblasti muzičkog stvaralaštva. Polazeći od pretpostavke da je sastav učenika u odeljenju heterogen u odnosu na njihove muzičke sposobnosti i da muzikalnije učenike treba dodatno motivisati i angažovati, neophodna je selektivna i povremena primena i ostalih vrsta analize - funkcionalne ili komparativne, kako talentovani učenici ne bi bili zapostavljeni u nastavi muzičke kulture.

Preduslov za uspešno korišćenje analitičko-sintetičke metode je osposobljenost učitelja/nastavnika da sačine odgovarajući izbor kompozicija za slušanje koje su prilagođene uzrastu učenika, njihovim muzičkim predznanjima i individualnim muzičkim sposobnostima, jer u suprotnom učenici neće biti osposobljeni za samostalnu primenu analize i sinteze u oblasti slušanja muzike. Učitelj/nastavnik mora imati jasne i precizno formulisane zahteve i unapred postavljen cilj da bi analiza bila detaljnija i konkretnija, bez improvizovanih pitanja, a sinteza predstavljala ishod stvaralačke aktivnosti učenika.

Analitičko-sintetička metoda u nastavi muzičke kulture je najznačajnija metoda koja se primenjuje u oblasti slušanja muzike. Čas slušanja muzike ili deo časa, najčešće završni, u kojem se realizuje ova oblast rada, treba da protekne u opuštenoj atmosferi, a učenicima treba obezbediti da budu izloženi neposrednom doživljaju muzike, bez usmeravanja i upućivanja na vanmuzičke sadržaje. Muzičko delo se mora pažljivo slušati sa punom koncentracijom a razgovor između nastavnika i učenika o utiscima koje je na njih ostavila muzika sa svojim izražajnim karakteristikama treba unapred osmisliti, bez obzira na to što je muzički doživljaj svakog učenika individualan i što možemo očekivati različite odgovore.

Specifičnost primene analitičko-sintetičke metode u oblasti slušanja muzike odnosi se na metodičku organizaciju časa koja obuhvata tri etape od kojih prva predstavlja sintezu, druga analizu i treća etapa sintezu na višem nivou. U radu nećemo analizirati konkretnu nastavnu jedinicu i određenu muzičku kompoziciju, ali ćemo pokušati da opišemo i navedemo detaljna uputstva za realizaciju časa slušanja muzike i primenu pomenutih logičkih metoda. Učenike treba pripremiti za svesno i aktivno slušanje muzike stvaranjem povoljne atmosfere pre samog slušanja kompozicije – razgovorom, slikom, pričom, dramatizacijom. Odgovarajuće raspoloženje podstiče emocionalni doživljaj učenika, a doživljaj muzičkog dela podstiče njihovu misaonu aktivnost. Kada je

postignuta učenikova puna pažnja i koncentracija, učenici slušaju kompoziciju u celini. U zavisniosti od cilja časa i karaktera kompozicije, učenicima se može reći naziv ili ih bez saopštenja cilja časa prepuštamo dejstvu izražajnih elemenata samog muzičkog dela. Njihov zadatak u ovoj prvoj etapi je spontano reagovanje na muzički doživljaj i emocionalkno doživljavanje muzičkog dela.

Druga etapa je selektivno slušanje kompozicije sa jasno postavljenim zahtevima od strane nastavnika. Analiza podrazumeva opažanje pojedinih elemenata muzičkog izraza i određivanje tempa, dinamike, karaktera, sredstva izvođenja, prepoznavanje deljivosti kompozicije, ali se razgovor sa učenicima o pojedinačnim elementime i u ovoj fazi vodi nakon razgovora o njihovom neposrednom muzičkom utisku i doživljaju. Ovu etapu obavezno treba završiti izvođenjem zaključaka o muzičkom delu koje su slušali. Cilj rastavljanja muzičkog dela na njegove manje celine i fragmente je upravo otkrivanje odnosa između tih delova i elemenata, temeljnije upoznavanje celine i bolje razumevanje muzičkog dela i njegove umetničke poruke.

U trećoj etapi vrši se sinteza svih pojedinosti u jedinstvenu celinu, ali je i u ovoj fazi slušanja potrebno pripremiti učenike za slušanje dela u celini. U tom trenutku učenici su osposobljani da prepoznaju elemente pojedinačno jer se tada odvija proces globalnog slušanja višeg nivoa i učenici na tom nivou mogu slobodno da izraze svoje utiske i formiraju kritički stav o muzičkom delu.

Umesto zaključka

Podela nastavnih metoda i njihova primena u nastavnom procesu zavisi od specifičnosti nastavnog predmeta i prirode njegovog sadržaja. Logičke metode o kojima smo govorili razlikuju se od opštih metoda jer se primenjuju samo u određenim oblastima, međusobno se dopunjuju i prožimaju i nijedna metoda nije samostalna. Saznajni poces u nastavi muzičke kulture, iako počinje sa opažanjem i estetskim i emocionalnim doživljajem, nastavlja se u obliku predstava i mašte, neophodnih za razvoj stvaralačkog mišljenja i završava se formiranjem pojmova i definicija, dakle, u području logičkog mišljenja. U radu smo želeli da istaknemo ne samo značaj i mogućnost primene logičkih metoda u nastavi muzičke kulture, već i značaj istovremenog angažovanja misaonih aktivnosti učenika i emocionalnog doživljaja muzičkog dela. Sinhronizovano delovanje tih međusobno uslovljenih komponenata doprinosi sveukupnom razvoju učenika – njihovih muzičkih spsosobnosti, kreativnog mišljenja, stvaralačke aktivnosti i sposobnosti estetskog vrednovanja umetničkog dela.

Literatura

- Bratić, Tomislav-Filipović, Ljubica 2001. Muzička kultura u razrednoj nastavi. Jagodina-Priština: Učiteljski fakultet u Jagodini, Fakultet umetnosti u Prištini.
- Gajić, Olivera 2004. Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Jukić, Stipan 2005. Didaktičko-metodički fragmenti. Novi Sad: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Plavša, Dušan 1989. Muzičko-pedagoške dileme i teme. Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.
- Prodanović, Tihomir- Mićić, Nikola 1996. Naučno istraživanje. Čačak: Agronomski fakultet Čačak, Institut za istraživanja u poljoprivredi Srbija.
- Tajčević, Marko 1986. Osnovna teorija muzike. Beograd: Prosveta.

Jasna Šulentić Begić: SLUŠANJE GLAZBE U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI

Učiteljski fakultet u Osijeku
jsulentic@ufos.hr

Sažetak

Suvremena nastava teži od učenika stvoriti ličnost koja će se moći nositi sa zahtjevima modernog društva. Za razliku od nekadašnje, današnja škola tretira učenika kao subjekta odgoja i obrazovanja. Umjesto pasivnoga primanja, današnji učenik aktivno radi na zarađivanju znanja jer se vrlo dobro zna da se znanja stečena vlastitom aktivnosti mnogo lakše usvajaju i daleko trajnije zadržavaju. To se ne može postići tradicionalnom već novom i suvremenom nastavom.

Tijekom školske godine 2004./05. proveli smo istraživanje u *OŠ Franje Krežme* u Osijeku o primjeni *otvorenog modela* nastave glazbe u osnovnoj školi. U ovom radu prikazat ćemo sadržaje koji se odnose na nastavno područje slušanja glazbe. Analizirat ćemo pripadajući istraživački dnevnik, koji je nastao kao rezultat istraživanja. Prikazat ćemo i metodičke postupke slušanja glazbe u nastavi glazbene kulture. Metodički dobro osmišljeno slušanje kvalitetne glazbe doprinijet će razvoju glazbenog ukusa učenika.

Ključne riječi: nastava glazbe, otvoreni model, osnovna škola, slušanje glazbe, metodika glazbe, glazbeni ukus

LISTENING TO MUSIC IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Abstract

Contemporary teaching tries to make pupils such personalities that are able to cope with requirements of the modern society. As a contrast from former, today's school treats a pupil like subject of upbringing and education. Instead of passive receiving, today's pupils are working actively on the earning of their knowledge, because it is very well known, that the knowledges acquired by being active, are easier remembered and remain longer. That can not be acieved with traditional, but with new and modern teaching.

During the school year 2004./05. we have conducted a survey in primary school Franje Krežme in Osijek about the appliance of the *open model* of mucis classes in primary school. In this paper we will show contents that refer to listening to music in music classes. We will analyse the associated research diary, which resulted from the research. We will also show the methodical procedure of listening to music in music classes. If the listening of good quality music is methodically good premeditated, it will contribute to the development of taste in music of pupils.

Keywords: music classes, open model, primary school, methodics of music, taste in music

1. Uvod

U prošlosti je škola bila usmjerena na učenikovo usvajanje velike količine činjenica, no danas se to ne očekuje. S obzirom na količinu novih informacija i znanja to je ionako nemoguće. Današnja škola ima drugačiju ulogu. U prvom planu mora biti dijete i usmjerenost na razvoj njegovih osobnosti i potencijala. „Stjecanje znanja u smislu usvajanja brojnih činjenica i generalizacija samo po sebi nije dostatno čovjeku za život, pa opće obrazovanje podrazumijeva primjenu najdjelotvornijih načina poučavanja onim odgojno-obrazovnim sadržajima koji su temelj za razvijanje intelektualnih, društvenih, estetskih, stvaralačkih, moralnih, tjelesnih i drugih sposobnosti, praktičnih vještina i odlika osobnosti, kontinuirano prilagođenih razvojnoj dobi učenika i primjerenih učenikovim predznanjima i životnim iskustvima.“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 10) Zbog svakodnevnog naviranja novih i zastarijevanja starih informacija, škola treba učenike poticati na stvaralaštvo, osposobljavati ih za kritičko mišljenje te ih usmjeravati cjeloživotnom učenju.„Djelatnost škole danas trebala bi se očitovati u odgajanju snalažljive, aktivne, znatiželjne djece koja vole i žele učiti i stjecati nova znanja. Karakteristike koje priželjkujemo od djece danas su sposobnost samostalnog donošenja odluka, ali isto tako sposobnost rješavanja problema timskim radom i radom u skupini. Od učenika očekujemo aktivno sudjelovanje u odgojnoobrazovnom procesu, kao i utjecanje na njegov tijek i opseg.“ (Šiljković-Rajić-Bertić 2007: 136). Nije dovoljno da učenik samo pamti podatke; škola ga treba osposobiti za kritički odnos prema informacijama koje mu se prezentiraju u školi, ali i u njegovo slobodno vrijeme. „Zato je razvoj stavova, mišljenja, motivacije i volje sastavni dio poučavanja i učenja u osnovnoj školi.“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 10) Razvijanje kritičkog mišljenja u konačnici ima svrhu osposobiti učenike da se po završetku školovanja kao odrasle osobe mogu kritički odnositi prema obilju informacija. Nekoj vrsti informacije pripada i glazba koju posreduju masovni mediji. Kako se oni u tome ne ravnaju po načelu kvalitete, potreban je kritički odnos prema takvoj vrsti produkcije. „Vrijeme je medija; i to vrlo prodornih, agresivnih i nametljivih po načinu i sadržaju konzumiranja.“ (Previšić 1998: 153)Stoga škola ima zadatak razviti u učenika kritičko mišljenje i prema glazbi kojom smo okruženi. Drugim riječima, škola bi trebala *estetski odgajati.* Svrha je estetskog odgoja razvijati kod učenika sposobnost uočavanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepog. Kao što kaže Vukasović, „dužnost je suvremene škole, kao temeljne odgojno-obrazovne institucije, da u svojih učenika budi zanimanje i smisao za estetska obilježja, da im otvara oči i uši za ljepotu, osposobljava ih za doživljavanje, vrednovanje i kreiranje skladnog i lijepog.“ (Vukasović 1995: 150) Za kritički odnos prema glazbi nama je najzanimljivija sposobnost vrednovanja koja je

uvjetovana sposobnostima uočavanja i doživljavanja lijepoga. Kritički odnos, odnosno estetsko vrednovanje, pretpostavlja smisao za lijepo. Taj smisao nije urođen već se razvija sustavnim i trajnim estetskim odgojem i obrazovanjem. Mnogi obvezni osnovnoškolski predmeti omogućuju estetsko odgajanje, ali glazba, uz likovni i književni odgoj, u tome ima posebnu ulogu. Kritički se odnos prema glazbi može razvijati samo na mnoštvu upoznate dobre glazbe. U osnovnoškolskoj nastavi glazbe u Hrvatskoj od školske se godine 2006./2007. primjenjuje *otvoreni model* nastave glazbe koji omogućuje intenzivan glazbenoestetski odgoj.

2. Osnovnoškolska nastava glazbe u Hrvatskoj

U osnovnim školama u Hrvatskoj, do Drugog svjetskog rata, pjevanje je predstavljalo glavnu aktivnost nastave glazbe pa je stoga i sam predmet nosio naziv *Pjevanje*. Nakon Drugog svjetskog rata u nastavu glazbe uvodi se *glazbeno opismenjivanje* sa svrhom da se učenici osposobe samostalnom pjevanju pjesama po notama. Tijekom godina *pjevanju po notama*, tj. *glazbenom opismenjivanju* pridružile su se i neke druge aktivnosti (*stvaralaštvo, slušanje i upoznavanje glazbe, sviranje, usvajanje muzikoloških znanja*) te je nastava glazbe postala preopterećena sadržajima i aktivnostima koji se u zadanoj satnici nisu mogli ostvarivati. (Šulentić Begić 2009: 154) Bila je to nastava u kojoj je bilo „šest nastavnih područja, što je uz jednosatnu tjednu nastavu na načelu *od-svega-po-malo* vodilo ishodu *in omnibus aliquid, in toto nihil*, tj. vodilo je tomu da učenici zapravo nisu stjecali bitne glazbene vještine ni znanja.“ (Rojko 2007: 52)

Od školske godine 2006./2007. na djelu je *otvoreni model* nastave glazbe. „U otvorenom modelu, kojega je idejni začetnik P. Rojko, zadana je aktivnost slušanje glazbe i usvajanje muzikoloških sadržaja, dok ostale aktivnosti bira sam učitelj prema svojim sklonostima ili u dogovoru s učenicima u skladu s njihovim interesima. U okviru obvezatnog dijela nastavnog sadržaja, tj. slušanja glazbe, učenici će upoznati umjetničku, narodnu, popularnu i jazz-glazbu. Izabrana aktivnost može biti pjevanje, sviranje, stvaralaštvo, rad na mjuziklu ili nešto drugo.“ (Šulentić Begić 2009: 24)

Nastavu glazbe prema tom, novom nastavnom planu i programu u nižim razredima osnovne škole čine sljedeća područja: *pjevanje*,*slušanje glazbe*, *sviranje* i *glazbene igre*. Nastavu izvode razredni učitelji (1 sat nastave tjedno - 35 sati godišnje). U višim razredima nastavna su područja *pjevanje*, *slušanje i upoznavanje glazbe*, *izvođenje glazbe i glazbeno pismo* i *glazbene igre.* Tu nastavu izvode predmetni učitelji (1 sat nastave tjedno - 35 sati godišnje). Na razini škole ravnatelj odlučuje hoće li predmetni učitelj voditi nastavu glazbe od već od četvrtoga ili tek od petog razreda.

Opće je mjesto da u slobodnom vremenu mladih masovni mediji imaju veliku ulogu. Isto je tako poznato da je glazbena kultura koju oni promiču uglavnom površna, zabavna, masovna, s vrlo malo umjetničkih elemenata. Kvalitetna nastava glazbe može biti svojevrsna protuteža djelovanju masovnih medija te može pridonijeti razvijanju estetske kulture. „Cilj suvremene glazbene nastave može biti samo odgoj i obrazovanje

kritičkog slušatelja i poznavatelja glazbe, naravno, ne samo tzv. ozbiljne." (Rojko 2007: 57) Rezultat primjene otvorenog modela nastave glazbe trebao bi biti razvijanje glazbenog ukusa mladih kako bi u obilju glazbe kojom su okruženi znali razlikovati kvalitetnu glazbu od one koja to nije.*Kulturno-estetsko* načelo od kojeg polazi novi nastavni plan i program nastave glazbene kulture „polazi od toga da nastava glazbe mora učenika i pripremiti za život, tj. osposobljavati ga da već za vrijeme, ali i nakon škole, bude kompetentan korisnik glazbene kulture. U današnjoj poplavi svakovrsne glazbe to je izvanredno važno." (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006: 66) Glazbeni se ukus može razvijati samo putem upoznavanja kvalitetne glazbe te ćemo se u daljnjem tekstu orijentirati na nastavno područje slušanja glazbe.

3. Slušanje glazbe u hrvatskim nastavnim planovima i programima

U Hrvatskoj se slušanje glazbe u nastavnim planovima i programima prvi puta javlja 1950. godine. S obzirom na stanje opremljenosti škola potrebnom tehničkom opremom, slušanje glazbe u školi moglo je tada biti samo neostvarivom preporukom. To jednako vrijedi i za nastavne programime iz 1954., 1958., 1960. i 1964. godine. Pozitivan pomak u odnosu na slušanje glazbe dogodio se programom iz 1972. Tu se slušanje javlja pod nazivom*Poznavanje glazbene literature* te se navodi popis skladba i ilustrativnih glazbenih primjera za upoznavanje glazbala, glazbenih oblika, izražajnih elemenata glazbe i dr. Nastavnim planom i programom iz 1984. slušanju se glazbe pridaje još veći značaj. Proširuje se popis skladba te se ističe da slušanje glazbe treba biti u funkciji razvijanja glazbenog ukusa učenika. Najveći pozitivan pomak u slušanju glazbeje napravljen je nastavnim planom i programom iz 2006. kad je slušanje glazbe i upoznavanje pojavnih oblika glazbe u okviru*otvorenog modela* nastave glazbe postalo obvezatnom i središnjom aktivnosti. Kao zadatak slušanja glazbe tu se navodi razvoj glazbenog ukusa, ali i upoznavanje konkretnih glazbenih dijela i odlomaka. Ističe se, također, da se skladbe upoznaju postupkom aktivnog slušanja postupkom uočavanja glazbenih sastavnica. Ilustrativnim slušanjem upoznaju se glazbala, pjevački glasovi i glazbeno stilska razdoblja, no i za te teme prepručuje se slušanje skladbi u cjelini postupkom aktivnog slušanja, ako to raspoloživo vrijeme dopušta.

4. Zašto i kako slušati glazbu u osnovnoj školi?

U istraživanju H. de la Motte-Haber i S. Jehne (1976.) pokazalo se da već učenici prvog razreda mogu suditi o glazbi različitog stilskog podrijetla i da pozitivno vrednuju umjetničku glazbu, što će reći da u toj dobi djeca još nisu kontaminirana popularnom glazbom; učenici četvtog razreda imaju čvršća stajališta, što znači da s porastom dobi djeca gube otvorenost, tj. javljaju se glazbene predrasude koje otežavaju primanje glazbe. (Rojko 1996: 164-165)

S. Dobrota i G. Ćurković zaključile su da su najznačajniji faktori u formiranju glazbenoga ukusa djece škola, obitelj, vršnjaci i masovni mediji. U svom istraživanju

glazbenih preferencija učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole zaključile su da ni jedni ni drugi generalno nemaju negativan stav prema klasičnoj glazbi, što se posebno odnosi na učenike četvrtoga razreda. Osim toga, mlađi su učenici otvoreniji prema nepoznatoj glazbi, što je veoma važno ako imamo na umu činjenicu da se stajališta prema glazbi formiraju u ranom djetinjstvu, u kojem se stječu prva glazbena iskustva, koja se kasnije ne mogu razvijati spontano niti intenzivno. (Dobrota-Ćurković 2006: 105)

P. Campbell smatra da je slušanje glazbe „srce i duša glazbenog obrazovanja." Pedagogija slušanja ima više aspekata i svi oni zahtijevaju veliku učiteljevu angažiranost. Analitičko slušanje zahtijeva dobru pripremljenost učitelja u odnosu na glazbeni sadržaj skladbe. Tijekom slušanja učenike treba pitanjima, gestama i dr., poticati na slušanje. Analitičko slušanje dovest će do dubljeg razumijevanja i upoznavanja glazbe. (Campbell 2005)

E. McAnally također ističe da učenike treba motivirati za slušanje skladbe pomoću zadataka koji se odnose na uočavanje glazbenih sastavnica. Učenici mogu tijekom slušanja pratiti glazbeni oblik skladbe pomoću grafičkog prikaza. Slušanje treba biti vođeno bilo da ga vodi učitelj ili spretan učenik. Učenici uočavaju teme, glazbala, broje koliko se puta javlja tema skladbe, koju su upoznali ranije i sl. (McAnally 2007)

R. Woody ističe da od učenika mlađe dobi ne treba očekivati da tijekom aktivnosti slušanja nepomično sjede, već da im treba omogućiti kretanje uz glazbu, odnosno, da nekim tjelesnim pokretom (pljeskanjem) označe zadanu glazbenu pojavu. Smatra da će slušanje glazbe tijekom kojeg moraju nepomično sjediti učenicima mlađe školske dobi biti nezanimljivo. (Woody 2004)

W. L. Sims navodi smjernice koje bi učiteljima omogućile bolju motivaciju učenika za slušanje glazbe. Smatra da učitelj mora aktivno slušati glazbu zajedno s učenicima, odnosno, da tijekom slušanja ne smije raditi nešto drugo. Tako primjerom pokazuje učenicima kako se sluša glazba. Učiteljev kontakt s učenicima tijekom slušanja glazbe presudan je za održavanje pažnje. Tijekom slušanja ne smiju se davati glasne upute, već samo neverbalne geste. Ako s učenicima razgovaramo tijekom slušanja – smatra W. L. Sims – ne učimo ih kako se doista sluša glazba te kako se treba ponašati na koncertima. Ističe također da glazbu u razredu treba reproducirati s kvalitetnih uređaja, jer u protivnom učenici neće uspjeti doživjeti ljepotu glazbe. Važan je i odabir skladbi a njihovu duljinu treba prilagoditi dobi učenika. Učenicima mlađe dobi treba reproducirati skladbe kraćeg trajanja te postepeno slušati sve dulje skladbe. (Sims 1990)

5. Istraživanje - primjena otvorenog modela nastave glazbe

U daljnjem tekstu prikazat ćemo istraživanje o primjeni *otvorenog modela* nastave glazbe te metodičke postupke slušanja glazbe koje smo koristili u nastavi glazbene kulture.

Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2004./05. u *OŠ Franje Krežme* u Osijeku u kojoj je autorica ovoga rada bila zaposlena kao učiteljica glazbene kulture. Istraživanje je obuhvatilo 185 učenika od četvrtoga do osmog razreda. Svrha je istraživanja bila primjena*otvorenog modela* i usporedba s *integrativnim modelom* nastave glazbe, s obzirom na jedan sat tjedne nastave glazbene kulture u osnovnoj školi. Primjena otvorenog modela nastavljena je i u sljedećim školskim godinama. Školska godina 2007./08. bila je četvrta godina rada po tom modelu. Tijekom te četiri godine izvršene su manje izmjene. S obzirom na to da otvoreni model u središte nastave stavlja samo jednu aktivnost i to slušanje glazbe i usvajanje muzikoloških sadržaja, intenzivno se slušala glazba te su za potrebe rada izdvojeni sadržaji koji se odnose na to nastavno područje.

U tablici 1. prikazan je broj skladba koje su se slušale tijekom školske godine 2004./05. u pojedinim razredima. Od ukupno 138 skladba, najviše njih – 48 ukupno – slušalo se u 8. razredu i to stoga što su 33 sata od ukupno 35 sati godišnje posvećena slušanju glazbe. Drugim riječima, u osmom se razredu na 71.43 % sati samo slušalo, za razliku od četvrtog razreda, u kojem su satovi samog slušanja glazbe bili zastupljeni sa svega 5.71 % sati. To je povezano sa sklonosti učenika slušanju glazbe. Naime, omiljenost slušanja raste s dobi učenika. Može se, također, zamijetiti da su najviše slušane skladbe iz razdoblja romantizma i impresionizma (69), zatim bečke klasike (24), iza toga baroka i rokokoa (17), potom 20. stoljećea (21) te srednjega vijeka i renesanse (7). Starija glazba nije se slušala.

1. tablica
Broj skladba prema stilskim razdobljima i razredima

Razred	Stari vijek	Srednji vijek i renesansa	Barok i rokoko	Bečka klasika	Romantizam i impresionizam	20. stoljeće	Ukupno
4.	0	0	2	5	15	2	24
5.	0	0	3	0	14	2	19
6.	0	0	2	8	14	4	28
7.	0	1	3	7	6	2	19
8.	0	6	7	4	20	11	48
Ukupno	0	7	17	24	69	21	138

Na kraju školske godine 2004./05, tj. godine u kojoj se intenzivno slušala glazba zbog primjene otvorenog modela glazbene nastave, velika je većina učenika (72.43 %), izjavila da je više slušala CD koji prati udžbenik glazbene kulture te se 53.51 % učenika

izjasnilo da im se zbog toga klasična glazba počela više sviđati. Učitelji, dakle, ne bi trebali odabirati udžbenike bez CD-a jer na taj način učenicima uskraćuju mogućnost slušanja i upoznavanja kvalitetne glazbe.

5.1. Metodički postupci slušanja glazbe

Primjenom *otvorenog modela* provodilo se *aktivno* slušanje glazbe. Takvo slušanje podrazumijeva uočavanje *glazbenih sastavnica*. Cilj aktivnog slušanja bio je upoznavanje glazbe i razvoj glazbenog ukusa. Za doživljaj, razumijevanje i upamćivanje, skladbe su se na jednom satu višekratno slušale. Također su se slušale više puta tijekom nastavne godine. Učenici su pripremani za slušanje glazbe. Pogrešno je misliti da će učenici slušati glazbu bez adekvatne pripreme. Malobrojni će je učenici doista čuti i doživjeti, a za većinu njih ona će ostati nezapažena. Stoga se priprema za slušanje sastojala od zadavanja zadataka (prilagođenih dobi učenika) sa svrhom opažanja glazbenih sastavnica. Nakon prvog slušanja slijedila je emocionalna stanka, a između dvaju slušanja vodio se razgovor o uočenom, kojim su učenici motivirani za sljedeće slušanje.

Zadaci su se odnosili na *naslov skladbe i imenovanje skladatelja*, *izvođače, tempo, dinamiku, mjeru, oblik skladbe i ugođaj*. Priprema za slušanje može biti i upoznavanje teme koja se učenicima svira ili reproducira prije samog slušanja. Na taj način učenicima se olakšava slušanje. Učenike smo ponekad naučili pjevati temu, ali samo ako su je učenici s lakoćom mogli otpjevati. Prije slušanja vokalno-instrumentalnih skladbi pročitan im je tekst i zajedno s učenicima istaknuta poruka teksta ili je upoznavanje s tekstom skladbe slijedilo nakon prvog, odnosno drugog slušanja skladbe.

5.1.1. Naslov skladbe i imenovanje skladatelja

Razgovjetno i glasno izgovoreni su i čitko napisani na ploču naziv skladbe i ime skladatelja. Učenici su podatke glasno pročitali (skupno ili nekoliko učenika pojedinačno, ovisno o uzrastu). Nismo očekivali da će se to zapamtiti nakon jednog sata, no ako se to bude ponavljalo nekoliko puta tijekom školovanja, sigurno je da će većina podatke i usvojiti.

Npr.: 4. r.

Poslušali smo skladbu Divlji jahač R. Schumanna, *koja je učenicima poznata s jednog od prethodnih sati. Učenici su prepoznali skladbu i znali su navesti skladatelja. To je ujedno bio uvod za slušanje skladbe* Radostan seljak*, istog skladatelja.*

Naslov skladbe učenicima u pravilu se nije govorio prije prvog, već tek nakon drugog, trećeg ili čak posljednjeg slušanja. Ako se, naime, naziv otkrije prije prvog slušanja, učenici bi u kod skladbi s izvanglazbenim naslovima mogli imati nepotrebne asocijacije. Glazba je neprikazivačka umjetnost i ne prikazuje ništa drugo osim sebe same. Stoga nismo tražili od učenika da tijekom slušanja zamišljaju bilo što što nije u vezi s glazbom..

5.1.2. Izvođači

Učenici mlađe školske dobi pjevačke su glasove u vokalnim ili vokalno-instrumentalnim skladbama, imenovali su kao duboke (ženski ili muški), srednje visoke (ženski ili muški), visoke (ženski ili muški) ili kao dječje. Učenici od 6. do 8. razreda (prema važećem nastavnom planu i programu tema – *pjevački glasovi* obrađuje se u 6. razredu) točno su imenovali pjevački glas u skladu s podjelom (*sopran*, *mezzosopran*, *alt*, *tenor*, *bariton*, *bas*). Učenici su također uočavali izvode li se skladbe *solo* (jedan pjevač), *skupno* (duet, tercet...) ili *zborski* (dječji, ženski, muški ili mješoviti zbor). U skladbama koje se izvode instrumentalno učenici su uočavali pojedina glazbala (violina, truba, flauta i dr.) ili vrstu ansambla (gudački orkestar, duhački orkestar, simfonijski orkestar, gudački kvartet i dr.). Izgled glazbala potkrijepili bismo fotografijom te bi zajednički opisali njegov izgled i smjestili ga u skupinu kojoj pripada.

Npr.: 4. r.

Slušali smo stavak Ples pilića *iz suite* Slike s izložbe M. P. Musorgskog*. Učenici su prepoznali da se skladba izvodi na glasoviru, da je umjerenog do brzog tempa te tihe i srednje glasne dinamike. Za usporedbu poslušali smo skladbu u orkestraciji* M. Ravela *te uočili da se promijenio izvođač, tj. da smo čuli orkestar.*

Npr.: 6. r.

Poslušali smo ulomak stavka Allemande *iz* Suite za čembalo u G-duru J. S. Bacha*. Učenici nisu prepoznali glazbalo, ali ih je zvuk podsjećao na trzalačko glazbalo. Objasnili smo da je to klavičembalo, skraćeno čembalo. Gledajući fotografiju došli smo do zaključka da izgleda kao mali glasovir. Učenicima smo objasnili da se iz čembala razvio glasovir, a da je razlog nastanka glasovira bio taj što se na čembalu nije mogla mijenjati dinamika i ni svirati tonovi duljeg trajanja. Učenici su te karakteristike uočili slušajući primjer. Objasnili smo da ton nastaje trzanjem žice, za razliku od glasovira gdje batići udaraju žice.*

5.1.3. Tempo

Određivanje tempa učenicima najčešće nije predstavljalo problem. U 4. razredu nisu se koristili talijanski nazivi, već se tempo opisivao kao *polagan*, *umjeren* (brz ili polagan) i *brz.*Od 5. razreda na više koristile su se talijanske oznake kao što su *largo*, *adagio*, *andante*,*moderato*, *allegro*, a u 6. razredu i oznake *vivo, presto*, *accelerando* i *ritardando*.

Npr.: 4. r.

Slušali smo Mađarski ples br. 5 J. Brahmsa*. Nakon prvog slušanja učenici su uočili simfonijski orkestar i utjecaj mađarske narodne glazbe. Tijekom drugog slušanja učenici su napravili „vlak“, kretali se u tempu i uočili da se tempo mijenja od brzog do polaganog. Učenici su bili sretni, jer su se kretali po razredu tijekom slušanja skladbe.*

5.1.4. Dinamika

Određivanje dinamike nije uvijek jednostavno s obzirom na to da se glazba u razredu često sluša s uređaja različite kvalitete. Učenici i sami znaju zaključiti da će dojam dinamike biti glasniji ako glazbu slušamo podešenu na jači intenzitet (volumen). Stoga se nije inzistiralo na striktnom određivanju dinamike već su se uočavali prijelazi s tihog na glasnije i obrnuto. U nižim razredima korišteni su nazivi i pojmovi kao što su: *tiho, srednje tiho, srednje glasno* i *glasno*. U 5. razredu učenici su se upoznali s talijanskim
oznakama *pp*(*pianissimo*), *p* (*piano*), *mp* (*mezzopiano*), *mf* (*mezzoforte*), *f* (*forte*) , ff (*fortissimo*),*crescendo* i *decrescendo*, a u 6. razredu s oznakama *fff* (*fortissimo possibile*) i *ppp*(*pianissimo possibile*).

5.1.5. Mjera

Mjeru su učenici uočavali pri slušanju plesova (*valcer* – trodobna mjera, *mazurka* – trodobna mjera, *polka* – dvodobna mjera), skladbi plesnog karaktera ili koračnica (dvodobna ili četverodobna mjera). Učenici (uz našu pomoć) bi brojali taktne dobe ili su, u nižim razredima, „dirigirali" mjeru. Učenici mlađe dobi rado su to činili.
Npr. 8. r.

Slušali smo tri skladbe u kojima su učenici imali zadatak odrediti mjeru i izvođače: A. Vivaldi: 3. st. *iz* Koncerta za violinu i orkestar u g-molu, op. 8 br. 2 (Ljeto) *(trodobna mjera, violina, gudaći orkestar i čembalo),* J. Strauss, ml.: Tritsch-tratsch polka *(dvodobna mjera, simfonijski orkestar),* G. F. Händel*:* Alleluja *iz oratorija* Mesija *(četverodobna mjera, mješoviti zbor i orkestar). Učenici su odlično reagirali i bez poteškoća prepoznali mjere i izvođače.*

5.1.6. Oblik skladbe

Uočavanje oblika nije služilo upozavanju glazbenih oblika, nego motivaciji učenika. Prateći oblik učenici su pažljivo slušali glazbu. Oblik skladbe najčešće nije u cijelosti prepoznat pri prvom slušanju, već su za to bila potrebna dva do tri slušanja. Pri prvom slušanju učenici nisu uočili sve melodije, odnosno, cjeline pa su se na nepoznata mjesta stavljali upitnici, koji su kod sljedećeg slušanja zamijenjeni pripadajućim slovom.
Npr.:

1. slušanje: a a ? a ? a
2. slušanje: a a b a b a.

Nakon što su zajednički uočene sve melodije, zaključeno je da se to može napisati i kao:

|: a :|: b a :|
A B.

Učenike se na različite načine motiviralo na određivanje i slušno analiziranje skladbe: dizanjem ruku, izgovaranjem pripadajućih oznaka (a, b, itd.). Oznake (slova) na proču je ispisivala nastavnica.

Npr. 4. r.:

Slušali smo skladbu Mali crnac pleše C. Debussya*. Tijekom prvog slušanja učenici su uočili da se skladba izvodi na glasoviru, da ima brzi i umjereni tempo i glasnu i srednje glasnu dinamiku. Kod drugog slušanja učenici su dizali ruku na promjenu melodije, a kod sljedećeg slušanja zajednički smo odredili trodijelni oblik skladbe:*

A B A

Potom je jedan učenik (koji se sam javio) pokazivao dijelove na ploči a razred je pomno pratio točnost pokazivanja. To je bio vrlo uspješan postupak.

Npr. 4. r.:

Poslušali smo skladbu Divlji jahač, R. Schumanna*. Kod prvog slušanja učenici su uočili da se skladba izvodi na glasoviru. Razgovarali smo o razlici između glasovira i pijanina (položaj žica, veličina instrumenta, snaga tona) i došli do zaključka da je pijanino namijenjen kućnom muziciranju. Kod drugog slušanja učenici su uočili brzi tempo i glasnu dinamiku, a kod trećeg zajednički smo odredili oblik skladbe:*

| *a a'* | *a a'* **|** *b b'* | *a a'* **|**
A B

Zaključili smo da skladba ima dvodijelni oblik. Tijekom sljedećeg slušanja djevojčice su podizale ruku na melodije a i a', a dječaci na melodije b i b'. Kod sljedećeg slušanja zamijenili smo uloge.

5.1.7. Ugođaj

Utvrđivanje ugođaja ili karaktera skladbe vrlo je diskutabilno jer je to pitanje krajnje subjektivno. Stoga se pitanje o ugođaju postavljalo samo kod skladba izrazito plesnog (razni plesovi), ili svečanog (himne, oratoriji), ili tužnog (tužbalice), ili nježnog ugođaja (uspavanke).

5.2. Izvanglazbeni elementi pri slušanju glazbe

Slušanje glazbe u nastavi glazbe mora biti aktivno. Učenike treba usmjeravani na uočavanje glazbenih sastavnica. Pogrešno je navoditi učenike da pri slušanju glazbe zamišljaju bilo što što nije povezano s glazbom. Takvo je slušanje glazbe neestetsko i kao takvo nepotrebno na nastavi glazbe. S obzirom na to da moramo težiti razvijanju glazbenog ukusa učenika, glazbenom se djelu mora pristupati kao estetskom objektu. Slušanje glazbe treba usmjeriti na formu glazbenog djela, a ne na eventualne asocijacije koje izaziva odslušana skladba. Estetsko je slušanje glazbe samo ono koje je usmjereno na samu glazbu.

5.3. Slušanje glazbe i znanje o glazbi

Je li pravo znanje o nekom skladatelju poznavanje njegove biografije ili je to poznavanje njegove glazbe? Nema sumnje da je pravo znanje o skladatelju poznavanje njegove glazbe i upravo takvom znanju treba težiti u nastavi. Hoćemo li u tome uspjeti i u kojoj mjeri, ovisi o različitim faktorima (glazbeno-memorijskim sposobnostima učenika, vremenu kojim raspolažemo, dobi učenika ...). Od činjeničnog znanja o skladatelju nastojali smo da učenici zapamte osnovne podatke, a to su, osim imena i prezimena, stoljeće/povijesno razdoblje, podrijetlo i najvažnija djela.

Npr.: 6. r.

Tema: Upoznavanje stvaralaštva W. A. Mozarta.

Sat smo započeli slušanjem arije Papagena Ein Mädchen oder Weibchen wünscht Papageno sich *iz opere* Čarobna frula*. Učenici su imali zadatak uočiti da skladbu izvodi bariton i orkestar, da se pjeva na njemačkom jeziku, zatim tempo moderato i dinamiku mezzoforte. Prije drugog slušanja upoznali smo sadržaj arije. Objasnili smo da je arija dio opere, a učenici su samostalno zaključili da ariju izvodi solist uz pratnju orkestra.*

Poslušali smo ariju Kraljice noći, Der Hölle Rache *iz iste opere. Učenici su uočili su da skladbu izvodi sopran uz pratnju orkestra, tempo allegro, dinamiku forte i njemački jezik. Također su zamijetili da je vrlo zahtjevna za izvođenje.*

*Poslušali smo 3. stavak (*Menuet*) iz* Male noćne glazbe*. Učenici su uočili gudački orkestar, tempo andante i trodobnu mjeru. Tijekom drugog slušanja zajednički smo odredili oblik skladbe:*

a a b a b a c c d c d c a b a
|: *a* :|: *b a* :**|**: *c* :|: *d c* :| *a b a* **|**
A B A

Zaključili smo da skladba ima oblik složene trodijelne pjesme.

Sat smo završili zaključkom da smo današnji sat posvetili malom dijelu stvaralaštva W. A. Mozarta*, koji je jedan od najvećih skladatelja. Istakli smo da je* W. A. Mozart *austrijski skladatelj i da je živio u razdoblju klasicizma (bečka klasika), tj. u drugoj polovici 18. Stoljeća te da ćemo u sljedećim razredima upoznati još neke njegove skladbe.*

5.4. Slušanje popularne glazbe

Treba li slušati popularnu glazbu u školi? Mišljenja su o tome podijeljena. Mislimo da i tu glazbu treba slušati stoga što i u tom žanru ima kvalitetne glazbe. Učenici su svakodnevno okružen popularnom glazbom i to najčešće popularnom glazbom upitne kvalitete. Odsobito negativnu ulogu u tome igraju masovni mediji. Stoga smo na nastavi glazbe, ponekad slušali dobru popularnu glazbu kako bismo učenike pokušali naučiti da razlikuju kvalitetnu glazbu od one koja to nije. No, što je to kvalitetna popularna

glazba? Unatoč mogućoj velikoj subjektivnosti, smatramo da to ipak može procijeniti svaki učitelj glazbe.
Npr. 8. r.
Tema: Nastanak i stilovi rock-glazbe.

Sat smo započeli slušanjem jednog od prvih rock and roll hitova, Rock around the ClockB. Haleya*. Slijedilo je slušanje pjesme* Tutty Frutty L. Richarda*. Jedan od najvećih rock and roll pjevača je* Elvis Presley *te smo poslušali njegove dvije pjesme:* Blue Suede Shoes *i*Jailhouse rock.

Šezdesete godine obilježile su grupe The Beatles *i* The Rolling Stones*. Poslušali pjesme*Yesterday *i* All my Loving *te* Paint it Black *i* Satisfaction*. Šezdesetih godina također nastaju i podvrste rocka kao što su* folk rock *i* acid rock*. Kao primjere poslušali smo pjesmu* Blowin in the Wind Boba Dylana *te* Cry Baby Janis Joplin*.*

6. Zaključak

Učenici glazbenih škola imaju u većini slučajeva izgrađeniji glazbeni ukus nego učenici koji ne pohađaju glazbenu školu. Pretpostavljamo da je to stečeno sviranjem i slušanjem klasične glazbe. U osnovnoj školi učenicima ne mogu svirati umjetničku glazbu, ali mogu slušati. Slušanjem kvalitetne glazbe razvijamo glazbeni ukus. Umjetnička se glazba može zavoljeti intenzivnijim slušanjem i upoznavanjem. Ona će tako pridonijeti estetskom odgoju, odnosno, oblikovanju glazbenog ukusa. Jedina aktivnost s mogućnošću kretanja po estetskoj razini u osnovnoj školi jest slušanje glazbe, što znači da je mogućnost estetskog odgoja u nastavi glazbe upravo proporcionalna količini vremena posvećenog toj aktivnosti. Stoga je na učiteljima glazbene kulture da odabirom kvalitetnih skladbi i dobro osmišljenim metodičkim postupcima dopru do učenika. „Praksa pokazuje da u slučaju dobrog metodičkog vođenja, učenici uglavnom nemaju problema sa slušanjem ozbiljne glazbe.“ (Rojko 2005: 11) Za svakog učenika pronaći će se skladbe koje će mu prirasti srcu. Možemo se nadati da će to utjecati na razvoj njegova glazbenog ukusa kako bi kao odrasla osoba bio u stanju prepoznavati kvalitetnu glazbu.

Popis literature

§ Campbell, Pattricia Shehan 2005. Deep Listening to the Musical World. Music Educators Journal. 92/1. 30-36. Retrieved from MasterFILE Premier database. Preuzeto sa: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=19029771&lang=hr&site=ehost-live.
§ McAnally, Elizabeth Ann 2007. Meaningful Listening for Middle and High School Students. Teaching Music. 15/1. 22. Retrieved from MasterFILE Premier database. Preuzeto sa:

http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=26026918&lang=hr&site=ehost-live.

- Previšić, Vlatko (1998.) Doprinosi "alternativnih škola" kvaliteti odgoja i obrazovanja.
- Rijeka: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju. Rosić, V. (ur.). Pedagoški fakultet u Rijeci. 148-154.
- Rojko, Pavel 2007. Umjetnost u odgoju i obrazovanju: cammon sense ili zabluda?.
- Zagreb: Tonovi. 50. 51-59.
- Rojko, Pavel 2005. Metodika glazbene nastave - praksa II. dio. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, Pavel 1996. Metodika nastave glazbe: teorijsko - tematski aspekti. Osijek:
- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
- Sims, Wendy L. 1990. Sound Approaches to Elementary Music Listening. Music Educators Journal. 77/4. 38-42. Retrieved from ERIC database. Preuzeto sa:http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ427827&lang=hr&site=ehost-live.
- Šiljković, Željka/Rajić, Višnja/Bertić, Daniela 2007. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Zagreb:
- Odgojne znanosti. Vol. 9 No. 2 (14), 113-145.
- Šulentić Begić, Jasna 2009. Primjena otvorenog modela nastave glazbe u osnovnoj školi.
- Magistarski rad. Muzička akademija u Zagrebu/Filozofski fakultet u Zagrebu. Zagreb. 253 str.
- Šulentić Begić, Jasna 2009. Pjevanje kao izabrana aktivnost otvorenog modela nastave
- glazbe. Vrandečić, Tomislav/Didović, Ana (ur.) Zadar: Zbornik radova s Drugog specijaliziranog umjetničko - znanstvenog skupa: Glas i glazbeni instrument u procesu edukacije učenika i studenata (GGIPEUS) 2008. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 153-164.
- Vukasović, Ante 1995. Pedagogija. Zagreb: Alfa.
- Woody, Robert 2004. Reality-Based Music Listening in the Classroom: Considering Students' Natural Responses to Music. General Music Today. 17/2. 32-39. Retrieved from MasterFILE Premier database. Preuzeto sa: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=13641903&lang=hr&site=ehost-live.

Balažević Éva: ZENEHALLGATÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 3. ÉS 4. OSZTÁLYÁBAN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
evabalazevic@yahoo.com

Összefoglaló

Az embernek a zenével való leközvetlenebb kapcsolata az éneklésben, ill. a zenehallgatás tevékenységében nyilvánul meg. Korunkban egyre nagyobb teret hóditanak a tömegkommunikációs eszközök. A rádio, a tévé, a CD lejátszó... bevonult az ember életébe, s ezek mind gépzenét szolgáltatnak. A zenehallgatás azonban az esetek többségében passzív, a hangzó gépzene zajkulisszát von az ember köré. A zenei hatások válogatatlanul érik az embert. Az iskolának vállalnia kell a feladatot, hogy már az általános iskola alsó tagozatától kezdve megtanítsa tanulóit a hangzó zene passzív elviselése helyett az aktív befogadásra, a válogatás nélkül érkező zenei hatások közötti válogatásra, hogy el tudják különiteni az értékes zenét a kevésbé értékestől vagy értéktelentől. Az iskolai ének – zene órák akkor töltik be igazán feladatukat, ha magukba foglalják a zenehallgatást mint befogadást, az éneklést és zenei írás – olvasást mint reprodukálást és az improvizációt mint alkotást. A zenehallgatás komoly figyelemkoncentrációt igényel. A koncentrációt pedig gyakorolni kell. A 6 – 8 – 10 év között legfogékonyabb a gyermek. Ezért, feltétlenül ki kell használni az alsó tagozatos életkori szakasz érzékenységét.

Az alsó tagozatos zenehallgatás célja és feladatai:

- tudatos és spontán élményeket kíván nyújtani a meghallgatott zeneműveken keresztül
- fejleszti a koncentrációt s a belső tudati aktivitást
- fejleszti a zenei emlékezetet és gondolkodást a különböző zenei összetevők azonosságának, különbözőségének felismertetése segitségével
- rámutat az énekes és a hangszeres zene kapcsolatára
- ehetővé teszi a zenei hallás intenzívebb fejlesztését a hangszínhallás irányában
- bővíti a zenei karakterek megkülönböztethetőségének körét
- segíti a reprodukáló tevékenységben szerzett ismeretek és készségek további gyakorlását, elmélyítését.

Az értelmes zenehallgatás feltétele, hogy a zenehallgató tudja, mire kell figyelnie. Ez a követelmény különösen érvényes az alsó tagozatos tanulók esetében. Ha a figyelemnek van mibe „megkapaszkodnia“, nem kalandozik el, sőt nagyon pontosan nyomon képes követni a „zenei tárgy“ elmozdulását, vándorlását, változását a zenei folyamatban.

Végül: a figyelemkoncentrációnak és a meghallgatott zenei anyag tudati feldolgozásának életkori sajátosságaihoz igazítjuk a művek vagy műrészletek terjedelmét. Így biztosíthatjuk, hogy a zenehallgatás során a figyelem a kívánt tárgyra, zeneműre irányul.

Kulcsszavak: általános iskola, zenepedagógia, zenehallgatás, zenehallgatási anyag feldolgozásának módszerei

LISTENING TO MUSIC IN THE LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

The closest contact of people with music is by singing and listening to music on the TV, radio, CDs. The aim of music lessons in elementary school is to teach children from an early age to actively accept music rather than just passively listen to it, to improvise and create music, to differentiate between valuable and less valuable music. The main goals of listening to music are to develop concentration, musical memory and thinking, inner consciousness of the link between instrumental and vocal music as well as to develop a child's tone hearing. It should also help recognize different musical characters and develop skills for reproducing music. A young child should be taught what to pay attention to while listening to music, thus being able to follow the object of its attention throughout the entire musical piece. By concentrating and conscientiously processing music, a child's attention will be focused on the desired piece of music.

BEVEZETŐ

A munka tette az embert emberré, de ma már sok más is nélkülözhetetlen ehhez. Így a zene is szerves része az ember életének.

A zene egyidős az ember megjelenésével a Földön. Már az őskorban megjelentek a nekünk primitíven hangzó hangszerek és dallamok.

A történelem során a technika fejlődésével párhuzamosan fejlődött a zene is, megjelennek a különböző tömegkommunikációs eszközök (rádió, televízió, magnó, cd–lejátszó ...). ezek az eszközök megjelenéséig az ember aktív résztvevője volt a zenének. Ma már a zenének inkább passzív, mint aktív résztvevője.

A művészet az ember egész életútját végigkíséri. A gyermekkorban szerzett benyomások egész életre szólnak. A szakszerű zenetanitás a szülök nevelőmunkáját nagyban megkönnyíti, ami azonban nem pótolhatja a jó otthoni légkört, amelyben a veleszületett képességek és a megszerzett tudás bimbói virágba borulnának.

Már az óvodában, a zenei nevelési programban is szerepel a zenehallgatás. Az ott megkezdett készségfejlesztő munkát nem szabad folytatás nélkül hagyni, mert a

zenehallgatás komoly figyelemkoncentrációt igényel, amit gyakorolni kell. A figyelem koncentrációját a legfogékonyabb korban 6 – 8 illetve 10 év között lehet gyakorolni a legeredményesebben. Az alsó tagozatos életkori szakasz érzékenységét ezért feltétlenűl ki kell használni. Ennek elmulasztása csak igen komoly munka árán pótolható a későbbiekben.

A 7 – 15 éves kor az általános műveltség megszerzésének alapvető korszaka. Ekkor kerül a gyermek az általános iskolába, hogy megszerezze élete első benyomásait a tudományok és a művészetek világából. Itt kapcsolatba kerül a zenével, mely azt a törekvést szolgálja, hogy minél többen zenét szeretö, értő, jó ízlésű, zeneileg biztos értékitéletű emberré váljanak.

Az iskola feladata, hogy már az alsó tagozatokban megtanítsa tanulóit a hangzó zene passzív elviselése helyett az aktív befogadásra és hogy megtudják különböztetni az értékes zenét a kevésbé értékestől, vagy értéktelentől. Lényeges, hogy a tanuló a zenei nevelés során megismerkedjen a zenei tradiciókkal, szűkebb és tágabb környezetük zenéjével, illetve a kortárs zenei irányzatokkal is. A zene a szocializáció eszköze is. A zenepedagógia egyes területeinek fejlesztése lehetővé teszi más részterületek fejlödését is, mert ezek között kölcsönhatás létezik.

A ZENEHALLGATÁS FELADATA ÉS CÉLJA

A zenehallgatás elsődleges feladata, hogy *megszerettesse a hangszeres zenét* a gyermekekkel. Fejlessze a tanulókban a dallamoság, a jó hangzás, a tartalom és forma összhangja iránti igényt, felkeltse érdeklődésűket a zeneszerzők életének és munkásságának, saját és más népek zenéjének irányában (Hegyi, 1974).

A zenehallgatás tevékenysége *tudatos és spontán élményeket* kíván nyújtani a meghallgatott zeneműveken keresztül.

Fejleszti a koncentrációt és *a belső tudati aktivitást*. A koncentráció fejlesztésében a fokozatosság elvének kell érvényesülnie. Ez a zenehallgatás időtartamának növelésére vonatkozik elsősorban.

Fejleszti a zenei emlékezetet és gondolkodást a különböző zenei összetevők azonosságának, hasonlóságának, különbözőségének felismerése segítségével. Mind az emlékezet, mind a gondolkodás működése feltételezi a tudat belső aktivitását.

Lehetővé teszi a zenei hallás intenzívebb fejlesztését *a hangszínhallás* irányában. A hangszeres műzenében és a népzenében jobban tud tájékozódni a tanuló, ha felismeri, hogy minden hangszernek jellegzetes hangszíne van. Bővíti a zenei karakterek megkülönböztethetőségének körét. A szöveges műzene történéseinek nyomon követése során szerezhetnek gyakorlatot a tanulók a különböző karakterek felismerésében.

Segíti a reprodukáló tevékenységben (éneklésben, zenei írás - olvasásban) szerzett ismeretek és készségek további gyakorlását, elmélyítését, elsősorban felismertetéssel, a zenei folyamatban történő megragadással.

A zenei nevelésen belül a zenehallgatás szerepe a *zenei recepció* (befogadás) közvetítésére és élményt nyújtó zenehallgatásra szoktatni a tanulót és az ismeretterjesztés – a zeneelméleti, zenetörténeti és kultúrpolitikai összefűggésekre vonatkozó ismeretek bővítése (Laczó, 1987).

A ZENEHALLGATÁSI ANYAG KIVÁLASZTÁSÁNAK PEDAGÓGIAI KÖVETELMÉNYEI

A megfelelő motiváció ami felkelti és ébren tartja a tanulók figyelmét, kulcsfontosságú lépés a zenehallgatás tevékenségének megszerettetése szempontjából.

Lényeges, hogy a zenehallgatási anyag ne legyen teljesen új a tanulók számára. Ez bisztosítja a felismerés örömét amire bátran építhetünk (Laczó, 1987).

A *figyelemkoncentrációnak* és a meghallgatott zenei anyag tudati feldolgozásának életkori sajátosságaihoz igazítjuk *a művek vagy műrészletek terjedelmét*. Az 1. osztályban a művek hangzó ideje gyakran néhány másodperc (15-20-30). A 2. osztályban már azonban hosszabb, 2 – 2,5 perc terjedelmű zenét is hallgatnak. A 4. osztályban elérhetjűk 4-5 perces zeneművek figyelmes meghallgatását. Így biztosítjuk, hogy a zenehallgatás során a figyelem a kívánt tárgyra, zeneműre irányul.

A *formaérzék fejlesztése:* a 8 – 10 éves gyermek zenei anyag észlelése során pontosan felismeri az egység részein belül fellelhető azonosságot, hasonlóságot (változatot = variációt), különbözőséget. Ehhez a teljesítményhez részben már gyakorlottságon alapuló memória-tárra van szüksége a gyermeknek, másfelől értelmi fejlődésének egyik sajátosságaként *képes az egészből kiemelni részeket*, részletet, s annak sajátosságát összehasonlítani más kiemelt résszel. Ez egyfelől az *absztrakció*, másfelől az *analízis* képessége, aminek a meglétével – de továbbfejlesztésével is – a zenepedagógia számolhat.

Minden egyes kérdést, vagy újabb mefigyelési szempontot újabb meghallgatás kövessen!

Egy meghallgatás – nem zenehallgatás.

Nagy hangsúlyt kell fektetnünk az érzelmek kialakulásának lehetöségére, azok szavakkal való megfogalmazására és kifejezésére.

El kell sajátítaniuk azt a viselkedésformát, amelyet zenehallgatáskor, akár zeneórán, akár otthon vagy hangversenyen alkalmazniuk kell. Ezt el tudjuk érni a tanító példamutatásával vagy a példás magaviselet jutalmazásával (Plavša, 1989).

A ZENEHALLGATÁSI ANYAG FELDOLGOZÁSÁNAK MÓDSZEREI

A zenehallgatási anyag módszertani feldolgozásánál Plavša (1989) szerint is a következö didaktikai elveket kell figyelembe vennünk:

- az életkori sajátosságokhoz való igazodás elve

- a szisztematikusság és a fokozatosság elve
- az éberség elve
- a tudatos tevékenység elve
- az érdeklődés elve
- az élmény megélésének elve
- az individualizálás elve

Plavša (1989) röviden így foglalja össze a zenehallghatás didaktikai módszereit:

- szóbeli bemutatás módszere: mesélés, magyarázás
- beszélgetés módszere
- bemutatás módszere – képi, tárgyi és zenei illusztráció

Az élő zenei vagy hangszeres bemutatás:

A zenehallgatás legegyszerűbb és legtermészetesebb formája, ha valakinek az énekét hallgatjuk. A tanulók számára legmeggyőzőbb, leghitelesebb, ha a tanító maga mutatja be az élő zenei anyagot szép énekhangon vagy hangszerjáték formájában. Ha a személyes zenei bemutatásnak akadálya lenne, kérje meg zenetanár kollégáját, az osztályba járó zeneiskolás diákokat. Különlegesebb hangszerbemutatóra lehetőséget ad egy–egy hangversenylátogatás. A koncertlátogatást ne erőltessük intézményesen minden alsós diákra. Ha még nem érettek rá a tanulók, többet árthatunk a zenével való kapcsolatuknak, mint használhatunk. Érdemeljék ki a szép hangversenylátogatás lehetőségét. Az élő zenei bemutatásoknak nagyobb a hatékonysága, érzelmileg jobban megfogja a gyerekeket. Lehet, hogy éppen egy ilyen hangszerbemutató ösztönzi később hangszertanulásra őket.

A gépzenei bemutatás:

A gépzenei bemutatás a zenehallgatási anyagot tartalmazó CD vagy audio-szalag segítségével történik. Ezek fontos eszközei a zenei hallásfejlesztő és a szélesebben vett zenei nevelés munkájának. Oktatás – technológiai szempontból fontos a CD – lejátszó és magnószalag kezelésének tökéletes elsajátítása. Ha a tanító nem tudja használni ezeket az eszközöket, nem állítja be előre a meghallgatandó zene kezdetét, a zenehallgatás élvezhetősége csökken, a gyerekek pedig elveszítik érdeklődésüket, koncentrációjukat.

Manasteriotti (1971) a vizualizációt és a grafikont említi mint feldolgozási lehetőséget a zenehallgatási tevékenység során:

- vizualizáció: az összetett zenei formát építészeti vagy más formákkal azonosítjuk

- grafikon: grafikonon jelöljük a zene dinamikai, ritmikus, kolorisztikus, harmonikus és hangzási tulajdonságait, amelyek a hallgatóban érzelmi emelkedést és süllyedést fejeznek ki. A zenét hallgatva követjuk a grafikont.

A műveket tematikus egységként is felfoghatjuk, ami már a korreláció lehetőségét is felveti. Egyes zeneműveket olyan témakörbe sorolhatjuk, mint:
- gyermekvilág a zenében (gyermekszoba, játékok stb.)
- természet és a zene (állatok, évszakok stb.)
- táncos jelleg (keringő, csárdás stb.)
- hangszerek (vónós, fúvos stb.)
- zenekarok (szimfónikus, népi stb.)
- énekhangok (női, ferfi)
- énekegyüttesek (gyermekkar, vegyeskar stb.)

Hegyi (1974) a zenehallgatás tevékenységét a következő lépésekre bontja:

1. *a bemutatás előkészítése:* a tanulók figyelmét, érdeklődését egy kép, rajz bemutatásával, a zeneszerző arcképének jól látható elhelyezésével, életenek egy érdekes epizódja elmondasával, a mű tartalmára, hangulatára való utalással kelthetjük fel.
2. *a mű megszólaltatása:* a bemutatás lehet a nevelő éneke vagy hangszer jatéka, meghívott előadók éneke vagy hangszerjatéka, hangversenyek, a tanuló bemutatása, CD vagy kazetta meghallgatása. A mű tartalmi-hangulati mondanivalójával kapcsolatos zenei kifejezési módokra megfigyelési szempontokat adunk. A mű elhangzása után hallgassuk meg a tanulók megallapításait, benyomásait, önálló meglátásait. Kezdetben csak az lesz a megjegyzésük, hogy szép volt, vagy hogy tetszett, táncos kedvű volt a darab s effélék. Ezzel is megelégedhetünk, de rögtön vigyük tovabb a fejtegetést a „miért" és „hogyan" kérdésekkel. Ezek a kérdések és kifejezési módok a tartalom felé irányítják a beszélgetést.
3. *a mű elemzése:* történhet a mű jellege, formai tagólódása előadói apparátus, szólóhangszerek, hangszín, dallam, ritmus, dinamika, harmónia, hangnem szempontjából.
4. újabb meghallgatás
5. *ismétlés, rendszerezés, számonkérés:* pontok, kártyák gyűjtése a felismert zeneműu után.

A zenehallgatást veszényszavak táblára való felírásaval követhetjük. Ezeket később a tanulók útmutatoként tudják használni a további munkában. Pl.: a mű szerzője, a mű címe, előadói apparátus, stb.

Hasznos dolog *zenei olvásonaplót* vezetni. Ebbe a naplóba a tanuló beírhatja és illusztralhatja az időrendi sorrendben vagy más módon csoportosított művek címét, szerzőjét, elemzését.

A tantermek falát díszíthetik a zeneszerzők képei, illetve más illusztrációk, plakátok, amelyek a művek jellegét vagy keletkezésük korát mutatja be. A poszterhez hasonlóan felkerülhet a tanterem falára egy olyan vaktérkép, amelyen a zeneszerzők születési helyét, tanulmányaik és munkásságuk főbb városait jelöljük be.

Kevés zeneóra van ahhoz, hogy elég művet meghallgathassunk. Ezért ki kell használni a zene motiváló hatását más tanórák bevezető vagy befejező részeként. Kitűnően kapcsolhatunk egyes műveket irodalmi alkotásokhoz, természeti fogalmakhoz vagy akár a mozgáshoz. Gondoljunk csak a zenei hatások, élmények, vagy eppen zenei karakterek képzőművészeti kifejezésének lehetőségére.

TANTERVI KÖVETELMÉNYEK A 3. – 4. OSZTÁLYBAN

A zenei hallás fejlesztése:

- hangmagasság, hangszín, hangerő megfigyelése és gyakorlati alkalmazása
- a belső hallás fejlesztése
- a zenei emlékezet és a zenei képzelet fejlesztése a meghallgatott zeneművek jellemző motívumaival
- hangszerek hangszínének felismerése
- énekhang és kórusfajták felismerése zenei műveken keresztül

A zeneértő és – érző készség fejlesztése:
- a meghallgatott zeneművekben egyszerű zenei formák, különböző hangulatok, zenei ábrázolásmódok megfigyelése
- vokális zene, hangszeres zene megfigyelése különböző feldolgozásban

Zenehallgatás:

- néhány perces zenemű részletek meghallgatása, irányitott megfigyelése
- a zenei élmeny szóbeli megfogalmazása
- a hangzásbeli különbségek felismerése (női, ferfi, gyermekhang, hangszerek hangszine)
- a többször meghallgatott zeneművek felismerése, megnevezése
- a zenehallgatás alatti kulturált magatartás.

AZ AJÁNLOTT ZENEMŰVEK MÓDSZERTANI FELDOLGOZÁSA

1. táblázat
A művek táblázatos áttekintése

A MŰ SZERZŐJE ÉS CÍME	A MŰ JELLEGE	ELŐADÓI APPARÁTUS	A ZENEHALLGATÁS CÉLJA	A TANULÓ FELADATA
W. A. Mozart: Török induló	Zongora szonáta	Zongora	Az előadó és a hallgató definiálása	Beleélni magát az előadó és a hallgató szerepébe
Dalok a Gyöngyösbokréta műsorából: Tüsköm nóta	Népdal	Népi leánykórus	Megismerni saját népünk zenéjét	Megfigyelni a leánykórus hangszínét
Niški vez	Népzene	Harmonika	Megismerni más népek zenéjét, kolo	A harmonika hangszíne
Kodály Z.: Intermezzo	Induló	Zenekar	Megismerni az induló jellegzetességeit	Megfigyelni az induló tempóját és dinamikáját
S. Binički: Marš na Drinu	Induló	Zenekar	Megismerni az induló jellegzetességeit	Megfigyelni az induló tempóját és dinamikáját
Király Ernö: Pontok és vonalak	Hangszeres mű	Zongora, hegedű, cselló	A modern zenével való ismerkedés	Ritmus és dinamika megfigyelése
L. van Beethoven:Török induló	Szinfonia (részlet)	Szimfonikus zenekar	Megismerkedni a szimfonikus zenekar hangzásával	Megfigyelni a hangszerek sokféleségét és összjátékát a zenekarban
Hófehérke és a hét törpe	Filmzene	Zenekar	Esztetikai élmény	Megismerni a filmzene szerepét
E. Grieg: A törpék	Szimfonikus mű	Zenekar, ütőshangszerek	A halk és hangos kifejezésmódjána	Megfigyelni a mű

felvonulása		, vonóshangszerek	k megfigyelése	dinamikáját
C. Saint-Saens: Az oroszlán belépője és királyi indulója	Program-zenei mű	Vonószenekar, zongora	Megismerni a vonószenekar hangzását	Megfigyelni, hogyan tudja a vonószenekar megjeleníteni az oroszlánt
C. Saint-Saens: Akvárium	Program-zenei mű	Vonószenekar, zongora, oboa	Hangszer és hangszínismeret megerősítése	A zongora és a halak mozgása, az oboa hangja
Király Ernő: Perpetuum mobile	Hangszeres mű	Citrafon	Hangszer és hangszínismeret	Megismerkedni a citrafon hangjával
R. Schumann: Tüzes lovas	Zongora darab	Zongora	Hangszer és hangszínismeret megerősítése	A zongorajáték átélése
P. I. Csajkovszkij: Cukortündér tánca	Balett	Szimfonikus zenekar	Esztetikai élmény megélese	Elképzelni a zene által leírt képet
Népzene a Durindó müsorából	Népzene	Énekhang, népi zenekar	Megismerni saját népünk zenéjét	Népi hangszerek megismerése
F. Chopin: Polonéz	Zongora-szonáta	Zongora	Táncos jelleg	Megfigyelni a polonéz ritmusát
F. Chopin: Keringő	Zongora-szonáta	Zongora	Táncos jelleg	Megfigyelni a keringő ritmusát
S. Mokranjac: II Rukovet	Kórusmű	Vegyeskar	A dalkoszorú fogalmának megismerése, a vegyeskar hangzásának megfigyelése	A dalkoszorú felépítése, a vegyekar felépítése
C. Saint-Saens:	Program-	Nagybőgő	Hangszer- és	Megismerni a

Az elefánt	zenei mű		hangszímismeret	nagybőgő hangját
Ny. R. Korszakov: A dongó	Hangszeres mű	Hegedű, vonószenekar	Hangszer- és hangszínismeret	A hegedű hangszínének megfigyelése
C. Saint-Saens: A hattyú	Program-zenei mű	Zongora, cselló	Hangszer- és hangszínismeret	A cselló hangszínének megismerése
S. Rajičić: Bumbari i pčele	Kórusmű	Gyermekkar	A gyermekkar hangzásának megismerése	Megfigyelni a mű dinamikáját, játékosságát
E. Grieg: Lepke	Zongora-szonáta	Zongora	Zeneműegy témára, zene és a természet	Milyen módon dolgozza fel a zeneszerző a témát
G. Fauré: Lepke	Szonáta	Cselló zongorakisérettel	Zeneműegy témára, zene és a természet	Milyen módon dolgozza fel a zeneszerző a témát
Sz. Prokofjev: Péter és a farkas	Program-zenei mű	Vonós hangszerek, fuvola, oboa, klarinét,fagott, vadászkürt, üstdob	Hangszer-és hangszínismeret	Megfigyelni mely hangszer fejezi ki a mese szereplőit, és ezek jellemzése
N. Hercigonja: Šaputanje	Kórusmű	Gyermekkar	Dinamikai ismeretek	Megfigyelni a mű dinamikáját
Kodály Z.: Esti dal	Kórusmű	Női kar	Dinamikai ismeretek, női kar hangzásának megismerése	Megfigyelni a mű dinamikáját
P. I.	Balett	Hárfa,	Hangszer és	A hárfa

Csajkovskij: Virágkeringő		szimfonikus zenekar	hangszínismeret, a keringő ritmusának megerősítése	hangjának megismerése, a keringő ritmusa
W. A. Mozart: Menüett	Menüett	Vonószenekar	A menüett felépítése	Formai elemek elkülönítése
P. I. Csajkovskij: Nápolyi dal	Szerenád	Trombita	Hangszer- és hangszínismeret	A trombita hangszínének megfigyelése
M. Tajčević: 2.sz Balkáni tánc	Zongora-darab	Zongora	Táncos jelleg	A kolo felismerése
T. Albinoni: Adagio	Kamara-darab	Orgona, vonószenekar	A tempó	A tempó észlelése
A. Dvorak: I. Szláv tánc	Zenekari mű	Szimfonikus zenekar	A tempó	A tempó észlelése
F. Mendelssohn: Nászinduló	Induló	Trombita, szimfonikus zenekar	Az induló jellegzetességeinek megerősítése	Megállapítani a zenemű ütemét és ritmusát
J. S. Bach: Vidám beszélgetések	Hangszeres mű	Fuvola, vonószenekar	Hangszer- és hangszínismeret	Felismerni a fuvola hangját, tempó
C. Saint-Saens: Kövületek	Program-zenei mű	Szimfonikus zenekar	Hangszer- és hangszínismeret	Felismerni a különböző hangszereket
C. Saint-Saens: Finálé	Program-zenei mű	Szimfonikus zenekar	Ismétlés, esztétikai élmény	Felismerni a különböző hangszereket
M. Muszorgszkij: Csírkék és tyúkok balettje	Program-zenei mű	Szimfonikus zenekar	Esztétikai élmény kialakítása	Az élmény szavakban való kifejezése
M. Muszorgszkij: A kacsalábon forgó kunyhó	Program-zenei mű	Szimfonikus zenekar	Esztétikai élmény kialakítása	Az élmény szavakban való kifejezése

Irodalomjegyzék

- Basrak, Dušan –Stevković, B.–Andree, M. I V. (1976): Muzičko vaspitanje 2,3 i 4. –Muzička zbirka za II, III i IV. Razred osnovne škole, JP ”Svjetlost” – OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo
- Hegyi, János (1974): Az ének–zene tanítása, Tankönyvkiadó, Budapest
- Bencz Arsenović, G. (1998): Ismeretterjesztő füzetek–Zenekultúra, Atlantis kiadó, Újvidék
- Laczó, Zoltán (1987): Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában, Tankönyvkiadó, Budapest
- Manasteriotti, Višnja (1971): Muzički odgoj na početnom stupnju, Školska knjiga, Zagreb
- Muzička zbirka za osnovnu školu–uputstvo za nastavnike (1972): Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, Beograd
- Plavša, Dušan (1989): Muzičko–pedagoške dileme i teme, Akademija umetnosti u Novom Sadu, Novi Sad
- Stojanović, Gordana (2004): Muzička kultura za 3. razred osnovne škole. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Stojanović, Gordana– Protić, Višnja (2004): Zeneművészet az általános iskolák 3. és 4. osztálya számára, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Törzsök, Béla (1982): Zenehallgatás az óvodába, Editio Musica, Budapest

Deszpot Gabiella: A VIZUÁLIS MŰVÉSZETPEDAGÓGIA SZEREPE ÉS MÓDSZEREI AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS FŐBB PARADIGMÁINAK ÖSSZEFÜGGÉSÉBEN

ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest
deszpotg@gmail.com

Bevezetés

Az emberiség történetében sok ezer évig nem volt arra szükség, hogy a nevelést, a konkrét tanítást a mai értelemben intézményesítsék. Az ókori nagy potamikus kultúrák megjelenéséig a mindennapi élettől élesen elkülönülő, bizonyos csoportok számára szervezett („intézményesített") oktatására nem volt szükség, hiszen addig ezt a praktikus társas élet, a hagyományok természetes átadása oldotta meg. A nevelés alapformái, mint a művészet is az élet egészébe szervesen integrálódtak. A munkamegosztás, és így a társadalmi rétegek szétválása, a technika fejlődése, illetve a különböző kultúrkörök találkozása – tehát az egyre bonyolultabb társadalmi igények és érintkezési szabályok kialakulása – életre hívtak olyan szervezeti megoldásokat, amelyekben tetten érhetők a mai iskolarendszer előzményei. A művészettel való foglalkozás az iskolai tevékenység része a kezdetektől, bár helye, szerepe nagyon eltérő koronként. A kezdeti vallásos, mágikus funkciót felváltotta a katarzis, amelyet azután a megörökítés, a tanítás, a gyönyörködtetés kísért, majd azon túl a provokálás, a szórakoztatás, a népszerűsítés követett, mint felvállalt szerepkör. *(Tatai, 2002)* Ebből természetesen következik, hogy a művészet funkcionális értelmezésétől függ az esztétikai nevelés milyensége is. Mondhatni, hogy a művészet története során a transzcendensből a hétköznapok profán világába tart.

A múzsai nevelés és a katarzis reprodukciói

Az esztétikai nevelés történetében több száz évig a „múzsai-nevelés"[i] volt a jellemző, amely repertoárját azokból a történeti, vallásos témákat feldolgozó irodalmi alkotásokból, festményekből, szobrokból, és programzenékből válogatta ki, amelyek befogadásához elégségesnek tartották a történelmi, stílustörténeti és ikonográfiai ismeretek megszerzését. Évszázadokig kitüntetett helyet foglalt el *Arisztotelész (Kr.e. 384-322)* katarzis[ii] felfogásmódja, ahol eggyé válik az esztétikum és az etikum, mivel a katarzis az erkölcsi feljebb jutást szolgálja.

A művészetet a 19. század végéig a *szépség* fogalmával írták körül, amely a főbb értékorientációs kategóriák egyike.[iii] Ebből következett az a „szépségesztétika", amelyhez egy olyan esztétikai nevelés tartozott, ami az értő műélvezetet, tette a középpontba, amelynek során a „művelt közönség" és elitista esztétika privilégiuma lehetett csak a hozzáértés, sőt a hozzáférés. Ugyanakkor jellemző volt az irodalomközpontúság, amely miatt az esztétikai nevelés gyakorlatát az jellemezte, hogy

az feldolgozásra kiválasztott művek (legyen az vers, zene, festmény, szobor stb.) elsősorban a hozzákapcsolódó adatok vagy a történés /cselekmény azonosítása alapján inkább etikai vetületben kerültek feldolgozásra, mintsem az adott művészeti ág kifejező nyelvére téve a hangsúlyt.

Az klasszikus esztétikai[iv] nevelés elméleti alapja a 18. században született meg, amikor az összekapcsolódott a művészettörténeti rendszerekkel és a korszak jellegzetes paradigmájával, amelynek alapját *Friderich J. C. Schiller (1759-1805)* „Levelek az ember esztétikai neveléséről" című műve mutat be. A német filozófusköltő az egyes ember és az emberiség „esztétikai állapotát", mint a szabadság elnyerésének fázisát fogta fel, egyben, mint a végső, morális állapothoz vezető szakaszt. Több meghatározó filozófus, esztéta (pl. *Shelley, Shaftesbury*) központi kérdése volt a művészeti és az erkölcsi értékek viszonya és többen azonosították a szépséget a jósággal. Az ehhez a „szépségesztétikához" kötődő pedagógia a művészeteket, nagymértékben puszta ismeretanyaggá tette. Kultuszt építetve múltbeli alkotások köré - a műalkotásoknak csak egyetlen „átpedagogizált" értelmezését fogadta el helyesnek; és elsősorban a reproduktív alkotói mechanizmust ösztönözte (például a szavalást, az iskolai színjátszást, a kórust, a felolvasást, a festmények, grafikák, mintalapok másolatának készítését stb.).*(Zrinszky, 2002) Immanuel Kant (1724-1804*) szerint azonban, megkülönböztetendő a szépség a kellemességtől, a jóságtól, és az igazságtól, mivel a tetszés nem a tárgyhoz kötődő fogalmi ismeretektől függ, hanem az *ítélőerő* egyfajta intuitív megismerésétől.[v] Ettől függetlenül a „szépségesztétikára" alapozott iskoláztatás továbbra is hozzákötözte magát azokhoz a műalkotásokhoz és egyéb esztétikai forrásokhoz, amelyek könnyen felkínálták a *moralizálást* a közvetlenül levonható tanulságok miatt. Az esztétikai hatásokat akkor tekintették értelmesnek, ha azok a jellemnevelést, az erkölcsnemesítést szolgálták. Az adott művészeti ág (vagy alkotás) *sajátos kifejezési eszközeinek* felfedeztetése egyáltalán nem volt cél. *J. F. Herbart (1776-1841)* pedagógiájában az esztétika az egyik alfejezete az erkölcsiségnek, az etikának.[vi] Ebben a rendszerben az esztétika egyetemes értéktudomány, amelyből praktikusan következik a művészet. Véleménye szerint a jó mű kiváltja az esztétikai élményt. Az esztétikai nevelés a herbartiánus iskolában a művelt közönség képzését jelenti (amely egyben persze a tanító által képviselt ízlés reprodukálása is). Ez a 19. század második felében evidens, hiszen az európai művészeti akadémiák és mesterek, valamint megrendelőik által terjesztett *romantika, realizmus és klasszicizmus* megértése különösebb szellemi aktivitás nélkül elsajátítható volt. A lelkes, csodálkozó műbefogadói magatartás a társasági élet részeként inspirálta azt az esztétikai neveléskoncepciót, melynek központi elemét a gyönyörködésen, és a virtuóz mester tiszteletén túl, az erkölcsi megtisztulás élménye adja. Ebből következően csak azt nevezhették műalkotásnak, amely gyakorlati útmutatást tudott adni a kellemes és kellemetlen, hasznos és káros, és (a legmagasabb szinten, pedig) az erkölcsös és elvetendő dolgok, cselekedetek közötti választáskor. „A remekmű, mint iskolapélda" olyan modell, amely hosszú évtizedekre meghatározta a műalkotások befogadásának pedagógiai módszereit. *(Bábosik és Kárpáti, 2002)*

A művészetpedagógia és a modernség kísérletei

A pedagógia és az esztétikai nevelés különös kapcsolódása a *19. és 20. század fordulóján* kibontakozó reformpedagógiai irányzat, aművészetpedagógiai mozgalom, amellyel kezdetét vette a mai ételemben felfogott művészetpedagógia. „A századfordulóra kibontakozó első jellegzetes reformtörekvés, amely a kor életérzésében, kultúra- és világfelfogásában gyökerezett, a művészetpedagógia volt. Ez az irányzat az életfilozófiának és a korszak modern művészeti törekvéseinek szellemi atmoszféráját sugározta, s egyben azoknak sajátos pedagógiai vetületet nyújtott." *(Pukánszky és Németh, 1998: 505)*

Az új pedagógiai koncepció törekvése arra irányult, hogy az esztétikumból áradó harmónia hassa át a nevelés egészét. A művészetpedagógiai mozgalom nem léphette túl korának művészetfelfogását, így még mindig a gyönyörköd(tet)és, az ideális megjelenítése jellemzi, de nélkülözhetetlen hozzájárulása az autonóm művészeti nevelés megjelenéséhez. Az esztétikai nevelés területén művésztanárok dolgoztak, akik követendőnek tartották az előadóművész, a színész vagy a festő, a szobrász szerepének követését. Ebből következően elsősorban sok gyakoroltató, reproduktív, kötött „tanfeladattal" mégis csak konzerválták az esztétikai vevelést. A gyermektanulmányozó *Stanley Hall (1844-1924)* és munkatársai, valamint *John Dewey (1859-1952)* és követői voltak azok, akik valóban átírták a "*nagyművészet*" (grand-art) oktatására, a kifinomult műélvezők képzésére fókuszáló akadémikus művészetpedagógiát vagyis a művészetoktatást. *(Bábosik és Kárpáti, 2002)*

A művészeti ágazatok immanens kifejezési eszközeinek esszenciális értelmezése csak a modernizmus megjelenése után jöhetett szóba, mint az esztétikai nevelés tartalma. A modernség[vii] „beengedése" az iskolákba (a műbefogadás, vagy elsősorban az alkotás területére) mind a*mai napig* - több mint száz éve – *folyamatosan tart*. Az *etikus irodalomközpontúság* sokáig szinte lehetetlenné tette a zene, a képzőművészet, a tánc és más mozgásművészetek adekvát megközelítését, hiszen az kizárólag a tanítójellegű verbális lefordításban, vagy a tematikus bemutatásban találta meg az esztétikai megközelítés lényegét. A kifejezett alkotói tevékenységgel szinte csak a művészeti szakoktatás foglalkozott, és az is csak kevesek privilégiuma volt. A helyzet túlhaladottsága egyrészt akkor *tudatosult*, amikor kibontakozott a *fotográfia* és a*film* sajátos technikai lehetősége, és kifejezési rendszere; másrészt az addigi művészeti ágak elfogadott kifejezési eszközrendszere átalakult, sőt kezdett alapjaiban megrendülni.[viii] A modernizmus, majd az avantgárd, neoavantgárd megjelenésével nemcsak egyes művészeti ágazatok belső tartalmi jegyei változtak meg gyökeresen, de az újabb médiumok addig nem látott művészeti ágakat és műfajokat generáltak. Például megjelent a ipari formatervezés, mozdulatszínház, hangköltészet; akciófestészet, happening, performance; kollázs, fotogram, op-art, mail-art; kinetikus szobrászat, ready-made, tipográfia, animáció stb.

Az intézményesített esztétikai nevelésben Magyarországon egészen a 20. század utolsó negyedéig szó sem lehetett a modernizmusról és a kortárs törekvésekről. Az esztétikai nevelés csak úgy prosperálhatott, ha az a határozottan értékesnek, *jónak kikiáltott* műalkotásokkal irányíthatta az ízlést. A művészeti nevelés elsődleges célját a műalkotásnak a tartalom és a forma egységének megértésében (értelmi, ismereti megközelítésében) és az ebből származó *közízlés* fejlesztésben jelölte meg, mint világnézeti nevelő eszközt. Ez a *direkt* befolyásolás a herbarti pedagógiából levezethető, még ha az idők során szocialista jelmezbe is öltözött.

A 20. század első évtizedeiben forradalmi változások történtek a képzőművészet terén, ebből is következett, hogy a tudatos esztétikai nevelés mintakövető paradigmáját a modernizmus megjelenésével az öndefiniálás[ix] váltotta fel. Ezt *Paul Klee (1879-1940)* a festő és művészetpedagógus úgy fejezte ki, hogy a műalkotás „többé nem csupán utalni akar valamire, hanem maga akar lenni valami". Véleménye szerint a művészet olyan, mint a teremtés maga. *Klee*, mint a *Bauhaus* egyik tanára – az akadémikus művészetképzéssel ellentétben – nem a látvány felől haladt a formát megtartó belső erők irányába, hanem ellenkezőleg, az elvont erőviszonyok tanulmányozásából kiindulva élte meg a képi formaalkotás folyamatát, miszerint „A művészet nem a láthatót adja vissza, hanem inkább láthatóvá tesz." *(Klee, 1980:61).* Naplójából, előadásaiból, és az általa írt „Pedagógiai vázlatkönyvből" kibontakozik művészetfilozófiája, amely a pont, vonal, felület, súly, mérték, tagolás, ritmus, szerkezet; az alapformák és alapszínek önmagukban jelenlévő tulajdonságaival, és ezek egymással való működésének természetéből építkezik. [x] A *Bauhaus* művésztanárai szerint a hang, a kép és a mozgás – e három külön világot jellemző *nyelvszerűség* hozza létre a „totális élményt". Ebből született a *mechanikus balett*, amelyben a *komplex esztétikai élmény* kiteljesítését (a wagneri koncepciót is megidézve) azzal érték el, hogy a képelemeket zenével és mozgással életre keltő, konstruktív formákat mutattak be táncszerű mozgásban, az emberi test eltakarásával. A dráma volt számukra az, amely egységbe foglalja a művészet ágait, ám a wagneri zenedráma mitologikus – profetikus üzenete helyett itt a vizuális hatások adták az akciót. A színek, a fények és a formák ritmikus változása teremtette meg a feszültséget, és ez inspirálta a geometrikus nyelv humánus üzenetének a megfejtését. *Kepes György (1906-2001)* további forradalmi újítást hozott a vizuális kifejezés területén. Őt is a *Bauhaus* eszméi indították el a kiteljesedés útján, amikor a zene és a dráma helyett, a rohamos léptekben fejlődő *tudományok* adta lehetőségeket igyekezett megismerni és alkalmazni a *vizuális* művészetben. A kor társadalmának kérdéseire megfelelőbb kifejezési formákkal válaszolni képes művészetet keresett. Ezt a *látás nyelvében*, mint „az optikai kommunikáció egyik leghatékonyabb eszközében" találta meg. A *Bauhausban* gyökerező új művészetpedagógia elterjedését, továbbfejlesztését a 19. századi Európa politikai viszonyai, a világháborúk, majd a kommunizmus fellépése megakadályozta, illetve felfüggesztette Európa több országában.

A posztmodern esztétika és a profán ideiglenessége

Az esztétikai nevelés *további kihívása* a posztmodern megjelenése. A posztmoderné, amely a nemes értékek, a régi szabályok mellett decentralizáltan felhasználja a lomot, vagy a hulladékot, az esetlegest, a véletlent, a meglepetést. Ezeket a „hibákat" metaforaként, szimbólumként kezeli, amelynek megértéséhez, alkotásához egyfajta kreatív új szenzibilitás szükséges. Az ezredfordulón a művészet fogalmi kiterjesztetésének lehetünk tanúi. A tudomány és a technika fokozatos esztétizálódása figyelhető meg, de a mindennapi élet, és benne a tanulás, a munka, a sport, a szórakozás több formája is a művészettel rokonítja magát. A „triviál-esztétika" tehát létjogosultságot kér – függetlenül az esztéták, művészetfilozófusok, művészettudósok teoretikus megközelítésétől. *(Perneczky, 1999)* A 20-21. század művészete feloldódni látszik a mindennapi életben és ilyen vonatkozásban szociális vetületei is előtérbe kerülnek.

További újabb vizuális művészeti irányzat alakul ki a 20. század második felében és az ezredfordulón: absztrakt expresszionizmus, art-brut, arte povera, pop-art, új realizmus, minimal-art, akcióművészet, happening, performance, hiperrealizmus, body-art, konceptual art, fluxus, mail-art, land-art, process-art, projekt-art, transzavantgárd, graffitti stb., amelynek jó része mint kommunikációs helyzet interaktivitást feltételez az „alkotó" és a „befogadó" között.

Már John Cage (1912-1992) is, a 20. század egyik legizgalmasabb avantgárd művésze, a határok eltörlését képviselte a különböző hagyományos művészeti ágak, műfajok, sőt a művészet és a nem-művészet között. Saját maga is kísérletezett, pl: fürkészte a *zene* és a *filozófia*közti közeget, megalapozta az intermédia és performance-művészet, a konkrét költészet; musique concrète, a talált művészet, found-art műfajait.[xi]

A cage-i paradigma *(amely egyébként megegyezett a Dewey-féle művészetfelfogással)* megkérdőjelezhetetlenné tette a határok leomlását "a művészet és az élet" között. Ennek végső konzekvenciája az, hogy bármi lehet művészet, és bárki lehet művész. Ebből következik az esztétikai nevelés új szemléletmódja, amely a mimézis feladatát és a katarzist, a szenzibilitás képességére cseréli fel. Szintén a „történelem utáni új realitás" jele, hogy *Walter Benjamin (1892-1940)* elmélete beteljesült: a sokszorosítás elterjedésével nemcsak az eredeti és a kópia értékkülönbsége homályosult el, hanem lecsökkent az alkotó és a befogadó közti távolság is. A technikai sokszorosítás korszakában a kiállíthatóvá, és így (ha közvetetten is) áruvá vált műalkotás esetében a birtokolhatóság befolyásolja az értékességet. *(Benjamin, 1969)* Ez által a*befolyásolható emberi értékhierarchia részévé válik,* tovább mélyítve a művészet és a nem-művészet közötti éles határvonal bizonytalanságát.[xii]

A 20. század derekától olyan újabb kutatási területek jelentek meg pl. a nyelvészet, a szociológia és az etnográfia területén (szemiológia, kommunikációelmélet, kulturális antropológia stb.), amelyek már létükkel is megkérdőjelezték a

művészettörténetre, a túlnyomórészt a magas-művészetre alapozott művészetoktatás kizárólagosságát. Az esztétikum mibenléte új értelmezéseket kapott, mégpedig tudományos igényű elemzések, koncepciók révén. *Rudolf Arnheim (1902-)*, megfogalmazta az alaklélektant, a vizualitás pszichológiai alapjainak mechanizmusát; *Umberto Eco (1932-)* kidolgozta a vizuális üzenetek, műalkotások szemiológiáját; *Roland Barthes (1915-1980)* megalkotta a látványok, tárgyak, képek nyelvi-retorikai rendszerét összekötve a szemiológiát és a szociológiát; *Jean Baudrillard (1929-)* kísérletet tett a tárgyi beszéd megragadására. *Moholy-Nagy László (1895-1946), Kepes György* munkássága a tudomány és a művészet közötti kapcsolatokra hívta fel a figyelmet.

Egyébként *Marcel Duchamp (1887-1968*) már kb. félévszázaddal azelőtt elővezette a művészet új értelmezésének lehetőségét ready–made-jeivel. Ezek a profán használati tárgyak (amelyek bizonyos értelemben esztétikai minőséget nélkülözők voltak) egy új *kontextusba*helyezve, kiállítva és címmel ellátva beléptek a műalkotások sorába.[xiii] Ahogyan szóban is megfogalmazta, szerinte a műveket nem a művész alkotja, hanem, "*a néző csinálja a képet*". Itt fedezhető fel *Duchamp* művészetében *Kant* esztétikájának az utolsó lehetséges változata: szép az, ami mindenkinek tetszik. Még szélsőségesebben úgy fogalmazhatnánk, hogy bárki észrevehet valami jelentőségteljest bármiben és azt művészinek nevezheti. Ennek lehetősége és valószínűsége a globalizációval arányosan nő. Ma az emberek olyan multikulturális környezetben élnek, amelyben mindenféle világnézet, történelmi hagyomány, ízlés vagy szokás megengedett, sőt mi több: majdnem, hogy kötelező is. Ez a kulturális evolúció *hálószerűen* szétterülő szerkezetben terjed, amely egyidejűleg birtokolja az időt és a teret. És ez a jelenség felmorzsolja a hagyományos történelem, művészettörténet fogalmát. Ez azonban nem jelenti azt, hogy elérkezett volna a művészet vége. Sőt megfigyelhető, hogy több olyan új *műfaj teremtődik* szinte naponta, amely egy-egy csoport közösségi szubkultúrájából nő ki.[xiv] De a művész és a művészet fogalmi változásának átalakulásában mégsem ez a döntő, hanem az, hogy a mű megalkotása olyan értelemben „csapatmunka”, kollektív aktus, hogy a mű megszületése a befogadó személyiségének aktív részvételével fejeződik be. Röviden: a mester halála adja a mű tulajdonképpeni megszületését.[xv] *(Bodóczky, 2001)*

Összegzés

A fenti, vázlatos történeti, művészetfilozófiai áttekintésből kiolvasható, hogy az esztétikai szocializáció és nevelés mindig szoros kapcsolatot tartott a kor művészetfelfogásával. *(Deszpot, 2005)* Napjainkban több paradigma él egymással párhuzamosan az esztétikai nevelés területén. A korszerű kortárs esztétikai nevelés nem tagadja meg teljesen az előzőket sem, hanem kritikai, alkotó módon beépíti azokat. Az egyetemes válogatást a kreatív szenzibilitásra építi, valamint a folyamatosan jelenlévő művészeti élmények, és a mindennapos esztétikai tapasztalatok életszerű

együttesét képviseli. Tehát a művészet funkcionális értelmezését szélesre terjeszti, sőt nyitva hagyja.

Az esztétikai-művészeti nevelést érintő posztmodern paradigma módszertani kérdéseivel külön és szemléletesen, a konferencia előadáson foglalkozik, ahol képek mutatják be, azt, hogy a vizuális művészetpedagógia, ill. a rajz, vizuális kultúra, mint tantárgy tanítása hogyan történik a közoktatásban és a felsőoktatásban, Magyarországon az ezredforduló évtizedeiben.

Jegyzetek

[i] Az ókori művészetfelfogás alapja az, hogy a művészetet és a tudományt pártfogoló, inspiráló istennők, a múzsák patronálják. *Zeusz* és*Mnemoszüné* kilenc lánya a mitológia szerint: *Erato*, a bűbájos –a szerelmi költészet istennője; *Euterpé*, az örömet nyújtó –a zene istennője;*Kalliopé*, a szép szavú –az epikus költészet istennője; *Kleio*, a dicsőség hírnöke –a történetírás istennője; *Melpomené*, a széphangú, a dalos –a tragédia istennője; *Polühümnia*, a sokdalú –a himnusz istennője; *Terpszikhoré*, a táncos kedvű –a tánc istennője; *Thaleia*, a viruló, a virágzó –a vígjáték istennője; *Urania*, a mennyei –a tudomány, főképp a csillagászat istennője.

[ii] *Arisztolelész* szerint a tragédia és a zene hatására a részvét és a félelem útján, a hasonló érzelmek idézik elő a megtisztulást, az érzelmek megnemesülését.

[iii] Az alapkategória pár a jó – gonosz /rossz/, mint ősprincípiumok. A továbbiak, pedig ezt a legfőbb kategóriapárt bontják ki, illetve tagolják tovább. Például: a szent – profán, az aktív– passzív, az erős – gyenge, a hasznos – káros, a kellemes – kellemetlen, és természetesen a szép – rút /torz/. Ezeknek az utóbbi értékorientációs kategóriáknak a tartalma koronként változik, attól függően, hogy mekkora az átalakulás a legfőbb vezérlő kategóriapár tartalmi értelmezésében, és attól függően, hogy a további kategóriák milyen struktúrában léteznek egymáshoz képest. *(Heller, 1998)*

[iv] Az esztétika szót elsőként *Baumgarten (1714-1762)* használta olyan tudományág megjelölésére, amely a dolgokat tetszés vagy nemtetszés szerinti értékük alapján elemzi, a metafizikával szemben, amely a dolgokat realitásuk szerint teszi vizsgálat tárgyává.

[v] *Kant* a 18. század végén ezt írja „Az ítélőerő kritikája” című könyvében a "világpolgári egész" ideája kapcsán: "A szép művészetek és a széptudományok, melyek az általánosan megosztható öröm révén, valamint az embereknek a társadalom számára való kifinomításával és csiszolásával, ha erkölcsileg jobbá nem is, de érzékenyebb gondolkodásúvá teszik őket, nagyban csökkentik az érzéki hajlandóság zsarnokságát, s ezáltal előkészítik az embereket egy olyan uralomra, ahol egyedül az észé kell hogy legyen a hatalom.." *(Kant, 1997: 377)*

[vi] *Fináncz Ernő* részletesen ismerteti *Herbart* esztétikáját a „Neveléselméletek a 19. században” című művében. *(Fináncz, 1934)*

[vii] A modernség fogalomkörét *Charles Baudelaire* határozta meg „Esztétikai érdekességek” című munkájában, 1868-ban: „A változékony, az elröppenő, az esetleges alkotja az egyik felét a művészetnek, amelynek másik fele az örökkévalóság és változatlanság…Hogy a modernség méltó legyen rá, hogy régiséggé váljék, meg kell jelennie benne a titokzatos szépségnek, melyet az emberi élet akaratlanul belehelyez.” A modernség a jelent figyeli meg, azt ábrázolja. Képzőművészeti kezdetét az impresszionisták első párizsi kiállításától, 1874-től számítjuk.

[viii] Például *Fischer Annie* 1930-ban kiadott tanulmányában, kijelentette, hogy „az erkölcsi és esztétikai értékek valóban benső kapcsolatban vannak, azonban széjjelválaszthatók és az esztétikum öncélúsága, autoteliája véglegesen igazolható”. *(Fischer A. 1930: 55).*

[ix] A jelzőt *Atrhur C. Danto* 1994-ben megjelent művében, a „Művészet a művészet vége után” -ban olvashatjuk, de tartalmilag ez már a 20 század elején megszületik.

[x] A könyv 1925-ben jelent meg először a Walter *Gropius* és *Moholy Nagy* László által kiadott „Bauhausbücher” sorozat második köteteként.

[xi] Cage művészetfilozófiájának zenei vetülete pl. a mindennapi tapasztalatot tette az esztétikai élmény gyökerévé, miszerint minden hang potenciálisan zenei, s a zene a természeti folyamat része. Ez a *művészetfelfogás* odáig ment el, hogy zeneműveibe „bekomponálta” az előadás “körülményeit”, a szituációban keletkező, a *véletlen elvén alapuló* “külső” hangokat. A zeneműrészévé tette a esetlegességet és ezzel szinte a minimálisra csökkentette az alkotó szerepét a mű létrejöttében. *Cage* egyébként 1956-1958 között a New York-i New School of Social Research-ön kísérleti zeneszerzést tanított. Számos tanítványa később a fluxus tagja lett. 1967-ben Joseph *Beuys*, George Brecht, és Allan*Kaprow* együttműködésével megszerkesztette a Teaching and Learning as Performing Arts (A tanítás és a tanulás mint előadóművészet) című tankönyvet.

[xii] Pl: az 1960-as évek elején berobbanó pop-art-ban megjelent *Andy Warhol* a híres multiplikált Brillo-dobozokkal, amelyek azt szuggerálták, hogy ezek a hétköznapi árucikkek más kontextusba (jelesül egy művészeti galéria kiállítására kerülve) olyan filozófiai pluszt is hordoznak, amely rámutat a művészet és a nem-művészet között különbözőségre, de egyben – előrevetítésként – azonosságra is.

[xiii] A dadaizmus vezető művésze, *Marcel Duchamp* állított ki először egy „kész-tárgyat”, egy palackszárítót, 1914-ben, majd egy piszuárt „A forrás” című műként, 1917-ben. A ready-made azóta egyszerre fejezi ki a művészi eszmék megkérdőjelezését és korunk „tárgyfetisizmusát”.

[xiv] Például a Street-art vagy az End-art. Az End-art képviselői az undergroundban vagy abból kinőve (rokonságot tartva a WC-feliratokkal vagy a falakra karcolt pornográf firkákkal is) a "művészet végét", mint valami legújabb izmust próbálja saját lényegévé tenni. Az End-art (mint az anti-művészetnek bármely más organikus módon kifejlődött mozgalmának) nincs sok köze a kérdést filozófiailag is elmélyítő, és a "művészet végével" is professzionalista szinten foglalkozó, többnyire az egyetemi tanszékek vagy kutatóintézetek falai közt otthonra találó szellemi elithez.*(Perneczky, 1999)*

[xv] Roland *Barthes* ezt így fejezi ki az irodalommal kapcsolatban" (...) a szöveg idézetek szövedéke, amelyek a kultúra ezernyi forrásából rajzanak elő. (...) egységét nem az eredete, hanem a rendeltetése adja (...) az olvasó az a valaki, aki egybegyűjti mindazon nyomokat, amelyekből egy írás összeáll (...) az olvasó születésének ára, a Szerző halála*." (Barthes, 1996)*

Irodalomjegyzék

- Bábosik István - Kárpáti Andrea szerk. 2002 Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. Budapest: BIP.
- Barthes, Roland 1996 A szerző halála. In: A szöveg öröme. Budapest: Osiris Kiadó.
- Benjamin, Walter 1969 A műalkotás a technikai sokszorosítás korszakában. In: Kommentár és prófécia. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bodóczky István 2001 A mester halála. *Élet és Irodalom*, 2001. okt. 12.
- Deszpot Gabriella 2005 A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében. 1. és Függelék kötet. Doktori értekezés. Kézirat. 377. o. /245 oldal (1. kötet), 132 oldal (2. kötet)/. K.n.: Budapest.
- Finánczy Ernő 1934 Neveléselméletek a 19. században. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Fischer Annie 1930 Shaftesbury esztétikája és az esztétikai apriorizmus. K.n.: Budapest.
- Kant, Immanuel 1997 Az ítélőerő kritikája. Szeged: Ictus Kiadó.
- Klee, Paul 1980 Pedagógiai vázlatkönyv. Budapest: Corvina Kiadó.
- Perneczky Géza 1999 A "művészet vége" - baleset vagy elmélet? Előszó egy aktuális antológiához. In: Perneczky Géza szerk.1999 A művészet vége? *Európai füzetek,* 1999. 1. sz.
- Pukánszky Béla - Németh András 1998 Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Slavoljub Hilčenko: TEMATSKA CELINA: IZAZOVI SAVREMENE NASTAVE LIKOVNE KULTURE LIKOVNA KULTURA = UČENIK + PC, KAKO NASTAJU ANIMACIJE?

Pedagoški fakultet, Sombor
s.hilcenko@gmail.com

Rezime

Savremena nastava likovne kulture podrazumeva i rad sa savremenim sredstvima IT tehnologije. Razredna nastava ne može tome da bude izgovor, već samo preporuka! U tom smislu se samo treba odvažiti i zaploviti kreativnim putem... Učenici 4. razreda su svakako najpodesniji za takav rad, ali kada su u pitanju i učenici nižih razreda, treba adekvatno njihovim mogućnostima približiti temu animacija. Naše iskustvo govori u prilog da je softverski alat (Macromedia Flash CS3) Adobe Flash CS4 uz pravilan pristup i nivo zahteva koji se postavi pred učenike idealno sredstvo da se ostvare prvi (zavidni) koraci na planu animacije... Ovo je i zbog toga što je deo grafičkog alata ovog paketa veoma jednostavan za korišćenje. Na internetu postoji velik broj sajtova koji nude ogroman broj sadržina iz oblasti likovne kulture, ali su kreativno ograničeniji i ne mogu se uporediti sa živim stvaralačkim činom i interakcijom učenici/učitelj koja se odvija u učionici...

Ključne reči: IT tehnologija u likovnoj kulturi, mašta, kreativnost, animacija

SCHOOL SUBJEKT ART = PUPIL + PC, THE MAKING OF ANIMATIONS

Abstract

The present-day modern classes of Art in schools also include the work being done on modern tools and gadgets of IT technology. Key Stage 1 level (Year 1 to Year 4 classes in Serbia) cannot be an excuse, but only recommendation! In that sense one is only to decide and dive into the creative waters. Naturally, Year 4 pupils are certainly the right ones for some such work, but when considering pupils of lower classes, one has to try to fitfully bring out the subject of Animations according to their needs and abilities. Our experience only supports the statement and shows that some software suites (Macromeda Flash CS3 and Adobe Flash CS4) with the right approach and the right sequence of tasks that a child should do, is an ideal tool for achieving the very first (praiseworthy) steps towards the Animations project... This might be so because some graphic tools in the suite are very user-friendly and easy to use. Internet contains a

huge number of Web Sites for Art, covering a broad array of topics but there are limits in intuitiveness and creativity showed and they cannot be compared with the real-time process of creation and with the interaction among pupils and their teacher that happens in the classroom...
Keyword: IT technology applied to Art, imagination, creativity, animations

1. Uvod

Jantje says: ***"Let children try. Let children fail. Let children succeed. Give them the freedom and they will create."***
http://www.kinderart.com/

Za kreativnog učitelja nema prepreka ni kada je u pitanju primena savremene IT u nastavi likovne kulture. Sa druge strane smatramo da je iskustvo i to ono lično neizmerljivo u odnosu na sve savete koje smo dobili/preuzeli od nekog drugog, ako se i sami nismo oprobali na tom polju... Naime, kada se odvažite da zajedno sa svojim učenicima zaplovite putevima kreativnosti, nikada ne znate kuda će Vas ta avantura odvesti... I kao što kineska poslovica kaže, da je od hiljadu koraka koje morate da učinite da bi stigli na cilj, najvažniji onaj prvi, tako smo se i mi u potrazi za krativnim izazovima zajedno sa svojim učenicima otisnuli od obale...

Bez obzira da li je to bio u pitanju plakat, zaštitni znak ili logo, razne prezentacije, osmišljavanje zadataka za obrazovni softver ili animacije kreiranje uz pomoć računara, na časovima likovne kulture, učenici neuporedivo šire svoje stvaralačke, likovne i saznajne horizonte...

2. Kako raditi?

Učenicima 4. razreda približiti pojam animacije, koja označava postupak *oživljavanja, pokretanja, tehniku postizanja pokreta* koja se najčešće vezivala za crtani film.

Danas, komjuterskim rečnikom, animacija označava:

- b r z o p r i k a z i v a nj e k a d r o v a (*frames*) odnosno, niza crteža ili slika objekta koji se razlikuju po nekom detalju,
- i l u z i j u p o k r e t a: crtanje objekta u različitim položajima u svakom kadru tj. privid da se objekat pomera kad se kadrovi prikazuju zaredom određenom brzinom ili

- ''g r af i k u u p o k r e t u'', kao da grafici pridodajemo vremensku dimenziju.

Animacija je moguća zbog t r o m o s t i n a š e g o k a. Objekat koji vidi oko ostaje zapamćen nekoliko trenutaka i nakon gledanja, a niz crteža (objekata) koji se razlikuju u detaljima (obliku, boji, položaju...) brzo se smenjuju, stvarajući iluziju pokreta.

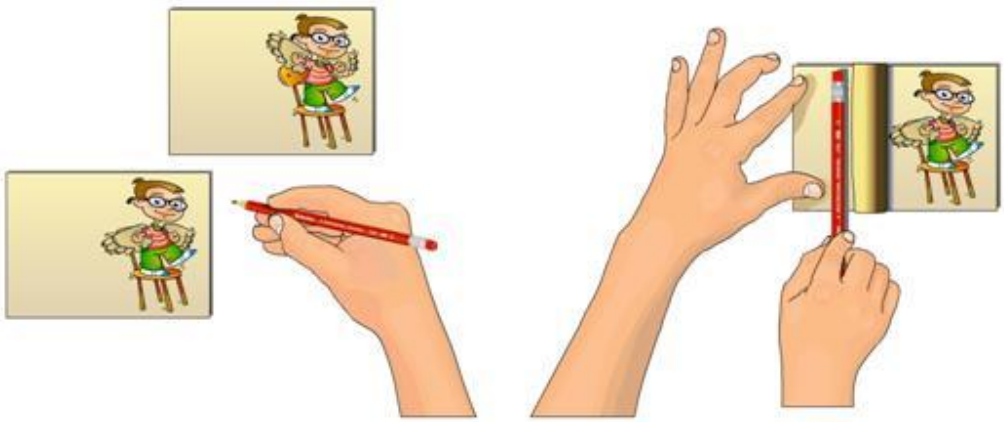
Objašnjenja potkrepljivati primerima, a potom i kreativnim činom u kojem učenici realizuju svoje zamisli. U postupku ići najpre sa primerima koji se realizuju samo uz pomoć olovke, papira i boje... (slika 1 i 2)

1. slika

Izrada kartonskih figura, kojima pokretima ruke simuliramo kretanje (živost, animaciju).

2. slika

Prikaz izrade najednostavnije animacije, iluzije pokreta koja se postiže samo sa dva crteža.

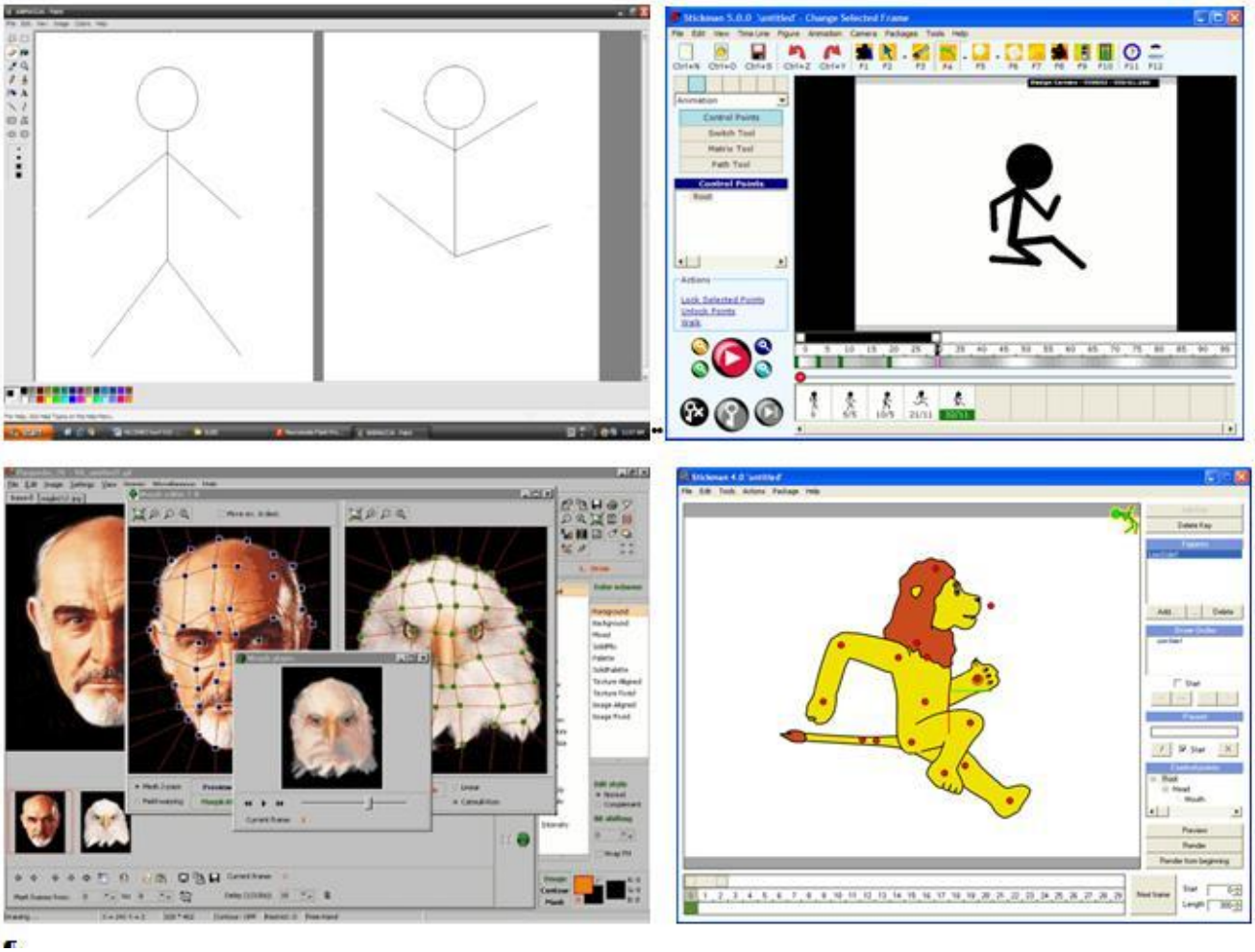


3. Razni alati

U daljoj realizaciji i pripremi za prelazak na rad sa kompjuterom, odnosno različitim kompjuterskim programima, učenici mogu takođe na papiru da pripreme i veći niz crteža, fotografija ili slika predmeta, bića ili pojava (do 10) koje se razlikuju po nekom detalju. (slika 3). Ove slike/crteži će im u kasnijem postupku poslužiti kao predložak/podloga za izradu animacija pomoću kompjuterskog programa. U tom pogledu postoji velik izbor primerenog ''alata'' počev od najprostijih kao što su Paint, Stickman... do profesionalnih programa Corel, Flash**,** Photoshop, 3DStudio Max, Maya... i onih na kojima se realizuju filmska ostvarenja tipa Avatar (slika 4). U našem radu smo se opredelili da to bude program Macromedia Flash 8, zbog jednostavnosti crtanja i animiranja objekata.

3. slika
Niz od 5 crteža koji se razlikuju po nekom detalju. Crteži buduće animacije s različitim kadrovima *(npr. naizmenično podizanje i spuštanje noge).*

4. slika
Primeri različitih grafičkih programa za kreiranje animacija.



4. Vrste animacija

Sve animacije možemo podeliti u dve osnovne grupe:

- 2 – D a n i m a c i j a je i najčešće korišćena vrsta animacije (od klasičnog pristupa animaciji u crtanim filmovima do kreiranja pomoću računara) i
- 3 – D a n i m a c i j a koja objektima pridodaje treću dimenziju (dubinu). U njenoj realizaciji koriste se posebni programi i računari. Zahtevnija je u realizaciji pri čemu koristi žičane modele objekata na koje naknadno "lepi" odgovarajuće teksture i smešta ih u određeno okruženje.
-

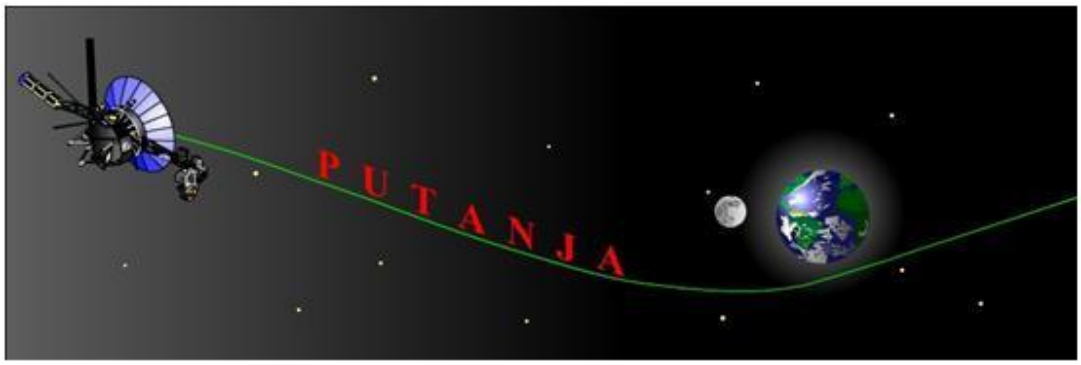
5. Tehnike animiranja

U osnovi postoje 3 tehnike animiranja. To su:

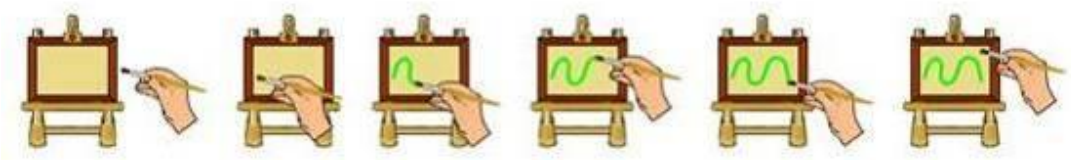
- P a t h - b a s e d a n i m a t i o n - Animacija po stazi, objekat se pomera po zadanoj putanji i pri tom ne menja svoj oblik (slika 5)
- M o r p h i n g - Animacija preobražavanjem kod koje se:

a) jedna slika pretvara u drugu ili
b) računarski program generiše međuslike
A n i m a c i j a s r a z l i č i t i m k a d r o v i m a
a) crta se (ručno ili računarom) serija kadrova (slika) animacije (slika 6)
b) započinje se i završava s ključnim kadrovima (*keyframes*) - prvi i poslednji kadar akcije
c) međukadrovi se crtaju procesom koji se naziva tweening (*"tween"* - in between, *eng.* između) - postepeno se prelazi iz prvog u poslednji kadar crtanjem odgovarajućeg broja međukadrova po zadatoj putanji
d) tehnika u Disneyevim crtanim filmovima - korišćenje prozirnih folija za međukadrove
e) ponekad se prvi i poslednji kadar animacije znatno razlikuju, pa se tweening ne koristi (animacija kadar po kadar).

5. slika
Primer animacije po stazi, pomeranje objekta po zadanoj putanji pri čemu ne menja svoj oblik.



6. slika
Primer animacije sa različitim kadrovima.

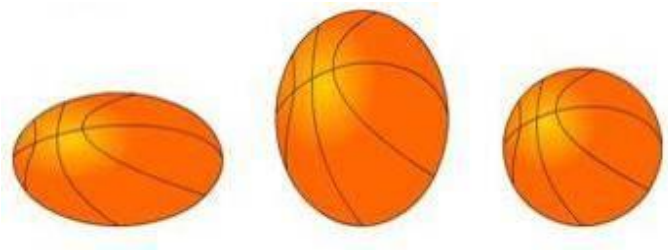


6. Dvanaest osnovnih principa animacija

U realizaciji kvalitetne animacije postoje određena pravila. Jedno od njih je i postojanje dvanaest principa za njihovo kreiranje. Ove principe učenicima saopšiti samo informativno i ilustrovati odgovarajućim primerima. Ti principi su sledeći:

1. osećaj za vreme,
2. lagani ulaz i izlaz,
3. lukovi,
4. predviđanje,
5. preuveličavanje,
6. zgnječiti i izdužiti (slika 7),
7. sporedna radnja,
8. pratiti i preklapati radnje,
9. od poze do poze,
10. režiranje,
11. obraćanje i
12. osobenost.

7. slika
Princip: zgnječiti i izdužiti.



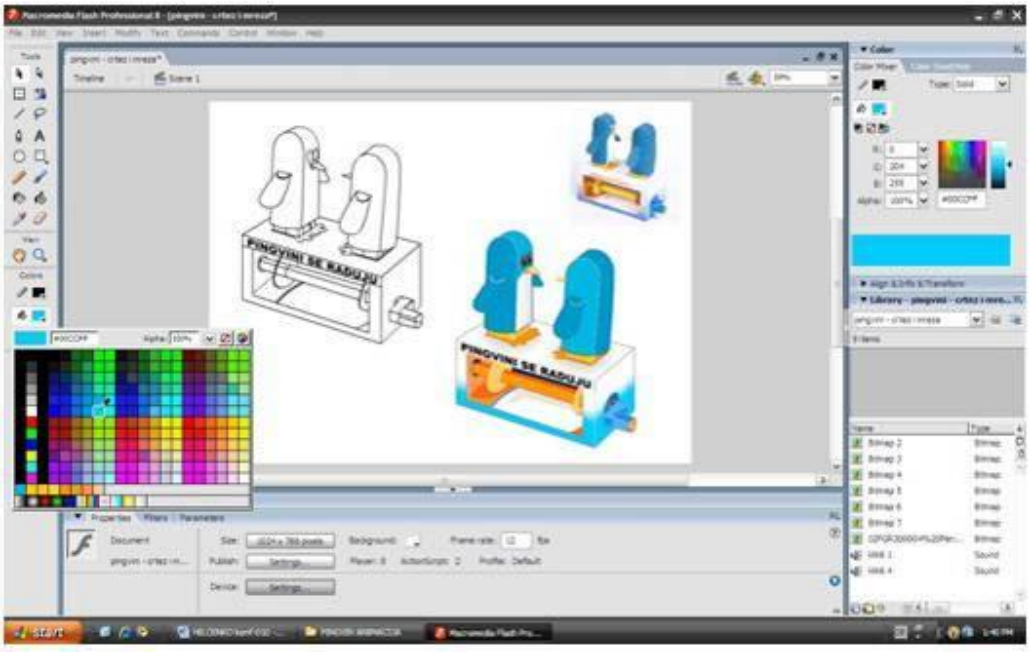
7. Primer realizacije jedne animacije

Kao osnova u pravljenju animacije poslužio nam je primer slika preuzete sa interneta. Slika je dimenzija 465X500, tipa GIF Image i veličine 626 KB. Importovana na scenu radne površine programa Flash, slika je ''razbijena'' na sedam pojedinačnih slika koje se međusobno razlikuju po nekom detalju (slika 8)

8. slika
Primer od sedam slika na kojima je predstavljen pokret objekta, dećije kartonske igračke.

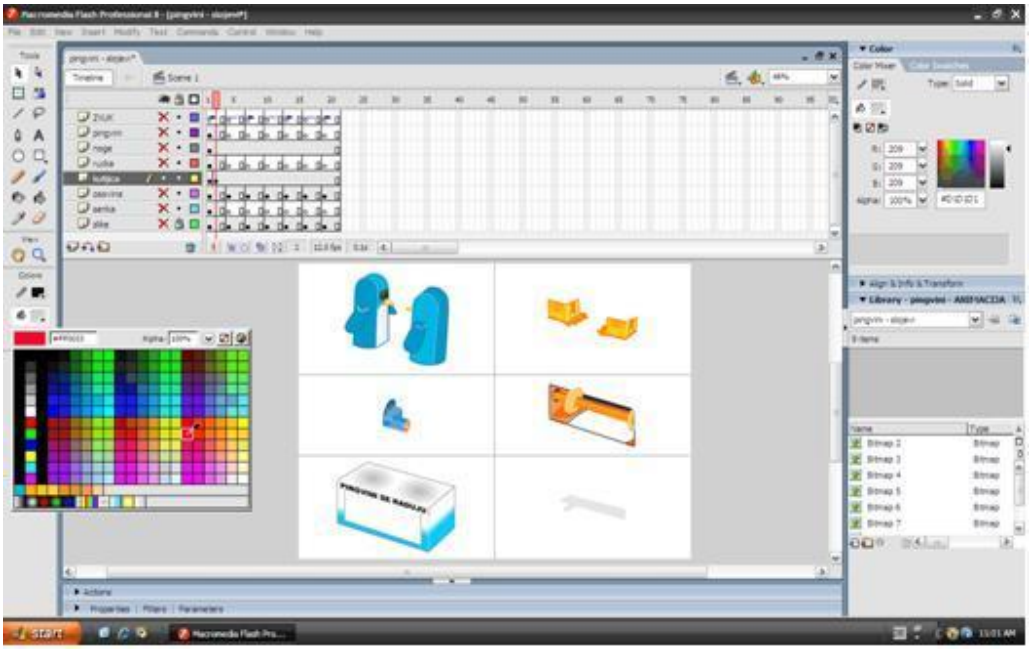
Svaka od 7 (sedam) pojedinačnih slika je zauzela po tri frejm na v r e m e n s k o j o s i (ukupno 21 frejm). Svaka pojedinačna slika je je poslužila kao osnova/podloga da se preko nje napravi 7 (sedam) vektorskih crteža i oboji (slika 9).

9. slika
Prikaz kreiranja animacije po slici kao predlošku u Flashu.



Jedna od bitnih stvari u praktičnoj realizaciji animacija (crtanju) jeste da se pojedini delovi nekog predmeta, bića ili pojave mogu crtati odvojeno u različitim s l o j e v i m a. Ovo odvojeno crtanje sastavnih delova se u konačnoj animaciji ne vidi, ali olakšava posao animatoru (učeniku), da razdvoji delove koji su statični (ne kreću se, ne pomeraju se i sl.), od onih koji se kreću, vrte, pomeraju... (slika 10).

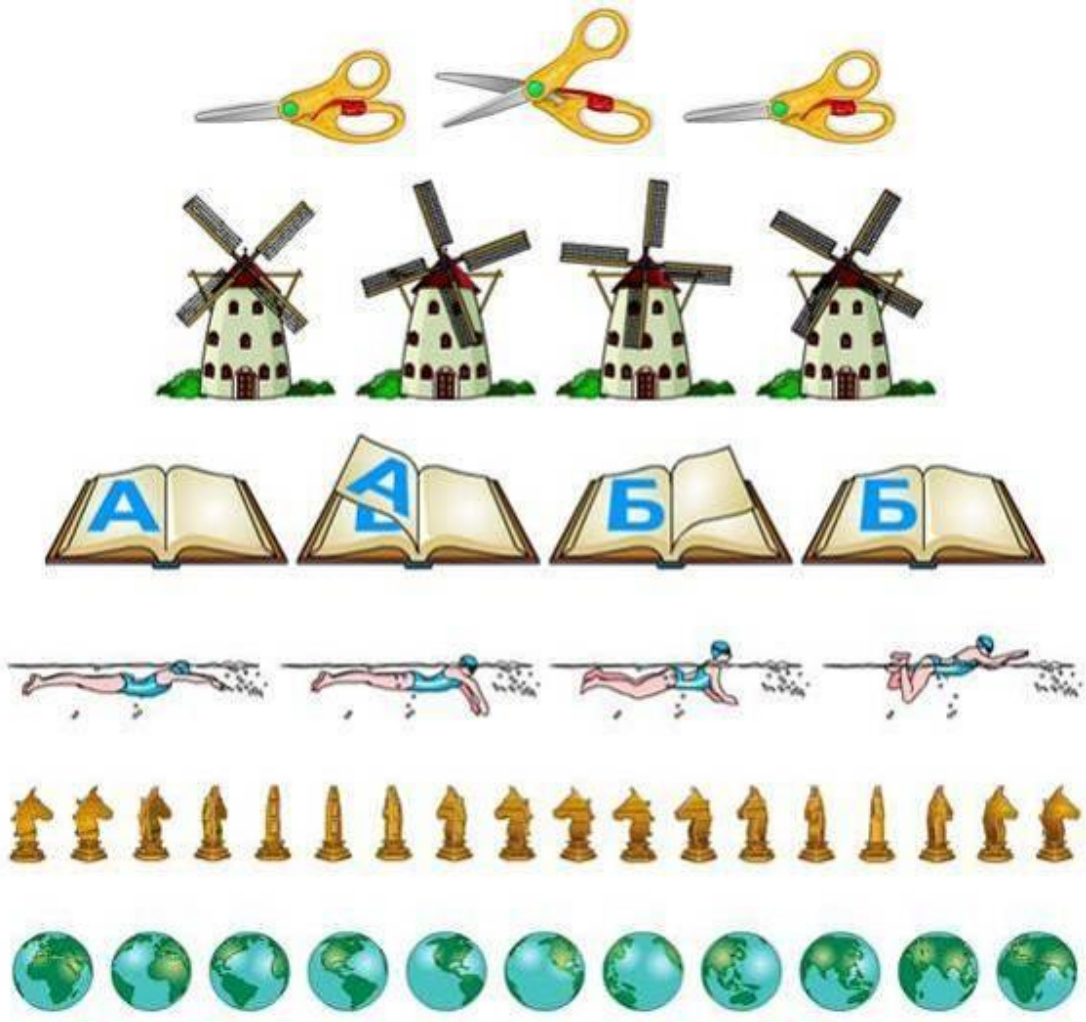
10. slika
Prikaz rada sa slojevima. Radi lakšeg razumevanja svi pojedinačni delovi iz svakog sloja su prikazani zajedno na radnoj površini.



Crtanje u odvojenim slojevima (jedan ispod/iznad drugog) olakšava crtanje, smanjuje moguće greške i stvara prednji i zadnji plan (ono što je napred je u gornjim slojevima, a ono što je nazad, prekveno je delovima prednjeg plana i nalazi se u donjim slojevima). Još jedna od mogućnosti koje ovaj program pruža jeste da naše animacije budu ozvučene zvučnim efektima! (slika 10, prvi, najviši sloj, nazvan: ZVUK)

U nastavku po izloženom prikazu učenici koriste svoje pripremljene crteze, slike ili fotografije kao podloge po kojima će sami realizovati svoje animacije. Postupak je spor i mukotrpan, ali je krajnji rezultat očaravajući. Pred očima učenika domalopre nepokretne slike, postepeno dobijaju konture i ''oživljavaju!'' (slika 11, 12, 13, 14, 15 i 16).

10. - 16. slika
Učenički radovi: animirane makaze, vetrenjača, knjiga, plivačica, šahovska figura i globus.



8. Strpljenje umesto zaključka!

Ono što se postavlja kao pitanje jeste, kako realizovati ovako zamišljenu nastavu? Jednostavno rečeno, onako sa čime raspolažete... Ukoliko je to samo jedan kompjuter, rad će biti frontalan i instruktivan, a deca će zadatke realizovati kod kuće, jer je tamo broj kompjutera sigurno veći nego po našim školama! Svaka bolja slika biće samo blagoslov za ovakav pristup radu. Ukoliko ne može da se realizuje na redovnoj nastavi, uvešćemo dodatnu nastavu, sekciju...

I na kraju predstavljenu animaciju možemo učenicima dati u obliku tehničkog crteža, koji će iseći, saviti, sastaviti, zalepiti i imati originalnu papirnatu igračku.

Na taj način ćemo zaokružiti celu zamisao i razvijati finu motoriku ruku naših učenika. Ukoliko ima skeptičnih kolega u pogledu realizacije i primene računara u

nastavi likovne kulture, poručujemo da učine prvi korak, dalje će ići već sve samo od sebe...

P.S. naoružajte se svakako strpljenjem... Vaši učenici će Vam biti neizmerno zahvalni. Uostalom, pružićete im saznanja i kreativno okruženje, koja neće moći svako da im približi...

Literatura

§ *Hilčenko, Slavoljub:* Animacija - esencija multimedije, 16. Međunarodni znanstveni skup: Društvo i tehnologija, Knjiga sažetaka, str. 56, Zadar28-30. jun 2009.

§ www.tuxpaint
§ www.imaginationcubed
§ www.amazingmums
§ www.onlineartclass
§ www.victorlowenfeld/artstages
§ www.thestagesofartisticdevelopment
§ www.mrsbrownsartclass
§ www.patriciasartideas
§ www.artattacks
§ www.maywhitney
§ www.artcyclopedia.com/mostpopular.html
§ www.kidscraftweekly.com/card_swap_faq.html
§ www.kinderart.com
§ www.room13teachersspace.blogspot.com

TESTNEVELÉS ÉS SZABADIDŐ TERVEZÉS

Konczos Csaba–Josip Lepeš –Szakály Zsolt–Bognár Zsolt–Dancs Henrietta: A POZITÍV GONDOLKODÁS ÉS A FIZIKAI AKTIVITÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Apáczai Csere János Faculty of the University of West-Hungary - Hungarian Teacher Training Facult - Semmelweis University – Faculty of Physical Education and Sport - University of West-Hungary – Savaria University Center
konczos@atif.hu lepes@tippnet.rs

Összefoglaló

Bevezetés: A fizikai aktivitás nagyban hozzájárul a lelki egészség fenntartásához, javítja az életminőséget az egészségesek és a különböző betegségekben szenvedők körében. Ezt a közvetlen szorongáscsökkentő és hangulatjavító hatásán keresztül, valamint a kompetenciaérzést növelő jellegénél fogva teszi (Kopp, Kovács, 2006).
Célkitűzés: A tanulmány elkészítésével arra kerestük a választ, hogy milyen összefüggés van a vizsgált hallgatók lelki állapota és a fizikai aktivitással szemben mutatott attitűdjük között.
Anyag és módszer: A vizsgálatban a kiválasztott 181 egyetemi hallgató jelentette a mintát (n=181). Módszerként írásos kikérdezést, testösszetétel mérést és képességmérő tesztet alkalmaztunk.
Eredmények: Az egészséges lelki állapotú hallgatók (pozitív jövőkép, reményteljes gondolkodás) fizikailag aktívabbak a mentális egészségük szempontjából gyengébb társaiknál.
Következtetések: megállapíthatjuk, hogy vannak pozitív kapcsolatok a mentális egészség és a fizikai aktivitás között, de a választott populációra vonatkozóan az eredmények sokkal inkább alátámasztják a kérdés ellenkező oldalról való megközelítését, miszerint az elégtelen mentális egészség gyenge fizikai és teljesítménymutatókkal párosul, amiből jól tükröződik a fizikai aktivitás felé mutatott alacsonyabb fokú attitűd.

Kulcsszavak: *lelki állapot, rekreációs sporttevékenység, egészségmagatartás, jövőkép*

Abstract

Introduce: The physical activity contributes to the maintenance of the spiritual health on a large scale, repairs the quality of life
Objective: We looked for the answer for it with the completion of the study, a what kind of context there is how the spiritual state of the examined listeners and looked in an eye between their attitude with the physical activity.
Substance and method: The selected 181 undergraduates reported the sample in the examination (n=181). As a method measuring written cross-examination, body combination and ability gauge we applied a test.
Results: The healthy listeners with a spiritual state (positive vision, hopeful thinking) physically more active the viewpoint of their mental health their weaker companions.
Conclusion: we may establish that there are positive contacts between the mental health and the physical activity, but the results support it rather with a shock, that the insufficient mental health weak physical one and is accompanied by performance indicators. An attitude with a showed lower degree is reflected well towards the physical activity from this.

Keywords: spiritual health, sportrecreation, health behavior, future vision

Bevezetés

A rekreációs jelleggel végzett sporttevékenységet jelentős életminőség javító hatása és kis erőforrásigénye hatékony prevenciós, intervenciós eszközzé teszi. Emiatt különösen fontos azon pszichoszociális tényezők vizsgálata, melyek befolyásolhatják a sporttolás elkezdését és fenntartását mind az egészséges mind a diszfunkcióval küzdők körében. A kiválasztott csoportokat megcélzó és megfelelő eszközökkel dolgozó mozgás-intervenciós programokban jelentős, még ki nem használt preventív lehetőségek rejlenek, melyek költséghatékony megoldását biztosíthatják a népesség rossz fizikai és mentális egészségállapota elleni harcban.

Az egészségmagatartás egyik fontos eleme, az egészséges táplálkozás, a lelki egyensúly mellett a fizikai aktivitás. A rendszeresen végzett rekreációs sporttevékenység, jelentős mértékben csökkentheti a mortalitást és a morbiditást. Preventív hatással van a szív és vérkeringési megbetegedésekre, daganatos betegségek egyes fajtáira, mozgásszervi megbetegedésekre illetve cukorbetegség kialakulására (Vuori, 1998, Pescatello és mtsai, 2002, Tammelin és mtsai, 2003, Haapanen-Niemi és mtsai, 1999, Ikka 1998, McKechine és Mosca 2003, Kriska 2003, McTiernan és mtsai 1998, Zhang és mtsai 2004).

A rendszeres fizikai aktivitás javítja az egészségi állapotot és az életminőséget, növeli a pszichológiai jólétet. Pozitív hatással van az önértékelésre s az önbizalomra, szorongáscsökkentő hatású, javítja a hangulatot és a stresszel való megküzdés

kapacitását (Emery és mtsai, 1992, Morgan, 1985, Dubbert, 2002). A rendszeres fizikai aktivitásnak jelentős hatása van a lelki egészségre. A nők körében elvégzett vizsgálat is ezt erősítette meg, miszerint - 1200, 18-45 év közötti - a vizsgálatban résztvevők esetében a rendszeres fizikai aktivitást végzők a Beck Depresszió Kérdőíven (Beck, Beck, 1972; Beck és mtsai,1961) kisebb pontszámot értek el és általánosan jobb egészségi állapotnak örvendenek, mint a hypoaktív életmódot élők, akik a megkérdezettek több mint a felét (52,8%) alkották. Ez a különbség már a heti 1-2 alkalommal végzett fizikai tevékenység esetén is megmutatkozott (Kull, 2002). Más vizsgálatok tapasztalatai szerint, a fizikai aktivitás csökkenti a depresszió kialakulásának kockázatát (Vuori, 1998, Wyshak, 2001). Kollégista lányok körében (n=3940) vizsgálva a főiskola előtti és a gimnázium alatti fizikai aktivitás hatását a főiskola utáni években a depresszió előfordulására vonatkozóan negatív irányú összefüggést találtak a fizikai aktivitás és a főiskolát követő tíz évben az orvos által diagnosztizált klinikai depresszió előfordulási valószínűsége között (Wyshak, 2001). A Hungarostudy 2002 országos reprezentatív felmérés eredményei szerint a rendszeres fizikai tevékenységet végzők általánosan jobb életminőségnek örvendenek, alacsonyabb a pontszámuk a depressziós és a vitális kimerültségi skálákon, mint a hypoaktívaké. A fizikai aktivitás jól kiegészíti a gyógyszeres kezelésben lévők terápiáját a depressziós betegek gyógyulásában.

Kérdésfeltevés

- Milyen kapcsolat fedezhető fel a fizikai aktivitás attitűdje és a hallgatók jövőképe között?

Vizsgált személyek és alkalmazott módszerek

A mintát egy egyetemista csoport (n=181) 130 női és 51 férfi nappali tagozatos, a 2006/2007-es tanévben állami felsőoktatási intézménybe beiratkozott hallgatói képezik. Rétegzett mintavételi eljárást alkalmaztunk az évfolyam kiválasztásában és a beiratkozás évének a meghatározásában, a hallgatók kiválasztása véletlenszerűen történt.

Módszer: kétféle adatfelvételt végeztünk, egy keresztmetszeti attitűd vizsgálat kérdőív segítségével és egy követéses (panelvizsgálat) fizikai paramétereket becslő vizsgálat négyszeri megismétlésével. A tesztelések során arra törekedtünk, hogy a két eltérő jellegű adatfelvételi módszerből előálló eredményeket szintetizáljunk, illetve oksági kapcsolatokat keressünk közöttük.

Feltáró módszerként egy közösen (Utah állambeli Brigham Young University, USA és a NYME ATFK Testnevelés Tanszéke Magyarország) kidolgozott, illetve hazai körülményekre adaptált, az egészséggel, a viselkedéssel, a szabadidő eltöltésével, az egészségre káros szokásokkal és néhány antropometriai és élettani paraméterrel, testnevelés-elméleti kérdés ismeretével kapcsolatos kérdőívet használtunk fel. A

kérdőív zárt végű kérdéseket, skálákat tartalmaz. A következő területekre kérdez rá: önértékelés (magabiztosság, félénkség), jövőkép (remény, reménytelenség), táplálkozási szokások (minőség, rendszeresség), káros szenvedélyek (dohányzás, drog, alkohol), fizikai aktivitás (rendszeresség, mennyiség).

Alkalmaztunk még motorikus képességet vizsgáló tesztet is. A vizsgálatban részt vevő hallgatók állóképességét, kardio-respiratorikus teljesítményét a Rockport Fitness Walking Test próbával jellemeztük, a relatív VO_{2max} becslésével. Az egy mérföldes gyalogló teszt teljesítése közben mértük az eltelt időt és az átlagpulzust.

Az Inbody 720 nevű testösszetételt mérő orvosi segédeszköz használatával mértük a testtömeget, testmagasságot, izomszázalékot, zsírszázalékot és a zsigeri zsír mennyiségét.

A tanulmánynak nem célja a vizsgálatban alkalmazott becslések (képességmérő teszt, testösszetétel mérés) módszertani bemutatása, a paraméteres mutatók, illetve a kapott eredmények természettudományos aspektusból való mélyebb boncolgatása, inkább szeretné felhasználni azokat, mint fontos, alkalmazandó oksági mutatókat.

Adatfeldolgozást az SPSS statisztikai módszerrel végeztük. Alkalmaztunk főkomponens-elemzést, faktoranalízist, varianciaanalízist, nemparaméteres próbaként a Kruskal-Wallis tesztet.

Eredmények

A jövőkép és a fizikai teljesítmény kapcsolatát vizsgáltuk. A kérdőívben megfogalmazott, jövővel kapcsolatos 20 állítás közül 9 pozitív, 11 pedig negatív kimenetelűnek tekinthető. Az eredmények alapján kísérletet tettünk arra, hogy egyrészt tipizáljuk, másrészt pedig rangsoroljuk a hallgatókat a kérdések alapján, olyan indikátorokat hozva létre, amelyek egyfajta összetett „jövőkép-indexként” használhatók fel. A klasszikus adatredukciós eljárások (főkomponens-elemzés, faktoranalízis) nem vezettek megfelelő eredményre abban a tekintetben, hogy kialakuljon egy jól használható mérőszám, ezért egyszerűbb módszerhez kellett folyamodni, ami az említések számán alapuló pontszámok szerint rangsorolja a válaszadókat.

Az egyes kérdésekre adott válaszok vizsgálata azt mutatja, hogy a jövőkép általánosan pozitívnak tekinthető. A negatív kimenetelű állítások nagy többsége esetében azt láthatjuk, hogy az ezekkel egyetértők aránya 10% alatt marad; a szkeptikus válaszok aránya azoknál az állításoknál magasabb, amelyek kimenetele csak kis részben tűnik befolyásolhatónak a válaszadó által, illetve a jövőre vonatkozó tervek esetén (a válaszadók majdnem fele úgy nyilatkozott, hogy nincsenek konkrét tervei az elkövetkező tíz évre vonatkozóan). A pozitív állítások esetében már az előző adatokhoz hasonlítva nagyobb szórás értékeket kaptunk; az általánosnak tűnő attitűdöknél (optimizmus, remény) túlnyomó többségben van a kedvező megítélés, viszont a jobb jövővel kapcsolatos elképzelések tekintetében árnyaltabb a kép. A négy csoport a jövőkép alapján képzett összevont skála pontszámai szerint különül el (egyenlő létszámú kvartilisek). Az értéktengelyen a fizikai aktivitáshoz való hozzáállás,

a testösszetétel, az antropometriai és a teljesítmény mutatóiból képzett összevont index értékei jelennek meg.
Mind a négy adatfelvételi időpontban azt láthatjuk, hogy az indexek csoportonkénti átlagértékei jól elkülönülnek egymástól, ami arra enged következtetni, hogy a jövőkép erős hatást gyakorol a fizikai aktivitáshoz való hozzáállásra (1. ábra).

A komplex jövőképet reprezentáló különböző összetett indexpontszám alapján képzett csoportok esetében is felfedezhetünk szignifikáns kapcsolatokat a testösszetétel és az antropometriai mutatókkal, elsősorban akkor, ha felbontjuk a skálákat és külön-külön vizsgáljuk a pozitív és negatív tartalmú állításokkal való egyetértést. Azt tapasztalhatjuk, hogy a pozitív jövőkép megléte alapján képzett kvartilisekbe való tartozás összefüggést mutat a testfelépítéssel; az izomtömeg százalék és a zsírszázalék alakulása szignifikáns kapcsolatot mutatnak (1. táblázat).

A csoportátlagok tanulmányozása során azt láthatjuk, hogy ez a kapcsolat nem tekinthető lineárisnak, mivel a leginkább optimistáknak bizonyuló válaszadók esetében a mutatók átlagos értéke valamivel kedvezőtlenebb, mint azoknál, akik a harmadik kvartilisbe tartoznak. Ugyanez a tendencia mutatkozik meg néhány kivételtől eltekintve azon függő változók esetében is, ahol nem mutathatóak ki szignifikáns kapcsolatok. Az viszont eléggé világosan látható, hogy a leginkább pesszimista hozzáállással jellemezhető csoport az összes mutató tekintetében az átlagnál jóval kedvezőtlenebb értékekkel rendelkezik.

Következtetések

Megállapíthatjuk, hogy a pozitív jövőképpel rendelkezők, a reményteljes gondolkodók – tehát akik a lelkiállapotukat tekintve egészségesebbnek mondhatók – a vizsgált populációra vonatkoztatva a fizikai aktivitás irányába mutatott attitűdjük jobb. Az eredmények erős hasonlóságot, illetve egyezést mutatnak egy nemzetközi kutatási sorozat eredményeivel, melyet a vizsgálatunkban is alkalmazott kérdőív bevonásával végeztek (végeztünk) el. Így az Egyesült Államokbeli alapiskolákban (Page et al., 1992), középiskolákban (Page, Tucker, 1994; Page et al, 1996), és a felsőoktatásban (Page et al, 1995) tanulók eredményeivel. A Fülöp-Szigetek-i (Page, Zarco, 2001) és a Taiwani (Page et al, 2003/04) középiskolások, a magyarországi, a cseh, a román és a szlovák középiskolások körében mért eredményekkel (Page et al, 2004). E tanulmány eredményeit összevetve a Hungarostudy 2002 országos reprezentatív felmérés eredményeivel szintén egyezéseket illetve hasonló tendenciákat fedezhetünk fel. A lelki egészség tekintetében a Beck-depresszió kérdőíven (Beckés mtsi, 1974) a fizikailag aktívabbak átlagban alacsonyabb pontszámot értek el, mint a fizikailag hypoaktívak. A reménytelenség kérdőívben a rendszeres fizikai aktivitást tanúsítók szintén szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el.

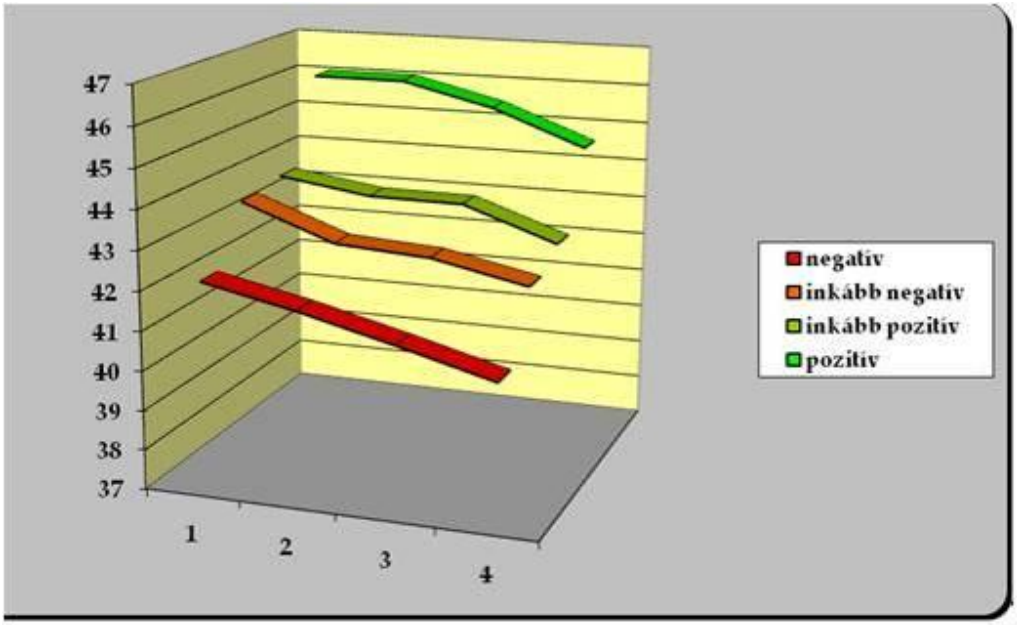
Összefoglalás

Összességében elmondható, hogy a vizsgálatunkban a kiválasztott populációra vonatkoztatva felfedezhetők ugyan különbségek az élettani, antropometriai és teljesítménymutatók – amelyek megfelelően tükrözik a fizikai aktivitás fokát - és a jövőhöz való hozzáállás között. Azt a feltételezést, miszerint a pozitív jövőkép kedvező hatást gyakorol a fizikai teljesítményre, bizonyos fenntartásokkal elfogadhatjuk ugyan, de a választott populációra vonatkozóan az eredmények sokkal inkább alátámasztják azt, miszerint a negatív jövőkép gyenge fizikai és teljesítménymutatókkal és kedvezőtlen antropometriai és testösszetétel mutatókkal párosul.

A tanulmány elkészítésével az eredmények birtokában kijelenthetjük, hogy találtunk pozitív összefüggést a vizsgált hallgatók lelki állapota és a fizikai aktivitással szemben mutatott attitűdjük között. Az egészséges lelki állapotú hallgatók (pozitív jövőkép, reményteljes gondolkodás) fizikailag aktívabbak a mentális egészségük szempontjából gyengébb társaiknál. Megállapíthatjuk, hogy vannak pozitív kapcsolatok a mentális egészség és a fizikai aktivitás között, de a választott populációra vonatkozóan az eredmények sokkal inkább alátámasztják a kérdés ellenkező oldalról való megközelítését, miszerint az elégtelen mentális egészség gyenge fizikai és teljesítménymutatókkal párosul, amiből jól tükröződik a fizikai aktivitás felé mutatott alacsonyabb fokú attitűd.

Ábrák és táblázatok

1. ábra. A jövőkép hatása a fizikai aktivitásra



Függőleges tengely: a fizikai aktivitás foka; Vízszintes tengely: a mérések száma;
Piros: negatív, narancs: inkább negatív, zöld$_1$: inkább pozitív, zöld$_2$: pozitív

1. táblázat. A testösszetétel mutatóinak alakulása a jövőkép összevont mutatójának kvartilisei szerint /N=151/

	Izom%	Zsír%
Negatív	40,57	26,08
Inkább negatív	42,98	22,32
Inkább pozitív	43,63	20,95
Pozitív	43,36	21,73
F	2,746	3,006
Sig.	0,045	0,032

Irodalomjegyzék

- Beck AT, Beck RW (1972): Shortened version of BDI, Post Gred. Med, 52:81-85
- Beck AT, Ward CH, Mendelson M, Mock J,Erbaugh J, (1961): An inventoryfor measuring depression. Archives of generalPsychiatry, 4;561-571
- Beck AT, Weissman A, Lester D, Trexler L (1974): The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale, Jurnal of Consulting and Clinical Psychology, 42:861-865.
- Dubbert PM: (2002): Physical Activity and exercise: recent advences and current challenges. J. Consult Clin Psychol 2002 jun, 70(3):526:36.
- Emry CF, Hauck ER, Blumnethal JA, (1992): Exercise adherence or maintenance among older adults: 1.year follow-up study. Psychol Aging 1992, 7:466-470.
- Haapanen-Niemi N, Vuori Pasanan N. (1999): Public Health Burden of Coronary Heart Disease Risk Factors among Middle-Aged and Ardely Men Preventine Medicine 1999, 28,(4):343-348.
- Ikka V. (1998): Does physical activity enhance health? Patient Education and Counceling 33:595-S103
- Kopp M, Kovács M.E. (2006): A magyar népesség életminősége az ezredfordulón Semmelweis Kiadó Budapest
- Krisca A.(2003): Can a physically active lifestyle prevent type 2 diabetes? Exerc.Sport Sci. Rev. 2003 Juli, 31(3):132-7.
- Kull M. (2002): The relationships between physical activity, health status and psychological well.being of fertility-aged women. Sports , 2002, Aug. 12(4):241-7.
- McKechineR, Mosca L, (2003): Activity and coronary Heart disease prevention and effect on risk factors, Cardiol-Rev, Jan-febr. 11(1):21-5.
- McTiernan, A., Ulrich, C., Slate, S., Potter, J.(1998): Physical activity and cancer etiology: associations and mechanisms. *Cancer Causes Control*. **9:** 487-509.
- Morgan WP (1985): Affective beneficnce of vigorous physical activity. Med.Sci.Sport Exerc, 17(1985): 94-100.
- 14. Page R. Frey J. Talbert R. Falk C. (1992): Children's feelings off loneliness and social dissatisfaction: Relationship to Measures of Physical Fitness and Activity. Jurnal of Teaching in Physical Educatin 11(2):211-219.
- 15 Page R. Tucker L. (1994): Psychosocial discomfort and axercise frequence: An epidemiological study of adolescents. Adolescence 29(113):183-191.
- 16. Page R. Hammermeister J. Scanlan A. (1996): Psychosocial and healts-related characteristics of adolescents television viewers. Child Study Journal 26(4):319-331.
- 17. Page R. Hammermeister J. Shyness and loneliness (1995): Relationship to the exercise frequency of college students. Psychological Reports 76:395-398.

§ 18. Page R. Zarco E. (2001): Shyness, physical activity, and sport team participation among Pdilippine high scool students. Child study Journal 31(3):193-203.
§ 19. Page R. Lee C-M. Miao N-F. Dearden K. Carolan A. (2003-2004): Physical Activity and psychococial discomfort among high school students in Taipei, Taiwan. Internationale Quarterly of Communiti Healts Education 22(3):213-226.
§ 20. Page R, Ihasz F. Klarova R. (2004): Exploring the relationship between measures of social interaction and physical activity participation among eastern european adolescents 1(1):43-46.
§ 21. Pescatello LS, Murphy DM, Anderson D, Costanzo D, Dulipsingh L, De-Souza NJ, (2002): Daily Physical movenment and bone mineral density among a mixed racial cohort of wuman, Med-Sci-Sports-Exerc Dec, 34(12):1966-70.
§ 22. Tammelin T, Nayha S, Hills p, Jarvelin MR, (2003): Adolescent participation in sports and adult physical activity .Am-J-Prev-Med. Jan, 24(1):22-8.
§ 23. Vuori I. (1998): Does physical activity anhance health? Patient Education and Counselling, 33:595-S10
§ 24. Wyshak G. (2001): Women's college physical activity and self-reports of physician diagnosed depression and of current symptoms of psychiatric distress. J Womens Health Gend Based Med. 2001, May, 10(4):363-70.
§ 25. Zhang M, Xie X, Lee AH, Binns CW, (2004): Sedentary and behaviours and epithelial ovarian cancer risk. Cancer Couses Control, 2004 Feb. 15(1):(83-9.

Nevenka Zrnzević–Slađana Vidosavljević: BODY MASS INDEX UČENIKA PRVOG, DRUGOG I TREĆEG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću
zrnzevic@infosky.net

Rezime

Gojaznost predstavlja stanje patološkog nakupljanja masnog tkiva u organizmu, dok poremećaj uhranjenosti od najranijeg uzrasta nosi u sebi rizik od raznih zdravstvenih problema. Gojaznost je u porastu i sada je dostigla razmere epidemije sa tendencijom porasta gojaznih osoba. Ovakav negativan trend direktno utiče na smanjenje funkcionalnih i motoričkih sposobnosti čitave populacije. Cilj istraživanja je ispitati stanje uhranjenosti dece mlađeg školskog uzrasta i utvrditi razlike u odnosu na uzrast pojedinih grupa. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 510 ispitanika podeljenih u šest subuzorka. Svi ispitanici su bili redovni učenici prvog, drugog i trećeg razreda osnovne škole. Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici oba pola i uslovi za sprovođenje istraživanja su bili optimalni. Na osnovu izvršenih antropometrijskih merenja telesne težine i visine, izračunate su vrednosti indeksa telesne mase BMI (body mass index-a). I ako je indeksu telesne mase moguće naći brojne zamerke među kojima je sigurno najznačajnija ta što ne uvažava konstitucionalne specifičnosti pojedinca, ipak daje podatke čije je rezultate moguće standardizovati i klasifikovati. Razlike su utzvrđivane uz pomoć multivarijantne analize varijanse (MANOVA), univarijantne analize varijanse (ANOVA) i Diskriminativne analize.

Ključne reči: učenici, učenice, telesna težina, telesna visina, indeks telesne mase (BMI)

BODY MASS INDEX THE PUPILS OF THE FIRST, SECOND

AND THIRD GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

The obesty is a state characterized by pathological accumulation of fat tissue in the body, and nutritional disorders are associated with the high risk of numerous health problems since earliest childhood. The obesty has been increasing and it has now reached the proportion of an epidemic with the tendency of growth in the number of fat people. Such a negative trend directly influences the reduction of the functional and

motorical abilities of the entire population. The research purpose to examine state nutrition the younger elementary schoolchildren and to see if there are deviations between the age groups. In the reasearching were included 510 tested divaidedin six groups. All tested were a regular pupils of the first, second and third grade of elementary school. In the resarching there were include the bouth the poles of pupils and the conditiones for testing were optimal. On the basis of anthropometric measurement of the body weight and height, body mass index (BMI) values were calculated. And if is index of body mass is possible to find a lot of critrcizm, where is the most important that is not support constructive specific of the one man, but it gave information with results is possible standardation and clasification. The differences have been established through multivariant analysis of MANOVA variance, single variant univariant analysis of ANOVA variance and Discriminative analyses.

Keywords: schoolboys, schoolgirls, body weight, body height, body mass index (BMI)

1. UVOD

Pravilna ishrana dece sve više zaokuplja pažnju naučnika širom sveta. Mnogobrojna istraživanj kod nas i u svetu upozoravaju na problem nepravilne ishrane i nedovoljnu fizičku aktivnost, pred kojim ne treba zatvarati oči. Sve je manje fizičke aktivnosti pokazuje statistika, što se ne odnosi samo na odrasle već i na decu. Istraživanja naših stručnjaka ukazala su da postoji neuravnoteženost u telesnoj masi, kao značajnom pokazatelju zdravstvenog stanja organizma. Poslednjih godina gojaznost dece je u stalnom porastu, te možemo slobodno reći da postaje prava epidemija. Znamo da gojaznost predstavlja stanje patološkog nakupljanja masnog tkiva u organizmu i da to predstavlja balastnu masu koja se pravilnom ishranom i fizičkom aktivnošću može korigovati. .Takođe, opšte je poznato da nepravilna, nedovoljna i neracionalna ishrana dovodi do poremećaja uhranjenosti i akutnih ili hroničnih poremećaja zdravlja. Loša ishrana tokom detinjstva može kasnije imati posledice u vidu smanjenja rasta, telesne mase, radnih sposobnosti i rizika od mnogih bolesti.

Stoga je nepohodno stalno razgovarati sa decom o značaju pravilne ishrane kao važnom segmentu njihovog zdravlja. Kroz adekvatno fizičko vaspitanje i obrazovanje možemo uticati na podizanje opšte sposobnosti organizma i time sprečiti nastanak gojaznosti, hipertenzije i drugih neželjenih posledica. Telesni razvoj i funkcionalne sposobnosti su osnova fizičke sposobnosti koja se razvija od najranijeg detinjstva. Značajnu ulogu pri proceni stanja uhranjenosti imaju određeni antropometrijski parametri a pre svega telesna masa i težina tela.

2. PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja su antropometrijske karakteristike (telesna visina i telesna masa) i indeks telesne uhranjenosti učenika i učenica prvog , drugog i trećeg razreda osnovne škole.
Cilj istraživanja je utvrđivanje uhranjenosti, procena rasta i razvoja i utvrđivanje eventualnih razlika između učenika i učenica sa aspekta rasta i razvoja i telesne uhranjenosti.

3. METOD RADA

Za realizaciju ovog istraživanja korišćen je transverzalni model, najčešće primenjivan u pedagoškim istraživanjima.Svi prikupljeni podaci dobijeni ovim istraživanjem su statistički obrađeni i tabelarno prikazani. Izračunati su osnovni statistički parametri, izvršena analiza normalnosti distribucije rezultata i utvrđene eventualne razlike u morfološkim karakteristikama između učenika i učenica prvog, drugog i trećeg razredamultivarijantnom analizom varijanse, odnosno, univarijantnom analizom varijanse i diskriminativnom analizom.

4. UZORAK ISPITANIKA

U skladu sa postavljenim ciljem, za istraživanje odabran je uzorak učenika i učenica prvog, drugog i trećeg razreda osnovne škole, koji supohađali redovnu nastavu pod rukovodstvom učitelja.
Uzorkom je obuhvaćeno 510 učenika, 160 prvog razreda (82 učenika i 78 učenica) ,153 drudog razreda (74 učenika i 79 učenica) i 197 učenika trećeg razreda (100 učenika i 97 učenica).

5. VARIJABLE ZA PROCENU TELESNE UHRANJENOSTI

Za procenu telesne uhranjenosti primenjene su varijable:
– telesna visina - (**AVIS**)
– telesna masa - (**AMAS**)
– body mass indeks - (**BMI**)
Bodi mass index (BMI), metoda indeksa korišćena je za ocenjivanje telesnog razvitka. Ona je podrazumevala posmatranje jednog antropometrijskog parametra prema drugom parametru, dobijenim merenjem iste osobe.

$$BMI = \frac{\text{masa tel}}{(\text{visina tela}) \times (\text{visina tela})} \left[\frac{\text{kg}}{(\text{m})^2}\right];$$

Ovaj indeks je predložila Svetska zdravstvena organizacija, a njegova vrednost izračunava se i razvrstava prema preporukama Harisona. Vrednost ovog indeksa ispod 15,0 ukazuje na nedovoljno uhranjene osobe. Rezultati indeksa od 15 - 18,9 ukazuju na osobe sa telesnom masom ispod normale. Kretanje ovog indeksa od 19,0 - 24,9 ukazuje na osobe sa normalnom telesnom masom. Vrednost indeksa od 25,0 - 29,9 ukazuju na masu tela koja je iznad normale, dok rezultati ovog indeksa od 30,0 - 39,9 ukazuju da se radi o gojaznoj osobi. Rezultati BMI - indeksa iznad 40,00 ukazuju da se radi o bolesno gojaznoj osobi.

6. REZULTATI ANTROPOMETRIJSKIH POKAZATELJA

6.1 Antropometrijske karakteristike učenika i učenica prvog razreda

Uvidom u tabelu 1 i 2, gde su prikazani rezultati antropometrijskih karakteristika učenika i učenica prvog razreda, može se zapaziti da se prosečni rezultati kreću u granicama očekivanih.

Sagledavanjem minimalnih i maksimalnih rezultata može se uočiti da se učenici i učenice u priličnoj meri razlikuju u visini tela. Očigledno je da su individualne razlike prisutne, ali uvidom u koeficijent varijacije ta odstupanja su u granicama normalne raspodele, što ukazuje na priličnu homogenost uzorka.

Tabela 1. Centralni i disperzioni parametri antropometrijskih karakteristika učenika prvog razreda

N = 82	**srd.vre.**	**std. Dev.**	**min**	**max**	**k.v.%**	**interv.**	**pov.**	**p**
AVIS	1304.48	56.58	1.205.00	1473.00	4.34	1292.04	1316.91	.92
AMAS	279.29	53.39	215.00	460.00	19.12	267.56	291.03	.18
BMI	16.31	2.09	13.41	24.89	12.80	15.85	16.76	.14

Kada je u pitanju masa tela (AMAS) takođe se može zapaziti da se prosečni rezultati kreću u granicama očekivanih vrednosti. Homogenost rezultata je nešto manja

nego kod visine tela (AVIS) i kreće se oko 19% kod učenika i 21,97 % kod učenica. Masa tela (AMAS) je kao i rast u visinu genetski uslovljena ali ne u toj meri, jer na masu tela pored genetske uslovljenosti znatno veći uticaj imaju faktori spoljašne sredine, ekonomski faktor, način ishrane, kretni režim i sl.

Najniža vrednost indeksa telesne uhranjenosti (BMI) zabeležena kod učenika iznosi 13,41 i 12,47 kod učenica, što se objašnjava činjenicom da sa polaskom dece u školu dolazi do izvesne stagnacije u rastu i razvoju. Ovaj rezultat je na donjoj granici normalne uhranjenosti.

Tabela 2. Centralni i disperzioni parametri antropometrijskih karakteristika učenica prvog razreda

N = 78	**srd.vre.**	**std. Dev.**	**min**	**max**	**k.v.%**	**interv.**	**pov.**	**p**
AVIS	1300.83	63.03	1.165.00	1478.00	4.85	1286.62	1315.05	.94
AMAS	271.22	59.59	190.00	615.00	21.97	257.78	284.66	.13
BMI	15.91	2.26	12.47	28.15	14.23	15.40	16.42	.48

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa (p) ukazuju da i pored velikog raspona rezultata nema statistički značajnog odstupanja od normalne distribucije ni kod učenika ni kod učenica.

6.2 Antropometrijske karakteristike učenika i učenica drugog razreda

Uvidom u tabelu 3 i 4, gde su prikazani rezultati antropometrijskih karakteristika učenika i učenica drugog razreda, može se zapaziti da se prosečni rezultati kreću u granicama očekivanih vrednosti za ovaj uzrast. Minimalne i maksimalne vrednosti učenika u telesnoj težini kreću se između 205 i 525 dkg.. Homogenost rezultata je manja nego kod visine tela i kreće se oko 19%.

Tabela 3. Centralni i disperzioni parametri antropometrijskih karakteristika učenika drugog razreda

N = 74	**srd.vre.**	**std. Dev.**	**min**	**max**	**k.v.%**	**interv.**	**pov.**	**p**
AVIS	1349.51	59.39	1205.00	1490.00	4.40	1335.75	1363.28	1.00
AMAS	307.73	58.80	210.00	525.00	19.11	294.10	321.35	.82
BMI	16.77	2.15	14.05	24.63	12.81	16.28	17.27	.34

Pored činjenice da postoji velika razlika između minimalnih i maksimalnih rezultata rezultati Kolmogorov - Smirovljevog testa (p) ukazuju da nema statistički značajnog odstupanja od normalne raspodele. Ovaj uzrast prati vrednosti prirodnog priraštaja..

Tabela 4. Centralni i disperzioni parametri antropometrijskih karakteristika učenica drugog razreda

N = 79	**srd.vre.**	**std. Dev.**	**min**	**max**	**k.v.%**	**interv.**	**pov.**	**p**
AVIS	1332.89	67.54	1177.00	1515.00	5.07	1317.75	1348.02	1.00
AMAS	290.32	54.98	205.00	420.00	18.94	278.00	302.63	1.00
BMI	16.23	2.14	13.38	22.05	13.16	15.75	16.71	.66

Analizom rezultata indeksa telesne uhranjenosti (BMI) može se zapaziti da najveći broj učenika i učenica pripada kategoriji normalne uhranjenosti.

6.3 Antropometrijske karakteristike učenika i učenica trećeg razreda

Uvidom u tabelu 5 i 6, gde su prikazani rezultati antropometrijskih karakteristika učenika i učenica trećeg razreda, može se zapaziti da se prosečni rezultati kreću u granicama očekivanih vrednosti za ovaj uzrast. Posmatrajući minimalne i maksimalne rezultate u telesnoj visini mogu se uočiti velike individualne razlike. Upoređujući prosečne vrednosti zapažamo da su učenici za oko 6 cm viši i oko 4 kg teži od učenika drugog razreda. Najniže vrednosti indeksa telesne uhranjenosti (13,31 i 12,58) zabeležene su kod učenika i učenica trećeg razreda, što govori da ima dece koja su podhranjena, a vrednosti indeksa 25,45 govore da ima dece koja su gojazna.

Tabela 5. Centralni i disperzioni parametri antropometrijskih karakteristika učenika trećeg razreda

N = 100	**srd.vre.**	**std. Dev.**	**min**	**max**	**k.v.%**	**interv.**	**pov.**	**p**
AVIS	1426.87	65.67	1245.00	1570.00	4.60	1413.84	1439.90	.99
AMAS	347.10	64.55	215.00	625.00	18.60	334.29	359.91	1.00
BMI	16.93	2.19	13.31	25.45	12.91	16.50	17.37	.63

Tabela 6. Centralni i disperzioni parametri antropometrijskih karakteristika učenica trećeg razreda

N = 97	**srd.vre.**	**std. Dev.**	**min**	**max**	**k.v.%**	**interv.**	**pov.**	**p**
AVIS	1392.16	69.89	1250.00	1550.00	5.02	1378.08	1406.25	.99
AMAS	324.43	71.22	220.00	520.00	21.95	310.08	338.79	.13
BMI	16.59	2.48	12.58	22.44	14.94	16.09	17.09	.16

Najveći broj učenica i učenica trećeg razreda pripada kategoriji normalne uhranjenosti.

Pored činjenice da postoji velika razlika između minimalnih i maksimalnih rezultata rezultati Kolmogorov - Smirovljevog testa (p) ukazuju da nema statistički značajnog odstupanja od normalne raspodele. Ovaj uzrast prati vrednosti prirodnog priraštaja.

6.4 Razlike između učenika i učenica prvog razreda

U mnogim dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica kada je u pitanju antropometrijski prostor. U cilju sagledavanja stanja da li postoje razlike ili ne utvrđeno je multivarijantnom analizom (MANOVA), tabela 7.

Tabela 7. Multivarijantne razlike između učenika i učenaica prvog razreda

	N	F	p
MANOVA	3	0.90	.44

Na osnovu rezultata može se zaključiti da se učenici i učenice prvog razreda statistički značajno ne razlikuju u sistemu primenjenih varijabli (p = .44).

Na univarijantnom nivou (ANOVA), takođe je utvrđeno da u ni jednoj varijabli ne postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica prvog razreda, tabela 8.

Tabela 8. Univarijantne razlike između učenika i učenica prvog razreda

VARIJABLA	F	p
AVIS	0.14	.70
AMAS	0.81	.37
BMI	1.31	.25

Rezultati diskriminativne analize saglasni su rezultatima multivarijantne analize varijanse, dakle ne postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica prvog razreda, tabela 9.

Tabela 9. Razlike između učenika i učenaica prvog razreda na osnovu diskriminativne analize

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	3	0.68	.50

6.5 Razlike između učenika i učenica drugog razreda

Analizirajući rezultate antropometrijskih karakteristika učenika i učenica drugog razreda, može se zaključiti na osnovu multivarijantne analize varijanse (MANOVA) da se učenici i učenice statistički značajno ne razlikuju u sistemu primenjenih varijabli, tabela 10.

Tabela 10. Multivarijantne razlike između učenika i učenaica drugog razreda

	N	F	p
MANOVA	3	1.20	.31

Univarijantnom analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da se učenici i učenice ne razlikuju u varijablama za procenu telesne visine i indeksu uhranjenosti (AVIS i BMI), dok u telesnoj masi (AMAS) razlika je značajna, tabela 11.

Tabela 11. Univarijantne razlike između učenika i učenica drugog razreda

VARIJABLA	F	p
AVIS	2.60	.10
AMAS	3.58	**.05**
BMI	2.43	.11

Rezultati diskriminativne analize potvrđuju da ne postoji statistički značajna razlika između grupa.

Tabela 12. Razlike između učenika i učenaica drugog razreda na osnovu diskriminativne analize

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	3	1.19	.31

6.6 Razlike između učenika i učenica trećeg razreda

Testirajući razlike između učenika i učenica trećeg razreda može se konstatovati da je utvrđena razlika, što pokazuje i multivarijantna analiza varijanse (MANOVA), tabela 13.

Tabela 13. Multivarijantne razlike između učenika i učenaica trećeg razreda

	N	F	p
MANOVA	3	4.556	**.004**

Univarijantnom analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je u kojim varijablama se učenici i učenice međusobno razlikuju, (tabela 14). S obzirom da je $p < .05$ može se videti da postoji značajna razlika između učenika i učenica u varijabli za procenu telesne visine (AVIS) i mase tela (AMAS), odnosno, učenici su i viši i teži od učenica, što govore i srednje vrednosti. Za procenu telesne uhranjenosti ne postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica trećeg razreda.

Tabela 14. Univarijantne razlike između učenika i učenica trećeg razreda

VARIJABLA	F	p
AVIS	12.909	**.001**
AMAS	5.485	**.019**
BMI	1.053	.307

Diskriminativnom analizom potvrđeno je da se učenici i učenice statistički zanačajno razlikuju i da postoji jasno definisana granica između njih (tabela 15.).

Tabela 15. Razlike između učenika i učenaica trećeg razreda na osnovu diskriminativne analize

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	3	4.531	**.000**

6.7 Razlike između učenika prvog, drugog i trećeg razreda

Da li se učenici razlikuju u rastu i razvoju i telesnoj uhranjenosti utvrđivano je multivarijantnom analizom varijanse (MANOVA).

S obzirom da je p = .000 može se konstatovati da postoji statistički značajna razlika između učenika sva tri razreda (tabela 16.).

Tabela 16. Multivarijantne razlike između učenika prvog, drugog i trećeg razreda

	N	F	p
MANOVA	3	29.97	**.000**

Univarijantnom analizom varijanse (ANOVA) utvrđene su značajne razlike u pojedinim varijablama između učenika prvog, drugog i trećeg razreda. Na osnovu analize rezultata može se videti da postoji statistički značajna razlika između učenika za obeležja AVIS i AMAS, dok za obeležje BMI ne postoji statistički značajna razlika p = .135 (tabela 17.). Dakle, kada je u pitanju rast u visinu i masa tela učenici se znatno razlikuju između ova tri razreda, dok kada je u pitanju stepen uhranjenosti takva razlika nije dobijena što se moglo i očekivati.

Tabela 17. Univarijantne razlike između učenika prvog, drugog i trećeg razreda

VARIJABLA	F	p
AVIS	93.94	**.000**
AMAS	29.83	**.000**
BMI	2.02	.135

Ako se posmatraju rezultati prosečnih vrednosti, odnosno, aritmetičkih sredina može se videti da postoji razlika između prvog i drugog razreda drugog i trećeg i prvog i trećeg razreda u svim varijablama, jedino nema statistički značajne razlike u indeksu telesne uhranjenosti (BMI) između prvog i drugog razreda i drugog i trećeg razreda (tabela 18.), mada uz povećan rizik i on bi se mogao smatrati značajnim.

Tabela 18. Značajnost razlike između grupa učenika za obeležja antropometrijskih karakteristika

Varijabla	razred	razred	Srednja vrednost		t	p
AVIS	**I**	**II**	1304.47	1349.51	4.84	**.000**
AVIS	**I**	**III**	1304.47	1426.87	13.30	**.000**
AVIS	**II**	**III**	1349.51	1426.87	7.99	**.000**
AMAS	**I**	**II**	279.29	307.73	3.16	**.002**
AMAS	**I**	**III**	279.29	347.10	7.75	**.000**
AMAS	**II**	**III**	307.73	347.10	4.13	**.000**
BMI	**I**	**III**	16.30	16.93	1.96	.051

U daljem postupku interesovalo nas je da li dobijene razlike dopuštaju mogućnost stavljanja jasne granice između učenika različitog uzrasta imajući u vidu veoma često

izraženu heterogenost u rastu dece ovog uzrasta, pre svega se misli na disproporciju hronološke i fiziološke starosti.

U antropometrijskim karakteristikama učenici trećeg razreda su najhomogeniji (77,00%), zatim prvog (69,51%), a najmanje učenici drugog razreda (39,18%) jer samo 29 učenika ima karakteristike svoje grupe (tabela 19.).

Tabela 19. Homogenost grupa učenika u prostoru antropometrijskih karakteristika

GRUPE	n/m	%
Učenici I razreda	57/82	69.51
Učenici II razreda	29/74	39.18
Učenici III razreda	77/100	77,00

6.8 Razlike između učenica prvog, drugog i trećeg razreda

Značajnost razlika između učenica sva tri razreda utvrđivana je multivarijantnom analizom varijanse (MANOVA). S obzirom da je p = .000 može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika između učenica prvog, drugog i trećeg razreda u sistemu primenjenih varijabli (tabela 20).

Tabela 20. Multivarijantne razlike između učenica prvog, drugog i trećeg razreda

	N	F	p
MANOVA	3	13.86	**.000**

Univarijantnom analizom varijanse (ANOVA) utvrđene su značajne razlike u pojedinim varijablama između učenica prvog, drugog i trećegrazreda. Na osnovu analize rezultata može se videti da postoji statistički značajna razlika između učenica za obeležja AVIS i AMAS, dok za obeležje BMI ne postoji statistički značajna razlika p = .152 (tabela 21).

Tabela 21. Univarijantne razlike između učenica prvog, drugog i trećeg razreda

VARIJABLA	F	p
AVIS	42.11	**.000**
AMAS	16.16	**.000**
BMI	1.89	.152

Ako se posmatraju rezultati aritmetičkih sredina može se uočiti da postoji, pored numeričkih razlika, i statistički značajna razlika između učenica prvog i drugog, drugog i trećeg i prvog i trećeg razreda u varijabli za procenu telesne visine (AVIS) i varijable za procenu telesne mase (AMAS), osim varijable za procenu telesne uhranjenosti (BMI), gde nije uočena statistički značajna razlika između učenica prvog i drugog i drugog i trećeg razreda, već je ta razlika značajna između učenica prvog i trećeg razreda (tabela 22.).

Tabela 22. Značajnost razlike između grupa učenica za obeležja antropometrijskih karakteristika

Varijabla	razred	razred	Srednja vrednost		t	p
AVIS	**I**	**II**	1300.83	1332.88	3.07	**.003**
AVIS	**I**	**III**	1300.83	1392.16	8.97	**.000**
AVIS	**II**	**III**	1332.88	1392.16	5.68	**.000**
AMAS	**I**	**II**	271.21	290.31	2.08	**.038**
AMAS	**I**	**III**	271.21	324.43	5.38	**.000**
AMAS	**II**	**III**	290.31	324.43	3.58	**.000**
BMI	**I**	**III**	15.91	16.59	1.87	.062

U pogledu homogenosti grupa može se zapaziti da su najhomogenije učenice trećeg razreda (74,22%), učenice drugog razreda (62,82%), a najmanju homogenost imaju učenice drugog razreda (21,51%) (tabela 23).

Tabela 23. Homogenost grupa učenica u prostoru antropometrijskih karakteristika

GRUPE	n/m	%
Učenice I razreda	49/78	62.82
Učenice II razreda	17/79	21.51
Učenice III razreda	72/97	74.22

Od 79 učenica drugog razreda 62 imaju karakteristike druge grupe, a samo 17 učenica svoje grupe. Dobijeni rezultat nije očekivan i može se pretpostaviti da se radi o velikim individualnim razlikama i neusklađenosti hronološke i fiziološke starosti.

7. ZAKLJUČAK

Sagledavanjem minimalnih i maksimalnih rezultata može se uočiti da se učenici i učenice u priličnoj meri razlikuju u visini i težini tela. Kod mase tela homogenost rezultata manja je nego kod visine tela na šta ukazuje koeficijent varijacije.

Pored činjenice da postoji velika razlika između minimalnih i maksimalnih rezultata, rezultati Kolmogorov - Smirovljevog testa (p) ukazuju da nema statistički značajnog odstupanja od normalne raspodele ni u jednoj ispitivanoj varijabli i da ovaj uzrast prati vrednosti prirodnog priraštaja.

Pošto Body mass index (BMI) zavisi od telesne visine (AVIS) i telesne mase (AMAS) za koje smo rekli da su genetski uslovljene i zavisne od faktora spoljašne sredine, ekonomskih faktora, načina ishrane pogotovo kada se radi o masi, dobijeni rezultati poslužili su nam da saznamo više o telesnoj uhranjenosti dece mlađeg školskog uzrasta.

Minimalne i maksimalne vrednosti pokazuju da ima slučajeva gde se može govoriti o pothranjenosti i slučajeva gde se radi o preterano gojaznim osobama. Najveći broj ispitanika pripada kategoriji normalne uhranjenosti. Maksimalni i minimalni rezultati pokazuju da ima i podhranjene i preterano gojazne dece sto zahteva posebnu pažnju.

Analize su pokazale da između učenika i učenica prvog, učenika i učenica drugog razreda ne postoje statistički značajna razlika u antropometrijskim karakteristikama. Između učenika i učenica trećeg razreda razlika postoji i ona je statistički značajna.

Multivarijantne analize pokazale su da između učenika prvog, drugog i trećeg razreda i učenica prvog, drugog i trećeg razreda postoje statistički značajne razlike u visini i težini tela, međutim ne i u indeksu telesne uhranjenosti. To ukazuje na podjednaku uhranjenost dece u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole, bez obzira na pol i uzrast.

Dobijeni rezultati potvrđuju dosadašnja istraživanja koja ukazuju da deca sa polaskom u školu doživljavaju određenu krizu u rastu i razvoju .
Učenici i učenice trećeg razreda su najhomogeniji po svojim antropometrijskim karakteristikama.

Rezultati su značajni za sagledavanje rasta i razvoja učenika ovog uzrasta, što je za nastavu fizičkog vaspitanja značajno.

Literatura

- Bala, G. (1981). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodina, FFK, Novi Sad.
- Babin, J., Katić, R., i Vlahović, L. (1999). Utjecaj programirane nastave tjelesne i zdravstvene kulture na promjene morfoloških karakteristika sedmogodišnjih učenika. U D. Milanović (Ur.), Druga međunarodna znanstvena konferencija ²Dubrovnik 1999². Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova). (str.117 – 119). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Divac, J., Miroslav, M., i Monarov, E. (1996). Stanje uhranjenosti školske dece u Sremskoj Mitrovici. IX Jugoslovenski kongres o ishrani, (zbornik radova), Kotor.
- Đurašković, R. (2001). Biologija razvoja čoveka sa medicinom sporta. Niš: ²Sven².
- Đurašković, R. (2002). Sportska medicina. Niš: S.I.I.C.
- Ivanić, S. (1996). Metodologija praćenja fizičkog razvoja i fizičkih sposobnosti dece i omladine. Beograd: Gradski sekretarijat za sport i omladinu Grada Beograda.
- Krsmanović, B. (1980). Specifičnosti motoričkih i antropometrijskih dimenzija i njihovih međusobnih odnosa učenika nižih razreda osnovne škole gradskog područja SAP Vojvodine., Neobjavljen magistarski rad, Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
- Mirosavljev, M., Mirilov, J., Ilić, G., i Dolga, M. (1999). Incidenca pothranjenosti i gojaznosti kod školske dece u Novom Sadu. XXXVII Kongres Antropološkog društva Jugoslavije sa međunarodnim učešćem, Novi Sad.
- Zrnzević (Zotović), N., i Milenović, B. (1984). Antropometrijske, biomotoričke i funkcionalne karakteristike dece od 7 do 11 godina selekcionisane za sportsku

gimnastiku. U A. Kerković (Ur.), Zbornik radova, (3). (str.187-198). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu – OOUR Fizičko vaspitanje.

§ Harisson`s 14th Edition CD-ROM, 1998

Nevenka Zrnzević: EFEKAT EKSPERIMENTALNOG PROGRAMA NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA NA MORFOLOŠKE KARAKTERISTIKE I MOTORIČKE SPOSOBNOSTI UČENICA

Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću

zrnzevic@infosky.net

Rezime

Osnovni cilj bio je da se utvrdi uticaj predloženog eksperimentalnog programa nastave fizičkog vaspitanja na morfološke karakteristike imotoričke sposobnosti učenica eksperimentalne grupe. Cilj istraživanja je i utvrđivanje uticaja važećeg nastavnog Plana i programa fizičkog vaspitanja na morfološke karakteristike i motoričke sposobnosti učenica kontrolne grupe. Eksperimentalni program je sproveden na uzorku od97 učenica prvog razreda osnovnih škola iz Leposavića i Zvečana, hronološke starosti 7 godina ± 6 meseci. Primenjen eksperimentalni program je obuhvatio sadržaje iz atletike, sportskih igara, vežbi na spravama i tlu, ritmike i plesa, uz primenu dopunskih vežbi. Nastava u kontrolnoj grupi realizovana je po aktuelnom nastavnom Planu i programu. Za procenu morfoloških karakteristika primenjeno je 13, a za procenu motoričkih sposobnosti 12 mernih instrumenata. Za utvrđivanje razlika između inicijalnog i finalnog merenja unutar grupa primenjene su multivarijantna i univarijantna analiza varijanse za ponovljena merenja (MANOVA–repeated measures i ANOVA–repeated measures). Za utvrđivanje efekata eksperimentalnog programa primenjene su multivarijantna analiza kovarijanse (MANKOVA) i univarijantna analiza kovarijanse (ANKOVA). Na osnovu rezultata i diskusije, može se zaključiti da je eksperimentalni program statistički značajno uticao na promene nekih morfoloških karakteristika i svih motoričkih sposobnosti. U poređenju efekata dvaju programa konstatovano je da su oba delovala na promene morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti, ali statistički značajno veće efekte je dao eksperimentalni program

Ključne reči: učenice, eksperimentalni program, morfološke karakteristike, motoričke sposobnosti, multivarijantna analiza, univarijantna analiza

THE EFFECT OF THE EXPERIMENTAL PROGRAMME OF P.E. CURRICULUM ON SCHOOLGIRLS MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTOR ABILITIES

Abstract

The main purpose of this research was to determine the influence of the suggested experimental program of physical education on morphological characteristics and motor abilities of the experimental group of schoolgirls. The research purpose was also to determine the influence of the current curriculum concerning teaching physical education of morphological characteristics and motor abilities of the control group of schoolgirls. The experimental program was carried out on the sample of 97 first-grade schoolgirls of the elementary schools in Leposavic and Zvecan, age of 7 years ± 6

months. The applied experimental program was composed of athletics exercises, sports games, exercises on the pieces of equipment and on the floor, rhythmics and dancing exercises and some additional exercises. The control group was taught according to the current curriculum. 13 metrical instruments were used to estimate morphological characteristics, and 12 metrical instruments to estimate motor abilities. Multivariant and univariant analyses of variance for repeated measures (MANOVA–repeated measures and ANOVA–repeated measures) were applied to determine the differences between the initial and final measuring within the groups. The multivariant analysis of covariance (MANCOVA) and univariant analysis of covariance (ANCOVA) were applied in order to determine the effects of the experimental program. On the basis of the results and discussion, it can be concluded that the experimental program has statistically significant effects on the changes of some morphological characteristics and all the motor abilities. Comparing the effects of the two programs, it was concluded that both of them caused the change in morphological characteristics and motor abilities, but the experimental program had statistically more significant effects.

Keywords: schoolgirls, experimental program, morphological characteristics, motor abilities, multivariant analysis, univariant analysis

1. UVOD

Utvrđivanje nivoa morfoloških karakteristika u radu sa učenicama mlađeg školskog uzrasta predstavlja važan zadatak kako bi mogli da pratimo njihov rast i razvoj. Njihovo praćenje treba da bude u funkciji zadataka savremenog fizičkog vaspitanja usmerenog pre svega na unapređenje zdravlja učenika i njihovih stvaralačkih i radnih sposobnosti, razvijanje fizičkih sposobnosti, učenje različitih umenja i navika, ali i navikavanje na fizičke napore. Nastavom fizičkog vaspitanja mogu se u značajnoj meri stimulisati i razvijati morfološke karakteristike. Kvalitetno organizovana nastava fizičkog vaspitanja pored genetskog faktora koji ima presudnu ulogu u razvoju morfoloških karakteristika, može u izvesnoj meri da utiče povoljno na fizički razvoj dece. Longitudinalnih istraživanja rasta i razvoja dece mlađeg školskog uzrasta ima vrlo malo, u odnosu na starije populacije, ali ona koja postoje konstatuju pozitivan uticaj nastave fizičkog vaspitanja na fizički razvoj, a posebno na mere cirkularne dimenzionalnosti skeleta i potkožnog masnog tkiva.

Mlađi školski uzrast predstavlja pogodan period i za razvijanje motoričkih sposobnosti. Ako taj razvoj u ovom periodu izostane, kasnije ga je teško nadoknaditi. Da bi se obezbedio pravilan razvoj pojedinih sposobnosti neophodna su optimalna opterećenja, bez adekvatnog opterećenja ne mogu se očekivati pozitivne promene. Dakle, neophodno je obezbediti određene aktivnosti i kvalitet vežbanja koja doprinose pre svega razvijanju fizičkih sposobnosti i sportsko tehničkom obrazovanju. U stručnim publikacijama konstatovana je nedovoljna efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u

mlađem školskom uzrastu, a mnoga istraživanja pokazala su da časovi fizičkog vaspitanja nisu dovoljno intenzivni, te ne ostavljaju pozitivne tragove na organizam. Zato bi trebalo posvetiti više pažnje fizičkoj aktivnosti dece, posebno ovog uzrasta. Kako bi se to realizovalo u praksi potrebno je mnogo znanja i iskustva , a pre svega dobro poznavanje uzrasnih karakteristika i sposobnosti. Posebno moramo posvetiti pažnju planiranju i izvođenju aktivnosti, a pre svega pravilnom opterećenju, jer umereno i pravilno doziranje u ovom periodu je izuzetno važno.

2. PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja je uticaj eksperimentalnog programa nastave fizičkog vaspitanja u trajanju od jedne školske godine, sa primenom sadržaja iz atletike, vežbi na spravama i tlu, ritmike i plesa, sportskih igara i dopunskih vežbi na promene morfoloških karakteristika učenica prvog razreda osnovne škole.
Osnovni cilj bio je da se utvrdi da li se primenom eksperimentalnog programa mogu ostvariti pozitivni efekti na promene morfoloških karakteristika učenica i motoričkih sposobnosti. Cilj istraživanja je i utvrđivanje uticaja važećeg nastavnog Plana i programa fizičkog vaspitanja na promene morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti učenica kontrolne grupe.

3. UZORAK ISPITANIKA

.Broj učenica obuhvaćen ovim istraživanjem je 97 i podeljen je u dve grupe: eksperimentalnu (56 učenica) i kontrolnu (41 učenica)

4. UZORAK VARIJABLI

Varijable kojima su praćene promene u morfološkim karakteristikama su:

a. longitudinalna dimenzionalnost skeleta
– visina tela (**AVIS**) u mm;
– dužina ruke (**ADUR**) u mm;
– dužina noge (**ADUN**) u mm;
b. transferzalna dimenzionalnost skeleta
– širina ramena (**AŠIR**) u mm;
– širina karlice (**AŠIK**) u mm;
– dijametar zgloba šake (**ADZŠ**) u mm;
c. cirkularna dimenzionalnost skeleta
– srednji obim grudnog koša (**AOGR**) u mm;
– obim nadlaktice (**AONL**) u mm;
– obim nadkolenice (**AONK**) u mm;
d. potkožno masno tkivo

– kožni nabor nadlaktice (**AKNN**) u mm;
– kožni nabor leđa (**AKNL**) u mm;
– kožni nabor trbuha (**AKNT**) u mm;
e. težina tela (**ATEŽ**) u kg.

Za procenu rasta i razvoja primenjen je Internacionalni Biološki Program (IBP - a).

Prilikom izbora testova za procenu motoričkih sposobnosti vodilo se računa da ravnomerno pokrijemo sve prostore, odnosno, mehanizme odgovorne za rešavanje pojedinih motoričkih zadataka.

Na osnovu hijerarhijske strukture motoričkog prostora primenjeni su sledeći testovi:

a. a procenu mehanizma za strukturiranje kretanja
– taping rukom (**MTAP**) broj ispravnih pokušaja;
– poligon natraške (**MPOL**) u sec;
– lalom sa dve medicinke (od 2 kg) (**MS2M**) u sec;
b. za procenu mehanizma za regulaciju tonusa i sinergijsku regulaciju
– dubki pretklon na klupi (**MDPR**) u cm;
– stajanje na jednoj nozi (**MBAS**) u sec;
– koordinacija sa palicom (**MKOP**) u sec;
c. za procenu mehanizma za regulaciju intenziteta ekscitacije
– skok u dalj iz mesta (**MSDM**) u cm;
– trčanje 30m iz visokog starta (**M30V**) u sec;
– bacanje medicinke (od 1 kg) (**MBMD**) u cm;
d. za procenu mehanizma za regulaciju trajanja ekscitacije
– vis u zgibu (**MVIS**) u sec;
– podizanje nogu iz ležanja na leđima (**MDNO**) broj ispravnih pokušaja;
– podizanje trupa iz ležanja na leđima (**MDTR**) broj ispravnih pokušaja;
Merenje navedenih varijabli sprovedeno je dva puta, inicijalno merenje na početku i finalno merenje na kraju školske godine.

5. METOD ISTRAŽIVANJA I OBRADE PODATAKA

Eksperimentalni program realizovan je u eksperimentalnoj grupi na redovnim časovima fizičkog vaspitanja, u toku jedne školske godine u trajanju od 36 nedelja sa po tri časa nedeljno. Nastavu u kontrolnoj grupi realizovali su u istom periodu učitelji razredne nastave po nastavnom Planu i programu Republike Srbije.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA SA DISKUSIJOM

6.1 Razlike između inicijalnog i finalnog merenja u morfološkim karakteristikama

Usled smanjenog obima rada neće biti prikazane tabele sa rezultatima osnovnih statističkih parametara sa inicijalnog i finalnog merenja.

Na osnovu rezultata srednjih vrednosti (tabela 2), sa inicijalnog i finalnog merenja učenica eksperimentalne grupe, možemo konstatovati da je došlo do pozitivnih promena kod svih varijabli za procenu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta. Međugodišnji priraštaj u visini tela iznosi od 35 do 40 mm, što predstavlja nešto sporiji rast u visinu i potvrđuje konstataciju da deca u ovom periodu sa polaskom u školu doživljavaju izvesnu stagnaciju u rastu i razvoju (zbog promene kretnog režima, načina života i rada, ishrane itd.).

Kod mera cirkularne dimenzionalnosti skeleta promene su uočene kod srednjeg obima grudnog koša (AOGR) čije su vrednosti povećane za oko 20 mm. Na rezultate obima grudnog koša mogu imati uticaj debljina mišićne mase, potkožno masno tkivo i elasticitet grudnog koša.

Kod kožnog nabora leđa (AKNL), došlo je do smanjenja potkožnog masnog tkiva, što se smatra pozitivnom pojavom. Kožni nabori su pod manjim uticajem hormona rasta (Q = .50) i u velikoj meri zavise od načina ishrane i telesne aktivnosti (Đurašković, 2001), te je moguće na njih uticati.

Učenice eksperimentalne grupe u toku tretmana dobile su na masi u proseku oko 2 kg, što je u granicama očekivanog godišnjeg priraštaja za ovaj uzrast (2 do 3 kg).

Analizirajući rezultate učenica kontrolne grupe možemo konstatovati da su mere longitudinalne, transferzalne i cirkularne dimenzionalnosti skeleta približno iste vrednostima eksperimentalne grupe.

Prosečne vrednosti kožnih nabora učenica kontrolne grupe na finalnom merenju veće su od vrednosti dobijenih na inicijalnom merenju, pri čemu se može konstatovati da je došlo do povećanja potkožnog masnog tkiva, što se smatra negativnom pojavom.

Kako bi utvrdili koliko su učenice napredovale u toku eksperimentalnog tretmana u svim primenjenim varijablama morfološkog prostora, primenjene su: multivarijantna i univarijantna analiza varijanse za ponovljena merenja (MANOVA-repeated measure i ANOVA-repeated measure) koje testiraju razlike između inicijalnog i finalnog stanja na multivarijantnom nivou i univarijantnom nivou.

U Tabeli 1, prikazani su rezultati multivarijantne analize varijanse morfoloških karakteristika učenica eksperimentalne grupe, gde je nakon primene eksperimentalnog programa došlo do statistički značajnih promena na multivarijantnom nivou (p = .000).

Tabela 1. *Multivarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (MANOVA-repeated measure) morfoloških karakteristika eksperimentalne grupe učenica*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p

.014	232.47	13	43	**.000**

U Tabeli 2, prikazani su rezultati univarijantne analize varijanse morfoloških karakteristika učenica eksperimentalne grupe.

Tabela 2. *Univarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (ANOVA-repeated measure) morfoloških karakteristika eksperimentalne grupe učenica*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	F (1,55)	p
AVIS	1226.84	1267.34	816.15	**.000**
ADUR	520.95	540.29	1128.74	**.000**
ADUN	659.96	688.79	2171.49	**.000**
AŠIR	273.68	281.43	365.24	**.000**
AŠIK	200.77	206.89	813.00	**.000**
ADZŠ	40.36	41.73	148.83	**.000**
AOGR	574.73	593.25	81.78	**.000**
AONL	168.57	180.88	370.08	**.000**
AONK	344.86	366.09	273.75	**.000**
AKNN	6.68	6.69	.04	.835
AKNL	5.53	5.33	8.28	**.006**
AKNT	5.28	5.37	1.35	.251
ATEŽ	23.31	24.94	172.59	**.000**

Na osnovu rezultata univarijantne analize varijanse, može se konstatovati da je nakon eksperimentalnog programa došlo do statistički značajnih promena kod svih mera, osim kod potkožnog masnog tkiva (kožni nabor nadlakta – AKNN i kožni nabor trbuha – AKNT), gde su vrednosti smanjene, ne i statistički značajno.

Najveće promene u toku eksperimentalnog tretmana desile su se kod mera longitudinalne dimenzionalnosti skeleta.

U Tabeli 3, su prikazani rezultati multivarijantne analize varijanse morfoloških karakteristika učenica kontrolne grupe. Može se zaključiti, da je nakon eksperimentalnog perioda došlo do statistički značajnih promena na multivarijantnom nivou (p = .000).

Tabela 3. *Multivarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (MANOVA-repeated measure) morfoloških karakteristika kontrolne grupe učenica*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p
.009	240.55	13	28	**.000**

Na osnovu rezultata univarijantne analize varijanse (Tabela 4), može se konstatovati da je nakon eksperimentalnog perioda došlo do statistički značajnih promena kod svih mera, osim kod kožnih nabora. Statistički značajno uvećane vrednosti kožnog nabora trbuha (AKNT), uvećane vrednosti kožnog nabora nadlakta (AKNN) i kožnog nabora leđa (AKNL), smatraju se negativnom pojavom.

Tabela 4. *Univarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (ANOVA-repeated measure) morfoloških karakteristika kontrolne grupe učenica*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	F (1,40)	p
AVIS	1233.85	1270.54	911.59	**.000**
ADUR	533.10	550.37	432.76	**.000**
ADUN	662.93	691.02	1656.50	**.000**
AŠIR	273.49	283.05	706.83	**.000**
AŠIK	198.95	205.80	827.25	**.000**
ADZŠ	40.05	41.24	88.60	**.000**
AOGR	578.05	596.63	30.19	**.000**
AONL	173.95	183.85	124.51	**.000**
AONK	356.68	379.27	174.07	**.000**
AKNN	7.47	7.77	3.15	.083
AKNL	5.69	5.88	2.65	.111
AKNT	5.38	6.30	10.74	**.002**
ATEŽ	23.56	25.74	124.29	**.000**

6.2 Razlike između inicijalnog i finalnog merenja u motoričkim sposobnostima

Kako bi utvrdili koliko su učenice napredovale u toku eksperimentalnog tretmana u motoričkim sposobnostima, primenjene su multivarijantna analiza varijanse za ponovljena merenja (MANOVA-repeated measure) i univarijantna analiza varijanse (ANOVA-repeated measure), kojima se testira razlika između inicijalnog i finalnog stanja.

U Tabeli 5, prikazani su rezultati multivarijantne analize motoričkih sposobnosti učenica eksperimentalne grupe. Može se zaključiti da je nakon primene

eksperimentalnog programa došlo do statistički značajnih promena na multivarijantnom nivou (p = .000).

Tabela 5. *Multivarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (MANOVA-repeated measure) motoričkih sposobnostieksperimentalne grupe učenica*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p
.016	225.17	12	44	**.000**

Na Tabeli 6, su prikazani rezultati univarijantne analize motoričkih sposobnosti učenica eksperimentalne grupe.

Tabela 6. *Unvarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (ANOVA-repeated measure) motoričkih sposobnosti eksperimentalne grupe učenica*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	F (1,55)	p
MTAP	9.73	15.00	1449.10	**.000**
MPOL	27.31	21.75	50.11	**.000**
MS2M	38.80	30.45	201.11	**.000**
MDPR	30.77	34.29	116.21	**.000**
MBAS	23.65	38.09	79.57	**.000**
MKOP	6.11	4.93	141.70	**.000**
MSDM	106.86	126.25	383.13	**.000**
M30V	7.09	6.30	343.04	**.000**
MBMD	236.43	290.00	132.85	**.000**
MVIS	11.02	21.76	158.56	**.000**
MDNO	9.59	19.29	255.40	**.000**
MDTR	6.46	15.27	204.93	**.000**

Na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da je nakon eksperimentalnog programa došlo do statistički značajnih promena kod svih varijabli, na nivou značajnosti (p < .000).

Uvidom u Tabelu 7, gde su prikazani rezultati multivarijantne analize motoričkih sposobnosti učenica kontrolne grupe, može se zaključiti da je nakon eksperimentalnog perioda došlo do statistički značajnih promena na multivarijantnom nivou (p = .000).

Tabela 7. *Multivarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (MANOVA-repeated measure) motoričkih sposobnosti kontrolne grupe učenica*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p
.087	25.45	12	29	**.000**

Na Tabeli 8, su prikazani rezultati univarijantne analize varijanse motoričkih sposobnosti učenica kontrolne grupe.

Tabela 8. *Unvarijantne razlike između inicijalnog i finalnog merenja (ANOVA-repeated measure) motoričkih sposobnosti kontrolne grupe učenica*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	F (1,40)	p
MTAP	9.90	12.85	155.42	**.000**
MPOL	28.50	26.07	10.95	**.002**
MS2M	37.34	33.99	13.84	**.001**
MDPR	30.66	31.41	12.75	**.001**
MBAS	16.83	14.69	2.80	.102
MKOP	5.90	5.74	.90	.348
MSDM	109.22	114.51	39.66	**.000**
M30V	7.12	6.83	12.46	**.001**
MBMD	250.61	265.24	31.44	**.000**
MVIS	10.46	11.24	.38	.542
MDNO	10.98	12.00	2.03	.162
MDTR	8.10	7.46	.86	.359

Može se konstatovati da je nakon eksperimentalnog perioda došlo do statistički značajnih promena kod većine varijabli, osim kod varijabli: vis u zgibu (MVIS), podizanje nogu iz ležanja na leđima (MDNO), podizanje trupa iz ležanja na leđima (MDTR), stajanje na jednoj nozi (MBAS) i koordinacija sa palicom (MKOP), kod kojih nije utvrđena statistički značajna razlika.

Na osnovu prosečnih rezultata (Tabela 6), može se konstatovati da je došlo do poboljšanja rezultata u svim ispitivanim motoričkim sposobnostima u odnosu na inicijalno merenje. Učenice eksperimentalne grupe postigle su numerički bolje rezultate na svim testovima za procenu motoričkih sposobnosti od učenica kontrolne grupe

Učenice kontrolne grupe (Tabela 8), poboljšale su motoričke sposobnosti u odnosu na inicijalno merenje. Poboljšanja nije bilo kod testa ravnoteže (MBAS) i podizanje trupa iz ležanja na leđima (MDTR), gde su prosečne vrednosti manje na finalnom nego na inicijalnom merenju.

6.3 Efekti eksperimentalnog programa

Sa ciljem da se utvrdi efekat primenjenog eksperimentalnog programa, izvršena je analiza eventualnih međugrupnih razlika na finalnom merenju primenom multivarijantne analize kovarijanse (MANCOVA), dok su razlike između grupa u pojedinim varijablama utvrđene univarijantnom analizom kovarijanse (ANCOVA). Ovim analizama se neutrališu evidentirane razlike na inicijalnom merenju između grupa, a utvrđivanje razlika se vrši preko parcijalizovanih korigovanih srednjih vrednosti (Adj. Means) na finalnom merenju.

Na Tabeli 9, je prikazana multivarijantna analiza kovarijanse primenjenih varijabli morfoloških karakteristika između eksperimentalne i kontrolne grupe učenica na finalnom merenju. Može se konstatovati da je je prisutna statistički značajna međugrupna razlika na nivou od .00 (p = .000).

Tabela 9. *Multivarijantne razlike morfoloških karakteristika između eksperimentalne i kontrolne grupe učenica na finalnom merenju (MANCOVA)*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p
.591	3.73	13	70	**.000**

Na Tabeli 10, su prikazani rezultati univarijantne analize kovarijanse primenjenih varijabli morfoloških karakteristika između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika na finalnom merenju.

Tabela 10. *Univarijantne razlike morfoloških karakteristika između eksperimentalne i kontrolne grupe učenica na finalnom merenju (ANCOVA)*

Test	Adj. Mean E (56)	Adj. Mean K (41)	F (1,82)	p
AVIS	1270.87	1267.00	2.71	.104
ADUR	545.64	545.01	.30	.583

ADUN	689.88	689.93	.00	.963
AŠIR	281.00	**283.47**	14.73	**.000**
AŠIK	205.78	**206.92**	11.79	**.001**
ADZŠ	41.61	41.36	1.349	.249
AOGR	596.33	593.56	.34	.559
AONL	**183.59**	181.14	4.14	**.045**
AONK	370.47	374.89	2.91	.092
AKNN	6.89	**7.56**	11.49	**.001**
AKNL	5.48	5.73	2.89	.093
AKNT	5.65	6.01	1.47	.228
ATEŽ	25.24	25.44	.65	.422

Statistički značajna razlika između grupa na univarijantnom nivou evidentirana je u varijablama: širina ramena (AŠIR), širina karlice (AŠIK) i kožni nabor nadlaktice (AKNN) i obima nadlaktice (AONL), gde je evidentirana veća vrednost kod eksperimentalne grupe učenica.

Evidentno je da je eksperimentalni program fizičkog vežbanja imao veće efekte na morfološke karakteristike od školskog programa fizičkog vaspitanja (Tabela 10).
U varijablama za procenu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta (telesna visina – AVIS, dužina ruke – ADUR i dužina noge – ADUN) nije utvrđena statistički značajna razlika na finalnom merenju između učenica eksperimentalne i učenica kontrolne grupe.

Obim nadlakta (AONL), statistički značajno se povećao u korist učenica eksperimentalne grupe, što se može pripisati uticaju eksperimentalnog programa, pod pretpostavkom da je došlo do uvećanja mišićne mase. Eksperimentalni program nije značajno uticao na promene kožnih nabora kod učenica eksperimentalne grupe. Došlo je do delimične redukcije kožnog nabora leđa, ali te promene nisu statistički značajne

Učenice kontrolne grupe imaju statistički značajno veću vrednost kožnog nabora nadlakta (AKNN), što se smatra negativnom pojavom..

. Ovo su potvrdila i druga istraživanja koje su sproveli Zrnzević (1984), Krsmanović (1985), Kozarov (1985), Ivanić (1996), Babin i saradnici (1999), Toskić (2000), Đurašković (2002), Kragujević (2004) i Ivanović (2005).

Na Tabeli 11, prikazani su rezultati multivarijantne analize kovarijanse. Može se zaključiti da je prisutna statistički značajna međugrupna razlika na nivou p = .000.

Tabela 11. *Multivarijantne razlike motoričkih sposobnosti između eksperimentalne i kontrolne grupe učenica na finalnom merenju (MANCOVA)*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p

.117	45.18	12	72	**.000**

Na Tabeli 12, prikazani su rezultati univarijantne analize kovarijanse primenjenih varijabli motoričkih sposobnosti između učenica eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom merenju. Evidentirane su statistički značajne razlike kod svih 12 varijabli motoričkih sposobnosti u korist učenica eksperimentalne grupe, na nivou značajnosti p = .000.

Tabela 12. *Univarijantne razlike motoričkih sposobnosti između eksperimentalne i kontrolne grupe učenica na finalnom merenju (ANCOVA)*

Test	Adj. Mean E (56)	Adj. Mean K (41)	F (1,83)	p
MTAP	**15.06**	12.80	**78.04**	**.000**
MPOL	**21.37**	26.45	27.15	**.000**
MS2M	**29.65**	34.79	35.92	**.000**
MDPR	**33.97**	31.73	24.71	**.000**
MBAS	**35.76**	17.01	63.62	**.000**
MKOP	**4.90**	5.76	28.92	**.000**
MSDM	**126.59**	114.17	**107.18**	**.000**
M30V	**6.28**	6.85	64.38	**.000**
MBMD	**291.70**	263.54	23.14	**.000**
MVIS	**21.60**	11.40	40.97	**.000**
MDNO	**19.74**	11.54	**81.09**	**.000**
MDTR	**15.85**	6.88	**119.10**	**.000**

Kod provere efekata dvaju programa utvrđeno je da su i jedan i drugi program uticali na statistički značajne promene motoričkih sposobnosti ispitanica obeju grupa, osim, kod kontrolne grupe, kod testa repetitivne snage – podizanje nogu iz ležanja na leđima (MDNO) i vis u zgibu (MVIS) i testa koordinacija sa palicom (MKOP), nije utvrđena statistički značajna razlika. Kod testa repetitivne snage – podizanje trupa iz ležanja na leđima (MDTR) i stajanje na jednoj nozi (MBAS), došlo je do opadanja srednjih vrednosti na finalnom merenju u odnosu na inicijalno, ne i statistički značajno.

7. ZAKLJUČAK

Na osnovu izvršenih analiza možemo zaključiti da je u toku eksperimentalnog tretmana došlo do statistički značajnih promena kod većine varijabli ispitivanog

morfološkog prostora. Najveće promene desile su se kod mera longitudinalne i transferzalne dimenzionalnosti skeleta i kod eksperimentalne i kod kontrolne grupe učenica.. Na promenu cirkularne dimenzionalnosti, kao i kožnih nabora, program može uticati u zavisnosti od sadržaja i sredstava koje je obuhvatio, kao i dužine eksperimentalnog tretmana. U slučaju eksperimentalne grupe učenica, cirkularna dimenzionalnost je povećana u granicama ostalih dimenzija, te ne možemo tvrditi da je to ostvareno pod uticajem eksperimentalnog tretmana.Povećanje potkožnog masnog tkiva kod učenica kontrolne grupe je najverovatnije posledica smanjenog obima fizičkih aktivnosti učenica. Promene nastale kod učenica kontrolne grupe su slične promenama nastalim kod učenica eksperimentalne grupe.Možemo da konstatujemo da se promene u morfološkim karakteristikama dešavaju usled rasta i razvoja organizma dece i da su u većoj meri genetski uslovljene, a da je eksperimentalni program donekle uticao na smanjenje potkožnog masnog tkiva kod učenica eksperimentalne grupe.

Oba programa uticala su statistički značajno na promene motoričkih sposobnosti učenica obeju grupa, ali su promene značajno veće kod učenica eksperimentalne grupe što se može videti iz vrednosti F testa. Kod kontrolne grupe došlo je do statistički značajnih promena kod svih varijabli, osim kod testova: podizanje nogu iz ležanja na leđima (MDNO), vis u zgibu (MVIS) i koordinacija sa palicom (MKOP). Kod testa podizanje trupa iz ležanja na leđima (MDTR) i stajanje na jednoj nozi (MBAS) došlo je do opadanja srednjih vrednosti na finalnom merenju, ne i statistički značajno.Primenjeni program nastave školskog fizičkog vaspitanja nije sadržao dovoljno vežbi za razvoj ovih sposobnosti, ili realizacija programa nije bila adekvatna u ovim segmentima. Poboljšanje motoričkih sposobnosti učenica eksperimentalne grupe je nastalo delom usled biološkog sazrevanja, ali većim delom pod uticajem eksperimentalnog programa.

Nakon izvršenih analiza, generalno se može zaključiti da je eksperimentalni program fizičkog vežbanja, sa akcentom na sadržaje iz: atletike, vežbi na spravama i tlu, ritmike i plesa i sportskih igara i primenom dopunskih vežbi u glavnom delu časa, statistički značajno uticao na promenemotoričkih sposobnosti učenica eksperimentalne grupe. Eksperimentalni program fizičkog vežbanja imao je skoro podjednake efekte na sve merene sposobnosti, što ukazuje na činjenicu da je njegova koncepcija obuhvatila širok spektar vežbi za ravnomeran razvoj svih motoričkih sposobnosti.

Na osnovu ovog i dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da dobro programirana nastava fizičkog vaspitanja značajno utiče na poboljšanje motoričkih sposobnosti.Više puta na naučnim skupovima doneti su zaključci da je neophodno preispitati nastavne planove i programe, jer nisu adekvatni i ne zadovoljavaju u potpunosti potrebe dece.

Literatura

§ Bala, G. (1981). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodine.* Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
§ Babin, J., Katić, R., i Vlahović, L. (1999). Utjecaj programirane nastave tjelesne i zdravstvene kulture na promjene morfoloških karakteristika sedmogodišnjih učenika. U D. Milanović (Ur.), *Druga međunarodna znanstvena konferencija "Dubrovnik 1999". Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova).* (str.117 – 119). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
§ Babin, J., Katić, R., i Vlahović, L. (1999). Utjecaj posebno programirane nastave tjelesne i zdravstvene kulture na motoričke sposobnosti sedmogodišnjih učenica. U D. Milanović (Ur.),*Druga međunarodna znanstvena konferencija* "*Dubrovnik 1999*". *Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova).* (str.115 – 116). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
§ Đorđević, D. (1979). *Telesno vaspitanje u prvom razredu osnovne škole.* Priručnik za učitelje. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
§ Đurašković, R. (2001). *Biologija razvoja čoveka sa medicinom sporta.* Niš: "Sven".
§ Ivanić, S. (1988). Kriterijumi za procenu fizičkog razvoja i fizičkih sposobnosti dece i omladine uzrasta od 7 do 19 godina. *Fizička kultura, (4),* 233 – 239.
§ Ivanović, M. (2005). *Bukvar fizičkog i zdravstvenog vaspitanja.* Beograd: Narodna knjiga.
§ Kosinac, Z., i Katić, R. (1999). Longitudinalna studija razvoja morfološko – motoričkih karakteristika dječaka i djevojčica od pete do sedme godine. U D. Milanović (Ur.), *Druga međunarodna znanstvena konferencija* "*Dubrovnik 1999*". *Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova).* (str.144–146). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
§ Kragujević, G. (1985). *Metodika nastave fizičkog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Kragujević, G., i Rakić, I. (2004). *Fizičko i zdravstveno vaspitanje u prvom razredu osnovne škole: priručnik za učitelje.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Krsmanović, B. (1985). *Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u zavisnosti od modela nastavnih programa*. Neobjavljena doktorska disertacija, Novi Sad:Fakultet fizičke kulture.
§ Milanović, LJ. (1997). *Nastava fizičkog vaspitanja od I do IV razreda osnovne škole.*Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Nićin, Đ. (2000). *Antropomotorika (teorija).* Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
§ Toskić, D. (2000). *Uticaj jednogodišnjeg judo treninga na određene antropološke dimenzije kod učenika mlađeg školskog uzrasta.* Neobjavljena doktorska disertacija, Leposavić: Fakultet za fizičku kulturu.

§ Višnjić, D. (2004). *Metodika fizičkog vaspitanja.* Beograd: Fakultet sporta ifizičkog vaspitanja.
§ Zdanski, I. (1984). *Metod dopunskog vežbanja i metod stanica kao mogućnost intenzifikacije nastave fizičkog vaspitanja.* Beograd: Zavod za unepređenje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
§ Zrnzević, N. (2003). *Efikasnost ostvarivanja programskih sadržaja u nastavi fizičkog vaspitanja u nižim razredima osnovne škole.*Neobjavljen magistarski rad, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Vesna Repić - Zoran Gortnar - Josip Lepeš: **OBRAZOVNI STANDARDI ZA UČENIKE ZAVRŠNIH RAZREDA OSNOVNI ŠKOLA I NJIHOVA PRIMENA U PRAKSI – PRIMER ODBOJKA**

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica
gortnar@bitsyu.net ***lepes@tippnet.rs***

Rezime

Nacionalni prosvetni savet doneo je 19.05.2009. odluku o usvajanju Obrazovnih standarda za kraj obaveznog obrazovanja. Standardi su razvijani su u periodu od 2005. do 2006.

Obrazovni standardi predstavljaju suštinska znanja, veštine i umenja koja učenici treba da poseduju na kraju određenog nivoa obrazovanja, a razvijao ih je tim stručnjaka uz podršku stranih i domaćih konsultanata.

U nastavnom predmetu Fizičko vaspitanje obrazovni standardi su definisani za tri oblasti i određeni su na tri nivoa postignuća osnovnom, srednjem i naprednom.

Standardi su, u ovom radu, prikazani kroz primer odbojke.

Ključne reči: škola, standardi, fizičko vaspitanje, odbojka

EDUCATIONAL STANDARDS FOR FINAL GRADE PRIMARY SCHOOL AND THEIR APPLICATION IN PRACTICE – SAMPLE VOLLEYBALL

Abstract

The National Committee for Education has made a decision to accept The Educational Standards for final compulsory education, which were being developed in the course of the years 2005 and 2006.

The educational standards define the essential knowledge and skills that students must acquire at the end of a certain education level and they were developed by the team of experts supported by foreign and Serbian advisers.

For the subject of Physical education, the standards are defined in three areas: skill capability, knowledge of physical exercise and evaluation of that exercise and physical education by students. The levels of achievement are determined as basic, medium and advanced.

In this article the standards are demonstrated by the examples in volleyball.

Keywords: school, standards, physical education, volleyball

1. Uvod

Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja razvijani su u periodu od 2005. do 2006. u okviru projekta Razvoj školstva u Republici Srbiji – projektna komponenta Razvoj standarda i vrednovanje. Odluku o usvajanju Obrazovnih standarda za kraj obaveznog obrazovanja (broj: 401-00-13/71/2009-06) Nacionalni prosvetni savet doneo je 19.05.2009.

Obrazovni standardi predstavljaju suštinska znanja, veštine i umenja koja učenici treba da poseduju na kraju određenog nivoa obrazovanja, a zasnovani su na ciljevima

obrazovanja koji su zadati u nacionalnom Planu i programu za predmet Fizičko vaspitanje. Osnovna karakteristika obrazovnih standarda je to što su definisani u terminima merljivog ponašanja učenika.

Standarde za Fizičko vaspitanje razvijala je grupa nastavnika osnovnih i srednjih škola i predstavnici Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja iz Beograda uz podršku stranih i domaćih konsultanata.

U nastavnom predmetu FIZIČKO VASPITANJE obrazovni standardi su definisani za tri oblasti:

OSPOSOBLJENOST U VEŠTINAMA podrazumeva nivo savladanosti sadržaja programa Fizičkog vaspitanja: Sportske igre (košarka, odbojka, rukomet, fudbal), Atletika (trčanje, skokovi, bacanje), Vežbe na spravama i tlu (tlo, preskok, greda, dvovisinski razboj, krugovi, konj sa hvataljkama, vratilo, razboj), Ples, Ritmička gimnastika, Plivanje, Stoni tenis i Vežbe oblikovanja.

ZNANJA O FIZIČKOM VEŽBANJU I FIZIČKOM VASPITANJU sadrže: osnovne pojmove o fizičkom vežbanju i osnovnim pravilima vežbanja, pravila sportskih igara i individualnih sportova, uticaj fizičkog vežbanja na ličnost, kao i smisao fizičkog vaspitanja.

VREDNOVANJE FIZIČKOG VEŽBANJA I FIZIČKOG VASPITANJA OD STRANE UČENIKA odnosi se na: uverenja, stavove, interesovanja, timski rad i samooaktualizaciju učenika u fizičkom vežbanju i fizičkim aktivnostima uopšte i procesu fizičkog vaspitanja posebno.

Obrazovni standardi za predmet Fizičko vaspitanje, koje treba ostvariti na kraju obaveznog obrazovanja, određeni su na tri nivoa postignuća: (1) osnovnom, (2) srednjem i (3) naprednom. Nivoi postignuća za nastavni predmet Fizičko vaspitanje su definisani na sledeći način:

– Standardi na osnovnom nivou opisuju minimalno prihvatljivi nivo znanja i veština za učenike koji završavaju osmi razred. Očekujemo da više od 80% učenika ostvari ovaj nivo postignuća.
– Standardi na srednjem nivou opisuju nivo znanja i veština kojima ovlada učenik na kraju osmog razreda. Očekujemo da približno 50% učenika ostvari ovaj nivo postignuća.
– Standardi na naprednom nivou opisuju nivo znanja i veština neophodne za uspešno dalje učenje u okviru ovog predmeta i srodnih oblasti. Očekujemo da približno 25% učenika ostvari ovaj nivo postignuća.

2. Definisanje pojmova

Standardi artikulišu najvažnije zahteve školskog učenja i nastave i iskazuju ih kao ishode vidljive u ponašanju i rasuđivanju učenika. Preko standarda se obrazovni ciljevi i zadaci prevode na mnogo konkretniji jezik koji opisuje postignuća učenika, stečena znanja, veštine i umenja. Osnovna karakteristika obrazovnih standarda je to što su definisani u terminima merljivog ponašanja učenika. Zasnovani su na empirijskim

podacima, a stepen njihove ostvarenosti može se, iz godine u godinu, empirijski proveravati. Na osnovu tih provera i pratećih analiza, u intervalima od 4 do 5 godina, standarde je potrebno revidirati.

Uspostavljanje i unapređenje standarda je kontinuiran proces, tesno povezan sa promenama položaja i uloge obrazovanja u društvu.

Standardi za Fizičko vaspitanje su zasnovani na cilju i opštim i posebnim zadacima nacionalnog nastavnog programa. Ovim programom određen je sadržaj nastave, opisani su željeni ishodi, tj. rezultati koje bi učenici trebalo da postignu. Međutim, nisu svi učenici u mogućnosti da dostignu isti traženi nivo u isto vreme, jer su postignuća posledica uticaja niza faktora (stimulativnost školskog ili porodičnog okruženja u kojem se razvijaju i obrazuju, kvalitet nastave koju pohađaju, lične sposobnosti, motivacija).

2.1. Obrazovni ciljevi i obrazovni standardi

U obrazovnom sistemu smo i do sada imali formulisane ciljeve i zadatke za sve nivoe obrazovanja koji se eksplicitno navode u nastavnim programima za pojedine predmete. Između standarda, kako su u ovom dokumentu postavljeni, i ciljeva navedenih u nastavnim programima postoje razlike, kako u funkciji koju imaju tako i u stepenu operacionalizacije i preciznosti iskaza.

Formulacije standarda su konkretne, operativne i date u iskazima šta učenik zna, može i ume i moguće ih je proveriti testiranjem ili posmatranjem.

Standardi su rezultat procesa u toku kojega dolazi do usaglašavanja između efekata koje je obrazovni sistem ostvario i onih koje treba da postigne u „narednom koraku“. Oni odgovaraju na neka teška, a strateški važna pitanja s kojima se obrazovni sistemi uvek iznova suočavaju: kakve efekte postižemo u obrazovanju i gde možemo i moramo postići bolje efekte sa kapacitetima kojima raspolažemo. Ovaj balans između onoga „gde smo“ i „gde želimo da budemo“ veoma je važan aspekt obrazovnih standarda i bitno ih razlikuje od onoga što je iskazano kroz ciljeve obrazovanja.

2.2. Karakteristike obrazovnih standarda

1. Proverljivost specifikovanih obrazovnih ishoda

Obrazovni standardi odnose se na konkretna i merljiva, za predmet specifična, znanja i umenja i veštine učenika.

2. Fokus na temeljnim znanjima

Obrazovni standardi konkretizuju temeljne ishode učenja, strukturna znanja iz neke oblasti. Oni ne pokušavaju da opišu sve detalje i svu raznolikost predmetnog sadržaja, već ono što je najbitnije.

3. Kumulativnost

Obrazovni standardi uzimaju u obzir sva bitna znanja koja učenik stiče tokom školovanja. Takođe, najviši nivoi znanja podrazumevaju ovladanost sadržajima sa prethodnih nivoa.

4. Diferencijacija

Obrazovni standardi prave razliku između različitih nivoa postignuća, prema stepenu ostvarivanja kompetencije koju opisuju.
5. Razumljivost
Obrazovni standardi su formulisani jasno, koncizno i pomoću pojmova razumljivih za sve učesnike u sistemu obrazovanja.
6. Izvodljivost
Zahtevi koji su definisani u okviru standarda predstavljaju izazov za učenike i nastavnike, a mogu biti ostvareni uz adekvatno angažovanje.
7. Obaveznost za sve
Obrazovni standardi se primenjuju na sve učenike

3. Primer primene standarda u praksi – odbojka

Sledeći stavovi se odnose na sve sportske igre
Na osnovnom nivou učenik prepoznaje, imenuje.
- igra sportsku igru primenjujući osnovnu tehniku, neophodna pravila i sarađuje sa članovima ekipe izražavajući sopstvenu ličnost uz poštovanje drugih
- zna funkciju sportske igre, osnovne pojmove, neophodna pravila, osnovne principe treninga i pruža prvu pomoć.

Primenjeno na odbojku to izgleda ovako:
STANDARD osnovni nivo: Učenik/učenica na osnovnom nivou igra odbojku primenjujući osnovne elemente tehnike, neophodna pravila i sarađuje sa članovima ekipe izražavajući sopstvenu ličnost uz poštovanje drugih.
Zna funkciju odbojke, osnovne pojmove, neophodna pravila, osnovne principe treninga i pruža prvu pomoć.
SADRŽAJ:
Tehnika: odbijanje lopte prstima i čekićem, servira varijantom servisa odozdo.
Neophodna pravila: zna kada je ekipa postigla poen, dozvoljeni broj odbijanja lopte u jednoj akciji, servira iz prostora za serviranje, zna šta je prestup, rotacija.

Na srednjem nivou učenik ima sva znanja i veštine sa prvog nivoa, a pored toga ima i niz novih kompetencija.
- igra sportsku igru primenjujući viši nivo tehnike, veći broj pravila, jednostavnije taktičke kombinacije i uz visok stepen saradnje sa članovima ekipe izražava sopstvenu ličnost uz poštovanje drugih
- zna funkciju i značaj sportske igre, veći broj pravila, principe i uticaj treninga

STANDARD srednji nivo: Učenik/učenica na srednjem nivou igra odbojku primenjujući viši nivo tehnike, veći broj pravila, jednostavnije taktičke kombinacije i uz visok stepen saradnje sa članovima ekipe izražava sopstvenu ličnost uz poštovanje drugih.
Zna funkciju i značaj odbojke, veći broj pravila, principe i uticaj treninga.
SADRŽAJ:

Elementi tehnike: precizno odbijanje lopte prstima i čekićem, tenis servis. Neophodna pravila: Zna šta su nedozvoljeni kontakti sa loptom
Taktika: zaštita bloka, igra u polju.
Na naprednom nivou učenik ima sve kompetencije sa prethodna dva nivoa, a pored toga ima i niz posebnih znanja i veština.
- igra sportsku igru primenjujući složene elemente tehnike, ispunjavajući taktičke zadatke, učestvuje u organizaciji utakmice i sudi na utakmicama
- zna taktiku igre, sistem takmičenja, način organizovanja utakmice i sudi
STANDARD napredni nivo: Učenik/učenica na naprednom nivou igra odbojku primenjujući složene elemente tehnike, ispunjavajući taktičke zadatke, učestvuje u organizaciji utakmice i sudi na utakmicama.
Zna taktiku odbojke, sistem takmičenja, način organizovanja utakmice i sudi.
SADRŽAJ:
Elementi tehnike: smečiranje, blokiranje.
Neophodna pravila: zna da sudi.
Taktika: grupna i kolektivna taktika u napadu i odbrani.

4. Problemi

Prilikom izrade standarde, kao i prilikom primene istih ukazali su se mnogobrojni problemi. Neki od njih su:

1. Neadekvatan metodološki postupak prilikom izrade standarda
Osnovni princip metodološkog postupka pri određivanju standarda podrazumeva prvo sondiranje pojave koja se istražuje na velikom broju ispitanika, a tek nakon toga ustanoviti inicijalne predloga za formiranje standarda. U ovom slučaju se išlo obrnutim redom. Prvo su formirani standardi, a tek nakon toga su proveravani u praksi. To je uzrokovalo dosta problema tokom čitavog Projekta.
2. Specifičnost fizičkog vaspitanja u odnosu na ostale nastavne predmete
U fizičkom vaspitanju postoje sadržaji koji nisu egzaktni i teško je utvrditi jedinstveni sud. Primera radi, svaki nastavnik (profesor) će na različite načine vrednovati izvođenje dvokoraka u košarci. Za neke će isti učenik biti uspešan u izvođenju te veštine, za neke će biti delimično uspešan, za neke će biti neuspešan. Sve zavisi od kriterijuma sa kojeg se čitavo izvođenje košarkaškog dvokoraka posmatra. Kako standard po definiciji pretpostavlja uniformnost, nameće se problem utvrđivanja kriterijuma jednoobraznosti.
3. Loši materijalno- tehnički uslovi za izvođenje nastave
Veliki broj škola nema materijalno – tehničke uslove za izvođenje nastave Fizičkog vaspitanja. Samom tim nema uslove i za implementaciju standarda.
4. Nedovoljno edukovana kadrovska struktura

Tokom sprovođenja projekta za utvrđivanje standarda, utvrđeno je da postoji veliki broj kolega nastavnika i profesora fizičkog vaspitanja kojima nedostaju fundamentalna znanja iz struke.

5. Zaključak

Obrazovni standardi predstavljaju suštinska znanja, veštine i umenja koja učenici treba da poseduju na kraju određenog nivoa obrazovanja, a zasnovani su na ciljevima obrazovanja koji su zadati u nacionalnom Planu i programu za predmet Fizičko vaspitanje. Definisani za tri oblasti, a to su osposobljenost u veštinama, znanja o fizičkom vežbanju i fizičkom vaspitanju i vrednovanje fizičkog vežbanja i fizičkog vaspitanja od strane učenika. Određeni su na tri nivoa postignuća: (1) osnovnom, (2) srednjem i (3) naprednom.

Značaj standarda je u određivanju najvažnijih zahteva nastave, a to se jasno vide kroz ponašanje i rasuđivanje učenika. Obrazovni ciljevi i zadaci prevode se na precizan jezik kojim se opisuju: postignuće učenika, stečena znanja, veštine i umenja.

Kroz primer odbojke, učinjene je pokušaj da se praktično prikaže ono što standardi treba da doprinesu, kao i da se lakše shvati sama ideja uvođenja standarda.

Literatura

§ Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik (2006): *Pravilnik o izmenama pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja ivaspitanja za sedmi i osmi razred*, broj 610-00-381/2006-2, str. 98-108.

§ Repić Ćujić, Vesna – Višnjić, Dragoljub – Radosavljević, Snežana – Gortnar, Zoran – Lepeš, Josip – Zečević, Stanko & Krstić, Ksenija (2010):*Obrazovni standardi za kraj osnovnog obrazovanja za nastavni predmet fizičko vaspitanje*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Lepeš Josip: ÉRTÉKELÉS A TESTNEVELÉSBEN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
lepes@tippnet.rs

MARKING IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract

Marking the students' accomplishment in school became the centre of pedagogical attention at the under-mentioned time. In 2003-in connection with this subject, the educational government made a proposal of reforming the marking of physical education by changing the grades into a written rating text.

To make clear the questions the subjects function and matter, we started a survey, so that we can have established suggestion about the problem in the case of new attempt in reforming the subjects rating method.

The presentation gives a picture of the practice, the advantages and the disadvantages of marking in written text, on the basis of the surveys results.

Keywords: physical education in school, rating methods, grading

1. Bevezető

Az ellenőrzés és értékelés „egyidős" az iskolával. Ahogy változott körülötte a világ, úgy változtak meg funkciói és megoldásmódjai is. Hosszú út vezetett az ókori vesszőzéstől a középkori megszégyenítésen és az újkori versengésen át a huszadik századi irányzatokig.

Az ellenőrzés és értékelés kérdésköre a pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak ma is jelentős eleme, amelyről egészen szélsőséges álláspontok alakultak ki. Sokan szükséges rosszként tekintenek rá, mások megkérdőjelezik létjogosultságát, s vannak, akik az eredményesség hatékony feltételét, a tanulás fontos motiváló tényezőjét látják benne. A téma időszerűségét mi sem bizonyítja jobban, minthogy az „értékelő pedagógus" problematikája a pedagógiai kutatások, a napi pedagógiai gyakorlat középpontjába került. E tendencia alól a testnevelés sem kivétel, mert e tantárgyhoz kötődő, teljesítmény mérés – ellenőrzés – értékelés jelentős múltra tekint vissza.

A testnevelés fontos feladata, hogy az itt tanult ismeretek, megszerzett tapasztalatokat és megtanult mozgásokat a tanulók ne csak az iskolában, hanem a mindennapi életben is hasznosítani tudják. Különösen szükséges tehát, hogy a személyiséget az értékeléssel a megszerzett ismeretek tudatos alkalmazásának irányába fejlesszük. A testnevelésórán ne csak azt osztályozzák, hány métert ugranak,

vagy milyen gyorsan futnak, hanem önmagukhoz mért fejlődésüket ítéljék meg. A testnevelés az egyetlen műveltségi terület, ahol közvetlen mód nyílik arra, hogy a tanító, tanár a tanuló önmagához képest mért teljesítményét objektíven mérje. Ugyanakkor a merev, csakis kizárólag a stopperórát, mérőszalagot, pontszámot figyelembe vevő ellenőrzés, értékelés nem lehet a testnevelési teljesítménymérés sajátja.

A világ, amelyben élünk, az egyénnel szemben óriási teljesítményelvárást állít. Az életbe kilépőket erre már az iskolában fel kell készíteni. Az osztályzás köztudottan jobb teljesítményre sarkallja a gyerekeket. A jobb teljesítmény nyilvánvalóan nem érhető el erőfeszítések nélkül. Erre pedig épp a testnevelésórákon van égetően szüksége a fiataloknak, akiknek egészségi állapota aggasztóvá vált az utóbbi években. Ha nincs visszaigazolás, nincs értékelés, akkor nincs átgondolt, szakszerű pedagógiai folyamat sem.

2. Korábbi kutatások a témakörből

Az újkori nevelés első nagy alakja Comenius, már a kapitalizálódó polgárság törekvéseit fogalmazta meg pedagógiájában. A korabeli iskolák eredménytelenségét látva, megszervezte az osztályrendszert, a tanórarendszert s a tanévet. Határozott tananyagot követelt. Elsőként ismerte fel a tanterv, tanmenet szükségességét, fontosságát, amely alapot ad az értékelés – osztályozás számára.

Arieh Lewy (1991) a „The International Encyclopedia of Curriculum" című munkájában megjegyzi, hogy az utóbbi mintegy tíz évben (írta ezt 1991-ben) bizonyos pszichometrikus elvek átértékelődése zajlik. Ez azzal jár, hogy a felmérés már nemcsak egyirányú, a tanár felől jövő, tekintélyelven alapuló tevékenység, hanem tanár – diák interakciók sorozata, ezért az ellenőrzésnek és értékelésnek rugalmasabbá kell válnia úgy, hogy abban a tanár – diák kapcsolat tükröződjön vissza. A tanár ne „ott üljön", a diák pedig feleljen, hanem partnerek legyenek, de úgy, hogy közben az értékelés objektivitása ne sérüljön.

Csepela (2000) állítása szerint a testnevelők feladata, hogy tudatosítsák a tanulókban a sportoláson keresztül megszerzett és megszilárdult személyiségvonások jelentőségét, hiszen ez által befolyásolható a gyermekek teljes viselkedésrepertoárja.

Hoffmann (2000) szerint azokban a társadalmakban, amelyekben a verseny, a kemény munka, a fegyelem jelentős érték meghatározó, értékalkotó, ott a sport kiemelkedő szerepet tölt be. A versenyorientált társadalmakban éppen a sportok nyújtják azt a gyakorlóeszközt, amely az élettel együtt járó állandó kihívásokra adható és kapható reakciókra felkészíthet.

Mullin (2000) szerint az értékorientációban a mozgás, a sport szempontjából meghatározó:

– a jellemformálás;
– a fegyelmezettség;
– a versenyszellem;
– a szellemi fittség;

– s fizikai fittség;
– a vallásosság;
– a nemzeti érzés.

Gallov (2003) szerint a WHO (Egészségügyi Világszervezet) már 1997-ben leszögezte: minden gyermeknek legalább napi egy óra aktív mozgásra van szüksége. Bizonyított tény, hogy a korai halálozáshoz, valamint a munkaképesség csökkenéséhez vezető civilizációs népbetegségek megelőzhetőek, és ennek a megelőzésnek az egyik fontos eleme a gyermekkorban elkezdett rendszeres mozgás.

3. A testnevelés tantárgy célja

Az iskolai testnevelés a mozgáson és testedzésen keresztül biztosítja a tanulók nevelését. A testnevelés fogalmát tágan kell értelmezni. A sportok, szabadtéri tevékenységek, a testedzés és kikapcsolódás különböző formái az egészség szempontjából nagy fontossággal bírnak. A tanulóknak meg kell ismerkedniük a test működésével, és azzal, hogy az olyan szokások, mint a rendszeres testedzés és szabad levegőn tartózkodás hogyan kapcsolódnak a testi és szellemi egészséghez.

3.1. Fő célkitűzések

A testnevelés célja a szociális, mentális és fizikai képességek fejlesztése.
Fizikai fejlesztés: A tantárgy lényege a fizikai tevékenység, tapasztalatszerzés, a test és korlátainak, lehetőségeinek megismerésében.
Mentális fejlesztés: A test ismerete és kontrolálása számos pozitív hatással jár. Elősegíti a koncentrációt, fokozza a stressz kezelésének képességét, az önbecsülést, kreativitást, a kifejezésmódokat.
Szociális fejlesztés: A tanulók elsajátítják a csoportbeli viselkedést, a tisztelet kimutatását (fair play), együttműködési és kreatív készségekre tesznek szert (szabályok kidolgozása, játékok, tánc, stb.)

A testnevelés az iskola napi munkájára és az iskola közösségére is hatással van. A fizikai tevékenységek fokozzák az éberséget, javítják a más tantárgyakban elért tanulmányi eredményt.

A testnevelés egyben bevezetést nyújt abba a mozgáskultúrába, melyben élünk, alapvető erőnlétet biztosít a tanulóknak, és bátorságot ad nekik ahhoz, hogy mind közreműködőként, mind szemlélőként részt vegyenek abban. A fizikai tevékenységek a különböző kultúrák közös nevezője is. A tantárgy lehetőséget nyújt a tanulóknak a közösségvállalás megtapasztalására a multikulturális és nemzetközi társadalomban. A testnevelés célja, hogy a tanulók elsajátítsák azokat az ismereteket és készségeket, melyeket a fizikai tevékenységek kultúrájában való felelős és teljes jogú részvétel megkövetel.

3.2. Tanítási elvek

Az alapfokú oktatásban azon van a hangsúly, hogy a tanulók a mozgáskészségek széles körét elsajátítsák. Az első években nagy fontosságot kapnak a motoros készségek, mivel ezekre szükség van a mindennapi feladatok ellátásában, és ezek képezik a különböző sportok alapját. Szintén nagyon lényeges az alaptechnikák elsajátítása és a különböző sportok ismerete. Ezek a készségek hatással vannak minden más iskolai és szabadidős tevékenységre. Napjaink gépesített, ülő életmódot folytató és mozgásszegény társadalmában ez nagyon fontos.

Ugyanakkor kiemelt figyelmet kapnak a tanulók egymás közötti felelős és megfontolt érintkezéséhez szükséges készségek és ismeretek is. Fontos a különböző fizikai tevékenységek kipróbálása iránti egész életre szóló érdeklődés kifejlesztése. Emellett meg kell tanulniuk véleményt alkotni a különböző játékokról és azok értékéről. A fizikai tevékenységekben és játékokban való részvétel öröme a testnevelés oktatásának központi eleme. A fiataloknál a motiváció általában nem probléma. Ha megnézzük a szabadban szabadon játszó gyermekeket, azt látjuk, hogy sokat mozognak, és élvezik a mozgást. A testnevelésórának ezt a pozitív hozzáállást tovább kell fejlesztenie. Ez különféle vonzó és a különböző életkorokhoz illő játékokkal és tevékenységekkel érhető el.

Később a tanulókban kialakulhat az érdeklődés aziránt, hogy szabadidejükben különböző sporttevékenységeket műveljenek. Akkor érünk el sikert, ha a tanulók elegendő érdeklődést mutatnak aziránt, hogy belépjenek valamilyen sportklubba.

4. A hibajavítás, ellenőrzés, az iskolai testnevelés oktatásban

4.1. Hibafeltárás elvei és javítás módszerei

Minden oktatási folyamat állandó velejárója a tanulás közbeni ellenőrzés, a gyakorlás közben előforduló hibák javítása. Tudjuk, hogy a mozgáskészségek alapja az idegkapcsolatok megteremetése, az izomtevékenység koordináltsága. A cél a helyes, pontosan kialakított reflexkapcsolatok, a dinamikus sztereotípiák kiépítése, megerősítése és a helytelenek kioltása. A rosszul megtanult helytelen beidegzések kijavítása lényegesen nehezebb feladat, mint egy új reflexkapcsolat kiépítése. Ezek után természetes, hogy a tanulás, gyakorlás közbeni hibajavításnak kiemelt helye van az oktatásban a tanulás folyamatában. Ennek következménye, hogy megelőzésük és kijavításuk alapvető feltétele tehát a kiváltó ok felismerése, annak megszüntetése.

4.2. A mozgáshibák okai

– Nem megfelelő szintű képességek, azaz a szükséges motoros feltételek hiányossága. Rögződhetnek a képességek hiányosságaiból eredő torzulások, ami a gyakorlat szerkezetének elváltozását jelenti. Ezek a hibák csak megfelelő előkészítéssel, a képességek fejlesztésével, célgyakorlatok alkalmazásával előzhetők meg, küszöbölhetők ki.

– Pontatlan elképzelés, hiányos megértés oka több tényező lehet. Elsősorban a felületes anyagkiválasztás, az életkornak nem megfelelő anyagközlés. De

lehet az anyag túl könnyű is, ami az érdektelenség következtében felületes, elsietett végrehajtásra ösztönöz. A hiányos megértés oka az ismeretközlésben is kereshető. Előfordulhat, hogy a hiányos megértésnek a tanulók figyelmetlensége az oka. A figyelmetlenség fakadhat érdeklődéshiányból, fáradságból vagy esetleg valami külső, zavaró tényezőből.
– Régebbi helytelen beidegződések, szokássá vált erőkifejtések is lehetnek a hiba okai. A részhibák javítása általában nem szokott eredményre vezetni. Legtöbbször csak az anyag újbóli felépítése az eredményes
– Görcsös, merev első végrehajtás oka lehet önbizalomhiány, szorongás, félelem, fáradtság, a gyakorlóeszköz súlya, nagysága, valamint a túlzott akarásból fakadó helytelen és gazdaságtalan erőfelhasználás, aminek következtében a mozgás koordináltsága megromlik. Mindkét fajta hibakiváltó ok a gyakorlattanulás első szakaszaira jellemző, amikor még a tanulók nem szerzett elegendő tapasztalatot a végrehajtáshoz szükséges erőfelhasználásról, a ritmusról, a dinamikáról.

4.3.Ellenőrzés, értékelés, teljesítménymérés
Az ellenőrzés kötelességteljesítésre serkent, a kitűzött célok következetes megvalósítására motivál nemcsak az iskolában, hanem az élet minden területén. Nemcsak arról van szó, hogy az osztályzatot megállapítsuk, hanem arról is, hogy az objektív visszajelentés által módosítani, újratervezni lehessen a hatékonyabb testnevelési munkát.
Ellenőrzés funkciója
Valamely tevékenység eredményeinek ismerete általában a teljesítmények javulásához vezet. a teljesítményellenőrzés dinamikus pedagógiai erő, és az egész oktatási, nevelési folyamatot át kell hatnia ahhoz, hogy funkcióját teljesíthesse.

Két fajta ellenőrzés van

– Folyamatos: amikor a nevelő az oktatás folyamatában állandóan figyelemmel kíséri a tanulók gyakorlati munkáját, értékeli eredményüket.
– Időszakos: a tanulók tudásának elbírálása az előre kijelölt ellenőrző feladatok alapján.

Az ellenőrzési feladatok kijelölésével és számonkérésével a legfőbb törekvésük az, hogy a tanulók aktivitását növeljük. A motiválás érdekében felhasználhatók az egymás közötti versenyzések esetleg párhuzamos osztályok esetén az osztály közötti vetélkedések. Az általános iskola alsó tagozatában csak a folyamatos, felső tagozatban és középiskolában pedig mind két ellenőrzési forma szükséges.

5. Értékelés, osztályozás az iskolai testnevelés osztályozásában

Akkor beszélünk róla, ha a tanulók teljesítményt számszerűen és differenciáltan értékelve, az eredmény osztályzatokban jut kifejezésre. Azosztályzat a tantervi

követelmények mércéje és a társadalmi ítélet szimbóluma a végzett munkáról. Motiváló hatású a teljesítmény végrehajtásakor, bár teljes egészében nem ad tájékoztatást a tanulók pszichikai, fizikai erőkifejtésének mértékéről, melyet a siker érdekében tett. Nem hagyható figyelmen kívül a tanuló szorgalma. A testnevelési osztályzat megállapításakor figyelembe kell venni:

– a tantervi követelmények által előírt teljesítményt, annak minőségét, a mozgásfeladat megoldásához szükséges ismereteket és azok alkalmazását,
– a tanulók neveltségi szintjét (aktivitását, erkölcsi, akarati megnyilatkozásait),
– a tanórán kívüli, önkéntes testnevelési és sporttevékenységet, a versenyeken elért eredményt.

A testnevelés értékeléshez egyértelmű, világos célokra, tanulói teljesítményekben és viselkedésben megfogalmazott követelményekre van szükség. A céltételezés a központi tantervek alapvető feladata. Az osztályzat a tantervi követelmények elsajátításának számokkal történő kifejezése. A tantervek elsősorban a motoros teljesítményre koncentrálnak, ezáltal egyoldalú támpontokat adnak az eredmények számbavételéhez. Csak elvétve találhatunk követelményeket a tanulók érzelmi-akarati, szociális tulajdonságaira vonatkozóan.

Nem lenne azonban célszerű az egyes gyakorlatok elsajátítását értékelni az osztályzatban. Az osztályzatoknak tükrözniük kell a tanulók személyiségét is, ehhez pedig hozzátartozik a tehetség, a szorgalom, a tantárgyhoz való vonzódás stb.

Figyelembe kell venni nem csak a gyakorlás során kialakult mozgáskészségeket, de a gyakorlás hatására létrejött erkölcsi, jellembeli fejlődést is.

5.1. Az osztályzatok kialakításának szempontjai

5.1.1. A pszicho motoros tudás minősége

Ebben a jegyben a tanulók életkorához, a szenzitív időszakokhoz, a fejlesztési lehetőségekhez illeszkedő tantervi tartalmak elsajátításai, alkalmazási és kivitelezési szintjét állapíthatjuk meg. Ez a tudás a testkultúra értékeit foglalja magában.

5.1.2. A tanórai tevékenység

Ebben a jegyben a tanulótól jogosan elvárható aktivitás, szorgalom, a munkához való hozzáállás jelenik meg. Beleszámíthat a motoros képességek fejlesztése érdekében kifejtett erőfeszítés objektíven megragadható eredményessége. (TESZT – eredmények) Az értékelés részét képezik a társaknak nyújtott segítség, társakkal való együttműködés, a kreativitás kinyilvánulásának különböző formái is. Az ismertetett osztályzás kifejezi az iskolai testnevelés terén megnyilvánuló teljesítmény fontosságát és összetettségét is. Tudomásul veszi a teljesítményt befolyásoló objektív és szubjektív feltételeket, de számon kéri a tanulóktól a szubjektív tényezők kinyilvánítását.

A több érdemjeggyel történő osztályozás:

– Hozzájárul a tanulók reális önképének kialakításához;
– A fejlődés elismerésének és lemérésének eszközévé válik;
– Ösztönöz a tanulásra, a tudás megszerzésére, a hiányosságok pótlására, a lemaradások kiküszöbölésére;
– Teljesítésre sarkall;
– Jutalmazza az értékes magatartásformák kinyilvánítását;
– Hozzájárul a testnevelés és sport iránti pozitív viszony elmélyítéséhez.

5.2. Szöveges értékelés a testnevelésben

A szöveges értékelés lehet differenciált és informatív, kitérhet a teljesítmény minden összetevőjére, ezáltal a teljesítőre is, így lehetőséget nyújt arra, hogy egységben lássa a teljesítményt és a teljesítőt. A rendszeres szöveges értékelésnek a testnevelésben három jellemző szintjét különböztetjük meg:

1. A tanítás folyamatában végzett rendszeres értékelés (az egyes gyakorlatok, feladatsorok végrehajtásának közvetlen értékelése, ösztönzés, hibajavítás)
2. A nagyobb tanítási egységek végén történő értékelés (órarészek, illetve az óra végén).
3. A tanév nagyobb egységeinek végén, jellemzően félévbe és év végén, az elmúlt időszakra vonatkozóan adott áttekintő jellegű értékelés.

Mindháromnál alapvető szándék, hogy árnyaltabb, a tanulókhoz jobban igazodó, segítő szándékú értékelés valósuljon meg, amely a tanulás folyamatát is tükrözi, megerősítő, korrigáló és fejlesztő funkciót tölt be. Ahhoz, hogy az értékelést egyénre szólóan tudjuk elkészíteni, évközi munkánk során olyan feljegyzéseket kell készíteni, melyek alapján a félév vagy az év végére minden tanulóról kirajzolódik egy összefüggő kép. Kimondhatóan megfogalmazódnak az egyes tanulóval kapcsolatos oktatási, fejlesztési és nevelési feladatok, melyek a tanító, tanár és a tanulók munkáját, hozzáállását, motiváltságát is alapjaiban befolyásolják.

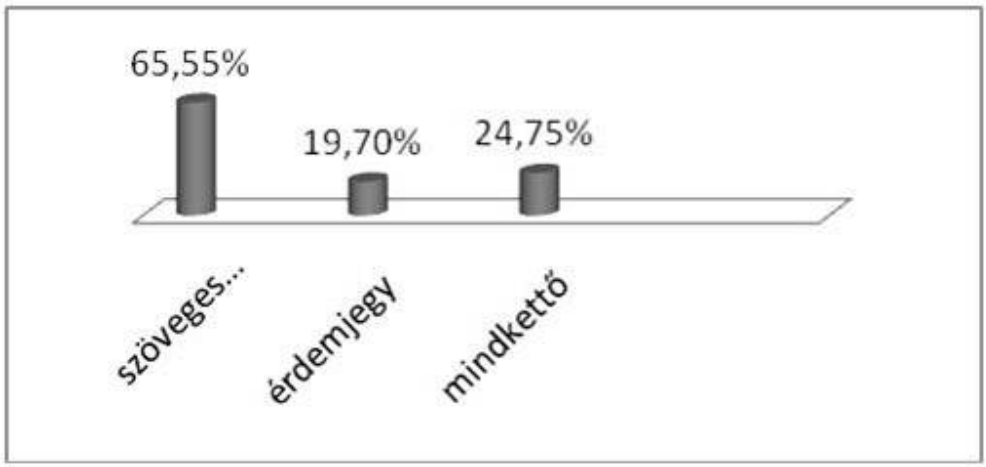
6. Kutatás leírása

A szerbiai oktatási kormányzat néhány éve bevezette a testnevelés értékelésének szöveges formáját az általános iskola első osztályában, míg a többi osztályokban maradt az érdemjegy általi értékelés. Kutatásunkban, amelyben a kérdőíves felmérést választottuk arra kerestünk választ, hogyan ítélik meg a tanítók a szöveges és az érdemjegy osztályozás értékeit az alsó osztályos tanulók testnevelési folyamatában. A felmérésben 178 tanító vett részt.

6.1. Eredmények bemutatása

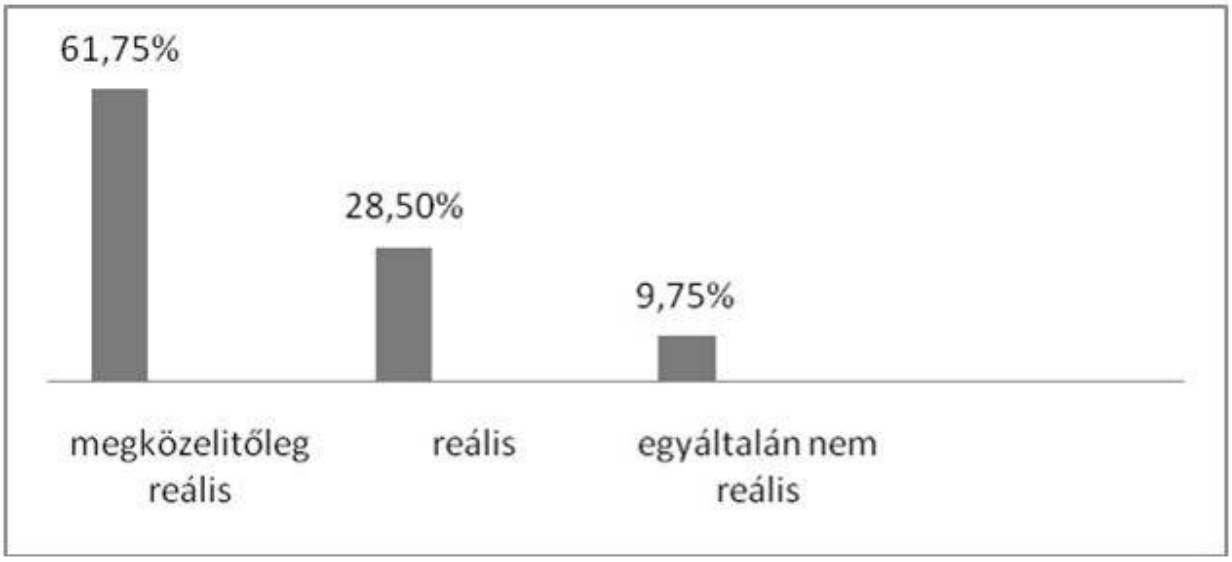
Az értékelési forma javaslatának eloszlása érdekes képet mutatott, habár a szöveges és az érdemjegy használata törvénye rendelkezéssel van szabályozva. Az 1. ábra azt a megoszlást mutatja, hogy a tanítók milyen értékelési formát használnának, ha maguk választhatnák ki az értékelés formáját. Jól megállapítható. hogy a tanítók többsége (65,55%) a szöveges értékelést választotta az alsó osztályokban. A megkérdezettek 19,70%-a választotta az érdemjegyet, míg a tanítók 24,75%-a mindkét értékelés alkalmazná.

1. ábra
A testnevelés tantárgy értékelése



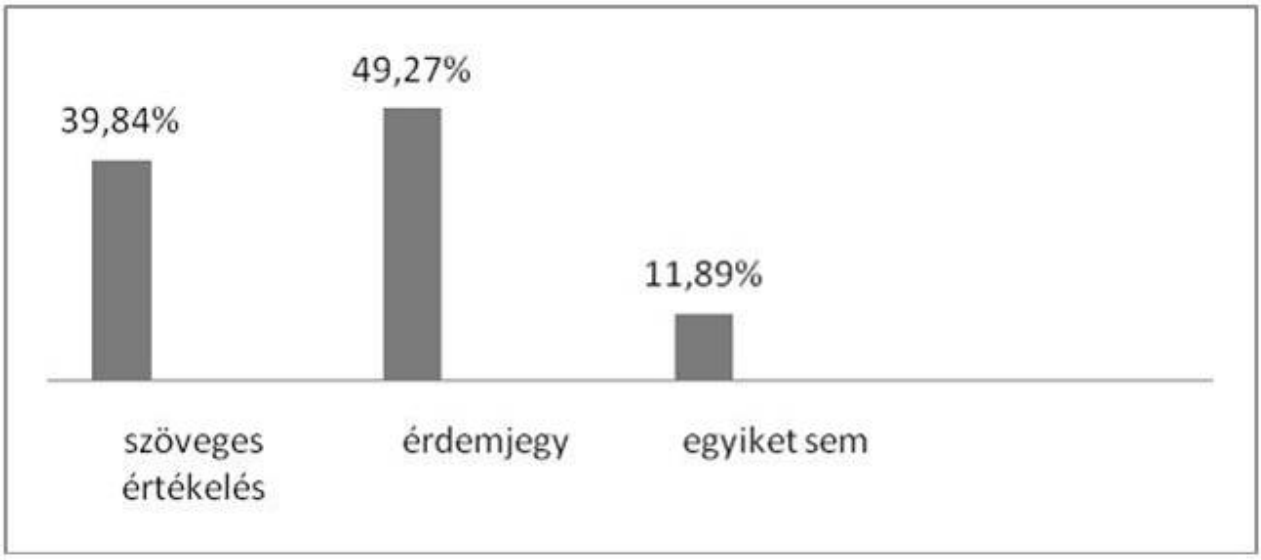
Következő kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a tanítók részéről (és a törvényes meghatározások szerint alkalmazható értékelési módok) használt értékelési formák mennyire állapítják meg a tanulók valós képességeit, és fejezik ki megszerzett tudásukat. A 2. ábra adatai arra utalnak, hogy alacsonynak mondható azoknak a válaszoknak a száma, amelyek szerint reális maghatározásokat adnak vissza az értékelési formák.

2. ábra
Az értékelési formák megbízhatósága



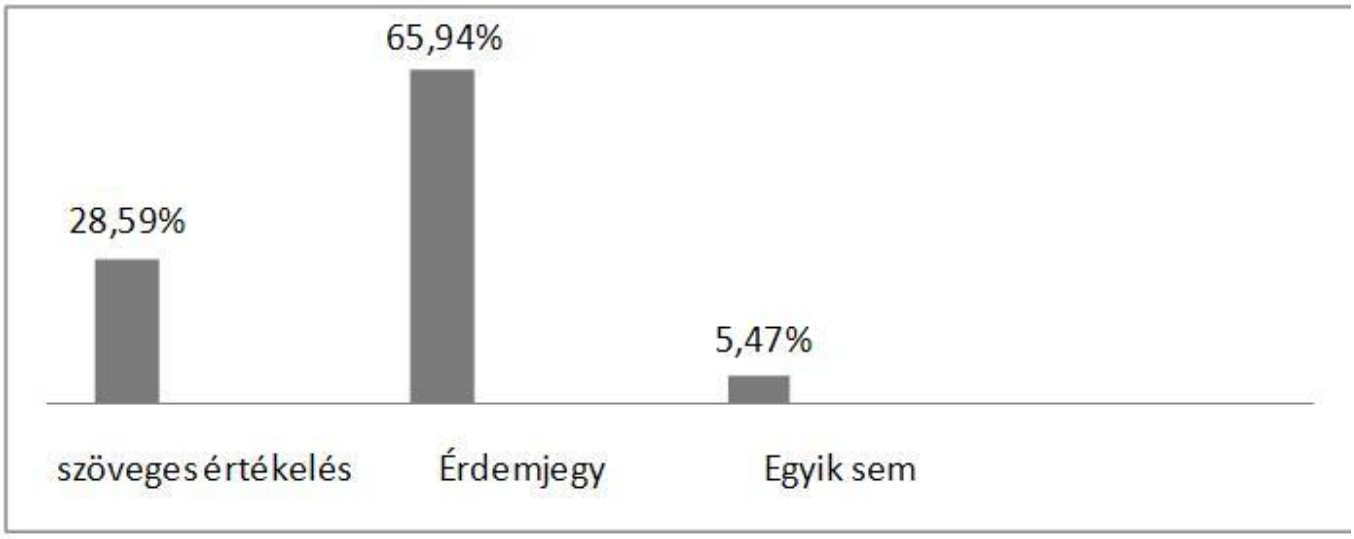
Az értékelési formák elfogadásának szempontjából a tanítók többségében az érdemjegy mellett döntöttek (49,27%), míg az egyik értékelési formát sem nem elfogadók száma alacsony (11,89%).

3. ábra
Az értékelési módok elfogadottsága



Fontosnak tartottuk megállapítani az értékelés motivációs hatását az alsó osztályos testnevelés terén, ezért a tanítóktól az értékelés motivációs hatásáról érdeklődtünk. A válaszok alapján az érdemjegy által történő értékelés (65,94%) lett megjelölve, mint a testnevelés értékelésének motivációs tényezője. Természetesen elgondolkodtató az eredmény, ha tudjuk, hogy Szerbiában a testnevelés átlaga 4,25 ugyanakkor évről-évre a tanulók mind romlóbb egészségi állapotával és a szabadidő eltöltés sportolással ellentétes megnyilvánulásaival szembesülünk.

4. ábra
Az értékelési formák motivációs szerepe



7. Összegzés

A világ, amelyben élünk, az egyénnel szemben óriási teljesítményelvárást állít. Az életbe kilépőket erre már az iskolában fel kell készíteni. Az osztályzás köztudottan jobb teljesítményre sarkallja a gyerekeket. A jobb teljesítmény nyilvánvalóan nem érhető el erőfeszítések nélkül. Erre pedig épp a testnevelésórákon van égetően szüksége a fiataloknak, akiknek egészségi állapota aggasztóvá vált az utóbbi években. Ha a diákok nem tanulják meg, hogy meg kell dolgozni valamiért, például egy győzelemért a sportpályán vagy egy jó osztályzatért a testnevelésórán, akkor az életben sem tudnak versenyezni. Ha nincs követelmény, nincs teljesítmény! Ha nincs visszaigazolás, nincs értékelés, akkor nincs átgondolt, szakszerű pedagógiai folyamat sem!

A testnevelés, szerepe, hogy felkeltse és megerősítse a tanulókban a testkultúra iránti igényt, de nemcsak azokban, akik kedvező genetikai, személyiségi előfeltételekkel, illetve családi háttérrel rendelkeznek, ezért értékelni kell a szorgalmat, a kitartást, a hozzáállást, a teljes személyiség aktivitását. Ha jó szívvel gondolnak a testnevelésórákra, és ha mindennapjaikban ez a pozitív érzelem cselekvésre is ösztönzi őket, akkor nemcsak a saját teljesítményükkel, hanem a pedagógiai tevékenységgel is elégedettek lehetnek.

Irodalomjegyzék

§ Báthori Béla 1994. A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest, 61.

§ Báthory Zoltán 1985. A tanulók értékelése Tanulók, iskolák–különbségek: Egy differenciálás tanításelmélet vázlata. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
§ Berkes Péter 2004. A kultúra és a testkultúra értelmezési dimenzióinak tudományági perspektívái. *Új Pedagógiai Szemle*, 51–58. o.
§ Bíróné Nagy Edit 1994. Sportpedagógia. Budapest: Sportkiadó.
§ Csepela Yvette 2000. „Örömtestnevelés?"–Gondolatok a testnevelésről, a sportról a 21. század küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle,* 10. sz.
§ Gallov Rezső 2003. Nem fontos a testnevelés. *Sportgazdaság Online*. www.sportgazdasag.hu
§ Hamar Pál 1998. A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.
§ Hoffmann Istvánné 2000. Sportmarketing. Bagolyvár Kiadó, Budapest: 88–96.
§ Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária 2004. Osztályozás? Szöveges értékelés? Dinasztia Tankönyvkiadó.
§ Jegesné Rémesi Irén 2003. Az ellenőrzés értékelés szerepe a Kék madár programban.
§ Jegesné Rémesi Irén 2004. A szöveges értékelés lehetőségei és veszélyei az iskolai gyakorlatban Tanítás–tanulás, 6.
§ Király T. szerk., 2001. A testneveléstanítás módszertana tanítók részére. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
§ Lewy A. 1991. The International Encyclopedia of Curriculum. Section 12. Physical Education. Pergamon Press, 957–977. p.
§ Mullin, B. J.–Hardy, S.–Sutton, W. A. 2000. Sport Marketing. Canada: Human Kinetics Publisher.
§ Takács Ferenc 1972. A testkultúra fogalma és néhány tudományelméleti problémája. TF Közlemények, 95–100.

Walter Imola-Sáriné Csajka Edina: FRONTÁLIS VERSUS TRÉNINGMÓDSZER A TÉRSÉGFEJLESZTŐ FAKULTÁCIÓS PROGRAMBAN

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Felnőttképzési Tanszék
imolawalter@gmail.com

Összefoglaló

Tudatában kell lennünk annak a ténynek, hogy az előadók esélyei nagyon csekélyek a gyakorlatok alkalmazása terén az elméleti tantárgyak keretén belül. Ez a tantárgy jellegéből, az idő és a szükséges tanácsok hiányából eredeztethető. Végül is beláthatjuk, hogy léteztek a megfelelő eszközök, készségek és attitűdök fejlesztésére szolgáló képességek, amelyeket a kulcskompetenciák között említenek. Azon tény miatt, hogy a tanulók többnyire nincsenek tisztában azzal, hogy a tanórákon megszerezhető szaktudás mellett más eszközökre, készségekre és attitűdökre is szert tegyenek, amelyeket a későbbiekben is hasznosíthatnak, olyan tanmenetet kell összeállítani, amely segít a kulcskompetenciák legalaposabb kifejlesztésében az előadó felelőssége mellett.

Kulcsszavak: hatékony tanítás, hatékony tanulás, kulcskompetenciák, térségfejlesztő fakultációs program

FRONTAL VERSUS TRAINING METHOD IN THE COURSES OF AREA DEVELOPMENT

Abstract

We have to be aware of the fact that the lecturer's chances are small in the applying of practical exercises during teaching first of all such theoretical subjects. This derives from the features of the subject, the small amount of the time and the lack of the needed devices. After all we could realize that there were facilities for the development of the materials, skills and attitudes defined in the references of the key competencies. Because of the fact that students mostly are not aware of the fact that besides attaining the professional knowledge during the lessons they attain several materials, skills and attitudes too of which existences will be advantages for them later so to compile such a syllabus which helps to develop the key competences the most extensively is the lecturer's responsibility.

Keywords: effective education, effective learning, key competencies, courses of area development

1. Bevezetés

Az Európai Unió lisszaboni stratégiájának értelmében a tudás alapú társadalom követelményeinek megfelelő, a magasabb szintű és színvonalú foglalkoztatás igényét kielégíteni képes oktatási és képzési rendszerekre van szükség. (Európai Tanács, 2000) Ennek egyik fő összetevője az új alapkészségek elsajátításának az ösztönzése, melyek az egész életen át tartó tanulás során sajátítandóak el. Az alapkészségek meghatározása során sor került a kulcskompetenciák megfogalmazására. A kompetencia ebben az összefüggésben az egyén képességeinek és szélesebb értelemben vett társadalmi céljainak magasabb szintű integrációját jelenti, másképpen fogalmazva a kompetencia a készségek, ismeretek, adottságok, és attitűdök együttesére utal, és a know-how mellett a tanulásra való képességet is magában foglalja. A kulcskompetenciák referenciakerete az egész életen át tartó tanulás során előforduló bármely oktatás és képzés kontextusában hivatkozási alapként alkalmazható. (Demeter, 2006)
Vizsgálódásunk alapjául így a felsőoktatás egy szegmensét, az andragógia szakos hallgatók meghatározott csoportját vettük, e csoporton belül is a térségfejlesztő tantárgyi programban részt vevő hallgatók kulcskompetenciáinak fejlesztési lehetőségeit tárjuk fel, mivel az ő tanítási-tanulási folyamatukban veszünk részt. A kutatás fontosságát az indokolja, hogy a munkaerő-piacon való elhelyezkedéshez és a munkahely megtartásához feltétlenül szükséges mind a 8 kulcskompetencia magas szintű megléte és folyamatos fejlesztése.

A térségfejlesztő fakultációban részt vevő andragógus hallgatók – a diploma megszerzését követően – a felnőttképzési és a kulturális intézményrendszer egységein kívül nagy eséllyel helyezkedhetnek el a terület- és vidékfejlesztési intézményrendszer különböző szintjein is, például regionális fejlesztési ügynökségeknél, a kistérségi koordinátori, illetve vidékfejlesztési hálózatoknál, ahol folyamatosan változó új kihívásokkal kell szembesülniük. A sikeres munkavégzéshez elengedhetetlenül fontos a szakmai ismeretek magas szintű elsajátításán kívül számos készség, adottság és attitűd, vagyis kulcskompetencia egyidejű megléte.

A kutatás újszerűségét az adja, hogy a kulcskompetenciák meglétével és fejlesztésével elsősorban a pedagógia tudományterület foglalkozik, így a terület- és vidékfejlesztés, mint módszertanilag elemzett kutatási terület, eddig kevésbé került górcső alá. A tanulmány megírására ezért egy pedagógus és egy területfejlesztő szakember vállalkozott, a két tudományterület kapcsolódási pontjainak hatékony feltárása érdekében.

2. A kutatás módszertana

A kutatás során három módszert alkalmaztunk. Első lépésben dokumentumelemzéssel áttekintettük egyrészt a kulcskompetenciákhoz kapcsolódó szakirodalmat, másrészt az andragógia szak mintatanterveit. Ez utóbbira azért volt

szükség, mert célcsoportunkat a térségfejlesztő fakultációs, andragógia szakos hallgatók jelentették. Ez a hallgatói réteg speciális programban vesz részt, amely keretében több féléven keresztül hallgatnak területfejlesztéssel kapcsolatos tárgyakat.

A Térségfejlesztő fakultációs program tantárgyai a következők:

Európai uniós ismeretek
– Pályázatkészítési ismeretek
– Területi tervezés és programozás
– Regionális, kistérségi és helyi gazdaságismeret
– Regionális és helyi politika - térségfejlesztés
– Regionális- és településmarketing
– Településkultúra

A felsorolt tárgyak közül az első négy oktatásában vesz részt a tanulmány egyik szerzője. A kutatás során vizsgáltuk, hogy melyek azok a kulcskompetenciák, amelyek jelenléte az adott célcsoport esetében kiemelkedő jelentőséggel bírnak. Módszerként az extrospekciót használtuk, azaz a hallgatók külső megfigyelését, amely alkalmas a szabad szemmel jól látható társadalmi és emberi viselkedésformák, tanulási szokások észlelésére, értelmezésére. Az eredmények előre megadott szempontok alapján tervszerűen, rendszeresen, több megfigyelő által rögzítésre és elemzésre kerültek. Ezután a részletes, és az adott csoportot érintő adatgyűjtést követően, esettanulmányt készítettünk, melyben feltártuk a tapasztalatainkat kétféle (pedagógiai és területfejlesztési) szempontból. Vizsgáljuk továbbá, hogy az említett tárgyakhoz kapcsolódóan milyen lehetőség állnak rendelkezésre a hallgatói kulcskompetenciák fejlesztésére, elsősorban a gyakorlati oktatás keretében.

2.1. A kulcskompetenciák

A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, amelyek az egész életen át tartó tanulás alapját képezik, a kötelező oktatás és képzés végére kell elsajátítani. A kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen a jelen társadalmak tagjai számára. A kompetenciák fejlesztése áthidalhatja az elmélet és a gyakorlat közötti klasszikus szakadékot, és lehetővé teszi az ember által betöltendő szerepek mérhetetlen változatosságának a megragadását. (Rychen- Salganik, 2001)

Hazánkban a kompetencia fogalom rendszerbe foglalását Nagy József munkásságának köszönhetjük. A „21. század és nevelés” című könyvében említést tesz a globalizáció által előhívott újszerű problémák megoldására képessé tevő iskola, pedagógus, vezető követelményeiről, személyiségéről, feladatairól. A műben a kulcskompetenciák elkülönítése, magyarázata és logikai rendje található. (Nagy, 2000)

A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztési Szervezet (Organisation for Economic Co-operation and Development), azaz az OECD nemzetközi szervezet, amelynek Magyarország 1996 óta tagja, és amely nagy volumenű értékek, irányok zászlóvivője az oktatásszervezés tekintetében. A szervezet olyan ügyek mellett érvelt, mint az esélyegyenlőség, méltányosság, a megkülönböztetéstől mentes oktatás, a közpénzek hatékony felhasználása, a társadalmi és emberi erőforrás fejlesztése, valamint az innováció támogatása.

Az OECD egyik legfontosabb programja a PISA (Programme for International Student Assessment) monitorozó felméréssorozat, azaz a „Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Programja", amely 2000-től indult és háromévente ismétlődik. Három területen (alkalmazott matematikai,- és természettudományi műveltség, valamint szövegértés) vizsgálja a tanulók képességét. Minden vizsgálatnál más részlet kerül előtérbe: 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban a természettudomány volt, 2009-ben ismét a szövegértés lesz a mérés kiemelt területe. Ezek a mérések az OECD tagországok fiataljainak használható tudásának, szövegértésének, értelmezésének, matematikai és természettudományos problémamegoldó képességének, kompetenciáinak szintjére kívánnak fényt deríteni.

Az OECD által 1997-2002 között lefolytatott DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) program értelmezte a kulcskompetencia fogalmát, miszerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására", valamint a tagországok elkészítették a saját kulcskompetencia térképeiket. (Mihály, 2002)

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlennek tartott kulcskompetenciák a következők:

– **Anyanyelvi kommunikáció:** A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben. A nyelvi kompetenciáról alkotott nézetek Noam Chomsky generatív nyelvtan elméletéből indultak ki és kerültek kidolgozásra. A rendszerében megkülönbözteti a nyelv felszíni és mélystruktúráit, amelyek minden nyelvben megtalálhatóak, azonban az adott nyelvi megformálás és igény szempontjából eltérőek. (Chomsky, 2004)
– **Idegen nyelvi kommunikáció**: A fentieken túl az idegen nyelvi kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek. A nyelvtudás foka a különböző nyelveken, valamint az egyén nyelvi környezetétől és örökségétől függően eltérő lehet. Beletartozik a szókincs, a nyelvtan és a megfelelő kiejtés ismerete, valamint ennek felhasználása az interakció különböző típusaiban (telefonos beszélgetés, munkahelyi vita, tömegközlekedés

közbeni segítségkérés). Szükséges hozzá még a különböző stílusú és műfajú szövegfajták, a kulturális szignálok, társadalmi meghatározottság ismerete.

– **Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák**: A matematikai kompetencia magában foglalja az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatát fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. Ennek mélyebb, elvontabb értelmezése során a logikai gondolkodás, az összefüggések észrevételének és megértésének kialakítása is a fejlett matematikai kompetencia része. A hangsúly inkább a folyamaton, mint annak kimenetén van, azaz inkább a tevékenységen, mint az ismereteken.

A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja. A Magyarországon jelenleg is folyamatban lévő matematikai kompetencia vizsgálatok Vidákovich Tibor és Csapó Benő nevéhez fűződnek, amelyeket az MTA Képességkutató Központban végeznek.

– **Digitális kompetencia**: A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban. Az IKT, mint oktatási lehetőség egyre nagyobb teret nyer az iskolahasználók számára. A pedagógusoknak az SDT (Sulinet Digitális Tudásbázis) adatbázisa, az oktatástechnikai eszközök fejlődése (interaktív tábla) és új, gyakorlatorientált módszerek alkalmazása ad erre lehetőséget.

– **A tanulás tanulása**: A „tanulás tanulása” a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részét képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége. Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.

– **Személyközi és állampolgári kompetenciák**: A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók. A konfliktusok megoldása nemcsak azért fontos tényezője egy személyiségnek, mert a privát- és üzleti életben nap, mint nap jelentkező,

megoldásra váró feladat, hanem mert a változás, a fejlődés legfontosabb mozgatórugója. Konfliktus nélkül nincs változás, nincs fejlődés. Sajnos sokszor negatív élt és jelentést kap, pedig a mindennapi élethez nélkülözhetetlen.[2]
– **Vállalkozói kompetencia**: A vállalkozói készségnek egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának és támogatásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság.
– **Kulturális kompetencia**: A kulturális kompetencia a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.

A társadalmi szükségletek, a kompetenciákkal kapcsolatos elvárások és a tanítási-tanulási folyamat terén végbemenő paradigmaváltás következtében új kihívásokkal kell szembenéznie az oktató gárdának is. Alapul véve Jos Letschert felsorolását, meglátásunk szerint ezek az új törekvések a következők (Letschert, 2004):

– az egyéni igényekhez jobban illeszkedő oktatási környezet,
– a pedagógus a tanítási-tanulási folyamatban facilitátorként, segítőként és nem autokratikus vezetőként jelenik meg.
– a tanuló felelősségvállalása saját tanulása folyamatáért,
– a csoport fejlesztését elősegítő tanulási környezetek,
– átfogó tanulási célok és célterületek szem előtt tartása,
– a tudás relevanciája,
– a használható tudás előtérbe kerülése és a tudástranszfer megvalósítása az elmélet gyakorlattal történő támogatásával,
– a kompetenciák fejlesztése és fontossága,
– egész életen át tartó tanulás stratégiája,
– a 360 fokos értékelés (pedagógus és a kortárscsoport értékelése, valamint önértékelés) és feed-back mechanizmus beépítése az oktatási-nevelési folyamatba,
– pedagógiai megközelítések (módszerek és eszközök, új irányzatok, elméletek) újraértékelése,
– az értékelés személyre szabottá, sokszínűvé, részletesebbé, könnyebben értelmezhetővé tétele az iskolahasználók számára.

Természetesen ezekkel az elvárásokkal nemcsak az alap- és középszintű oktatásban, hanem a felsőoktatásban tevékenykedő oktatóknak is szembesülnie kell. A felsőoktatásban is egyre inkább háttérbe szorul a frontális munkaforma és felváltja a differenciált tanulásszervezés.

A téma aktualitását támasztja alá az a tapasztalat, amellyel nap, mint nap találkozunk a felső-, illetve a felnőttoktatásban. Sajnálattal vesszük tudomásul és küzdünk az ellen, hogy az általános- és középszintű oktatásból kikerült hallgatóink nem

rendelkeznek az elvárt kompetenciákkal. A munkaerő-piacon való elhelyezkedés sikeréért, valamint a már meglévő munkahely megtartásáért vívott küzdelemben csak úgy lehet nyerni, ha pótoljuk ezeket a hiányosságokat.

Meglátásunk szerint a módszerek tekintetében jövőbeli teendő a frontális munkaformát egyre inkább csoportos, páros és egyéni munkára cserélni és az elméletalapú oktatási-nevelési folyamatot gyakorlatorientálttá tenni. A differenciált tanulásszervezés egyre nagyobb mértékű begyűrűzése a felsőoktatásba az oktatók részéről is bonyolultabb, az eddigiektől eltérő kompetenciákat igényel. Azok az oktatók, akik ezt a fejlődést nem ismerik el, és nem követik, nem tudnak megfelelni a hallgatók részéről érkező növekvő igényeknek és az új szakmai kihívásoknak sem. A különböző szintű tanítási-tanulási folyamatban oktatóknak fel kell ismerniük, hogy bármilyen szakmai tudást közvetítenek, az ismeretek sikeres elsajátíttatásának elengedhetetlen feltétele, hogy minél sokoldalúbb oktatásszervezési-tervezési, módszertani és szemléletbeli jártassággal rendelkezzenek.

Az alapszintű oktatás módszertanilag a részletek láttatására, észrevételére, memóriafejlesztésre, alapműveletek elvégzésére és ezek biztonságos alkalmazására helyezi (kellene, hogy helyezze) a hangsúlyt.

A középszintű képzésben fontos lenne a kifejezőkészség fejlesztése, a szókincs bővítése, a logikus gondolkodás kialakítása, az elvont műveletek problémamentes megoldása, valamint az alapfokú oktatásban tanult individuális készségek és az öröklött képességek fejlesztése.

A felsőoktatásban a már meglévő ismeretekre, jártasságokra, készségekre és a hallgatók képességeire támaszkodva egy szakmaorientált képzés megvalósítására lenne lehetőség. A valóságban a hiányzó kompetenciák kialakítása, fejlesztése történik szakmai ismeretekbe ágyazva, mivel nem lehet kihagyni az oktatási-nevelési folyamatból a gondolkodást, problémamegoldást és a feljebb részletesen tárgyalt nyolc kulcskompetenciát.

2.2. Kiemelt jelentőséggel bíró kulcskompetenciák a térségfejlesztő fakultációs andragógia szakos hallgatók esetében

A területfejlesztésről szóló törvény kimondja, hogy a területfejlesztés és területrendezés célja(1996. évi XXI. trv.):

– a térségi és helyi közösségek területfejlesztési és területrendezési kezdeményezéseinek elősegítése, összehangolása az országos célkitűzésekkel;
– fejlesztési koncepciók, programok és tervek kidolgozása, meghatározása és megvalósítása, a társadalom, a gazdaság és a környezet dinamikus egyensúlyának fenntartása, illetve javítása érdekében;
– a nemzetközi együttműködés keretében az Európai Unió regionális politikájához illeszkedés elősegítése, valamint a regionális együttműködésben rejlő kölcsönös

előnyök hasznosítása és a határ menti (különösen a hátrányos helyzetű határ menti) térségek összehangolt fejlesztésének elősegítése.

Akár a vidékfejlesztési hálózat munkatársaként, esetleg LEADER közösségben, vagy akár a területfejlesztés regionális vagy kistérségi szintjének valamelyik munkaszervezeténél elhelyezkedve, a végzett hallgató – számos egyéb tevékenység mellett – a következő három alapfeladattal fog találkozni:

– adott térségben (kistérség, LEADER közösség, stb.) működő helyi önkormányzatok, vagy azok társulása, a térség gazdasági szereplői, valamint a civil szféra képviselőivel való kapcsolattartás, együttműködéseik segítése (anyanyelvi kommunikációs; vállalkozói kompetencia);
– adott térség fejlesztési programjainak tervezésében, megvalósításában, nyomon követésében és értékelésében való részvétel (anyanyelvi kommunikációs; vállalkozói; technológiai, természettudományi; személyközi, szociális; digitális; idegennyelvi kommunikációs; kulturális kompetencia);
– az Európai Uniós és hazai terület- és/vagy vidékfejlesztési források felkutatása, a kitűzött területfejlesztési célok szerinti hasznosításának előmozdítása (matematikai, technológiai; vállalkozói; digitális; anyanyelvi és idegennyelvi kommunikációs kompetencia).

Szükséges tehát, hogy a hallgató kiváló meggyőző- és kommunikációs képességgel rendelkezzen, ismerje a célcsoportok mozgatórugóit, hogy a különböző értékrenddel és érdekekkel rendelkező szférák (önkormányzati, vállalkozói, civil) képviselőivel szót értsen, velük együttműködéseket tudjon létrehozni.

Ismernie és használni tudnia kell a különböző kommunikációs csatornákat a szereplők összehívásához, képesnek kell lennie fórumok, rendezvények levezetésére, moderálására**,** facilitására. Az együttműködések létrehozása során fontos, hogy rendelkezzen toleranciával mások nézeteivel és viselkedésével szemben, el tudja nyerni mások bizalmát.

Szintén nagyon fontos, hogy a területi tervezés során meg tudja szólítani az érintettek csoportjait, össze tudja gyűjteni fejlesztési elképzeléseiket, hogy adott térség tényleges szükségleteire, problémáira, hiánytüneteire építő, megvalósítható és hosszú távon fenntartható projektek, programok jöhessenek létre. Képesnek kell lennie a szereplők mozgósításában is, nemcsak a tervezés, de a programok, projektek megvalósítása során is (partnerség, Public-Private-Partnership konstrukciók). Itt is szükséges a fórumok levezénylésének képessége.

Elengedhetetlen a stratégiai szemlélet alkalmazása. A hallgatónak ismernie kell tehát a stratégiai tervezés lépéseit. Az is nagyon fontos, hogy a hallgató ne csak a megszokott sémákban gondolkodjon, hanem legyen képes az innovációra, rugalmas gondolkodásra, legyen meg benne az érdeklődés a tudomány és a technológia újításai iránt. Például a fejlesztési koncepció kidolgozása során, melynek egyik lényeges eleme

a helyi gazdaságfejlesztés lehetőségeinek bemutatása, legyen nyitott az új lehetőségekre (pl. az alternatív energiák széles körű használata).

A harmadik témakörhöz kapcsolódóan feladatuk lehet egyrészt a támogatási források feltárása, ami megköveteli az Internet magabiztos használatát, a számítástechnikai ismeretek magasabb szintű elsajátítását (pályázati kitöltő programok kezelése, vagy weblap szerkesztés). Nemcsak a támogatási lehetőségek összegyűjtése, hanem konkrét pályázatok elkészítése is része lehet a munkakörüknek – a hallgatóknak rendelkezniük kell tehát nagyfokú kreativitással, pénzügyi, gazdasági ismeretekkel, jó számolási készséggel. A „számoktól való félelem" jellemző az alapvetően humán beállítottságú andragógia szakos hallgatókra, viszont a pályázati adatlap egyik legfontosabb része a forrás és költségterv.

Lehetőség van határ menti együttműködések létrehozására, valamint arra is, hogy pályázatokat közvetlenül az Unióhoz nyújtsunk be. Mindkét esetben lényeges a kulturális különbségek iránti fogékonyság megléte, a különböző országok kultúrájának megismerése és kulcsfontosságúvá válik az idegen nyelv ismerete is. A kulturális pályázatok felszínre hozzák és erősítik a nemzeti és európai kulturális örökséggel való azonosulást.

Tapasztalataink szerint mind a nyolc kompetencia tekintetében felmerülnek hiányosságok, ezért az alábbiakban bemutatásra kerülő módszerek segítségével – gyakorlati foglalkozások esettanulmányok, játékok és közös munkák keretében – kerítünk sort fejlesztésükre.

2.3. A kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségei

Először ismertetjük az egyes tantárgyaknál alkalmazott gyakorlati módszereket, majd bemutatjuk, hogy mely kulcskompetenciák fejlesztéshez járulnak hozzá.

Az **Európai Uniós ismeretek** tárgy oktatása során többféle módszer alkalmazására kerül sor:

– A hallgatók 20 perces *prezentációt* tartanak egy általuk választott témáról, mellyel kapcsolatban elvárás, hogy kötődjön az Unióhoz, aktuális és érdekes legyen és a mindennapi életben hasznosítható ismereteket adjon át (pl. munkavállalás, utazás, tanulás, diplomák elfogadásának rendje az Unióban, stb.) és ezt a saját szempontjukból értékeljék.
– Rövidítések megismerése és jelentésük elsajátítása játékos formában. A hallgatók két csoportban versenyeznek a *mozaikszavak*megfejtésében, a nyertes csapat jutalomban részesül (pl. uniós matrica, vagy ismertető).
– Humoros *kisfilmek* vetítése (Mit tett értünk az Unió?, Modern képmesék), megértésük segítése segédanyagok kiosztásával.

Az inkább humán beállítódású andragógus hallgatók számára „unalmasabb" témakörök (Az Unió költségvetése; Gazdasági és Monetáris Unió; Versenyjog az Unióban, stb.) tanulásának segítésére, a figyelem fenntartására játékokat alkalmazzuk.

2.3.1. Prezentáció

A feladat teljesítése közben – a multimédiás technológia használatával – fejlődik a hallgatók kommunikációs és előadói, valamint prezentációkészítő képessége. A hallgatók az előadások anyagának döntő részét az Internetről gyűjtik össze, így javul az információkezelési, -szűrési készségük, a lényeglátásuk és megtanulják az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazását. A hallgatói előadásokra a szemináriumokon kerül sor, amelyek kapcsolódnak az oktatói előadáshoz. Mivel nem olvashatják fel előadásukat, hanem meg kell tanulniuk, így ez a feladat segíti az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének a menetét, valamint az új ismeretek és készségek alkalmazásának a képességét is.

Ez a feladat tehát közrejátszik az **anyanyelvi kommunikáció kompetencián** belül a következő készségek fejlesztéséhez:

– tömör és világos beszéd elsajátítása,
– írott szövegek alkotása,
– írásbeli információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása a tanulás során,
– a tudás szisztematikus rendszerezése,
– saját érvek meggyőző módon történő megfogalmazása,
– komplex előadás alkotása, segédeszközök (pl. jegyzetek, térképek) alkalmazásával.

A feladat hozzájárul a **digitális kompetencia** fejlesztéséhez is, ennek során az IKT használatával fejlődik a kritikai gondolkodás, a kreativitás az alábbi részfeladatok segítségével:

– elektronikus információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása (létrehozása, rendszerezése, a fontos és nem fontos, szubjektív és objektív közötti különbségtétel), valamint szisztematikus módon történő felhasználása,
– a megfelelő segédeszközök (prezentációk, grafikonok, táblázatok, térképek) használata összetett információk létrehozása, bemutatása és értelmezése céljából,
– internetes oldalak elérése és az azokon történő keresés,

A tanulás tanulása kulcskompetencia fejlesztése az alábbi készségek felhasználásával történik:

– a hosszabb ideig tartó koncentráció,
– a kommunikáció, mint a tanulási-tanítási folyamat része, a verbális kommunikáció megfelelő eszközeinek (intonáció, gesztusok, mimika stb.) alkalmazása, valamint különféle multimédia-üzenetek létrehozása révén.

Nem utolsó sorban jelentősen fejlődnek a hallgatók **állampolgári kompetenciái** is, meg kell ugyanis ismerniük az Európai Unió működését, illetve hazánk uniós tagságából adódó lehetőségeit, jogait és kötelezettségeit. Ehhez kapcsolódóan az alábbi attitűdök fejlődhetnek:

– az Európai Unióhoz való tartozás érzése,
– az emberi jogok és az esélyegyenlőség, mint az európai modern demokratikus társadalmakban megjelenő szolidaritás és felelősség alapjának (esélyegyenlőség a férfiak-nők között, a fogyatékkal élők, valamint a nemzetiségi, vallási hovatartozás tekintetében) elfogadása,
– hazafiságra nevelés,
– a tömegtájékoztatásból származó információk kritikus szemlélete.

2.3.2. Mozaikszavas játék

Ez a feladat elsősorban az **anyanyelvi kommunikáció és a tanulás tanulása kompetenciát**, valamint a problémamegoldó, logikus gondolkodást és a figyelmet fejleszti a következő módon:
– különböző szövegek megértése,
– a tudás szisztematikus rendszerezése, tudástranszfer,
– a mozaik szavak dekódolása.

2.3.3. Humoros kisfilmek

A módszerrel lehetőség van egyrészt az **anyanyelvi kommunikáció**, másrészt **a tanulás tanulása kompetencia** erősítésére, a következő módon:
– a különféle kommunikációs helyzetekben elhangzó különböző szóbeli üzenetek meghallgatása és megértése,
– a fontos információk kiszűrése a szövegértés során,
– komplex szöveg (film) megértéséhez használt segédeszközök (pl. jegyzetek, hand-out) alkalmazása,
– az elhangzott szöveg közös értelmezése

2.3.4. Bingó

Ez a feladat fejleszti az **anyanyelvi kommunikáció és a tanulási kompetencián** belül a következőket:

– összefüggések meglátása,
– kommunikációs üzenetek kódolása, dekódolása,
– analizálás, szintetizálás,
– lényeglátás,
– logikus gondolkodás,

– figyelem.

A Pályázatkészítési ismeretek oktatása során is többféle módszer kerül alkalmazásra.
– Előtérbe kerül a mozaikszavak versenyes formában történő elsajátítása.
– A hallgatók már a bevezető órán megírhatják első kispályázatukat játékos formában, amely egy rövidke vers kiegészítését jelenti. A vers maga a pályázat, a játékban részt venni kívánó hallgatók a pályázók. A játékra hívás imitálja a pályázati felhívás menetét (pályázók köre, támogatott tevékenységek, jogosultsági kritériumok, értékelés szempontjai, támogatás formája, stb.).
– Az oktatás gerincét egy-egy, általuk választott pályázat megírás teszi ki, melyet kiscsoportos formában végeznek. Ezt megelőzi több projekt megtervezése, kiemelten a pénzügyi terv elkészítése, melyet közösen készítenek el, esettanulmányok segítségével.

A félév végén – ismétlési célzattal – sor kerül a TABU játék alkalmazására, ahol két csoportra osztva, egymással versenyezve kell úgy elmagyarázniuk saját szavaikkal csapattársaiknak a félév során tanult fogalmakat, hogy a fogalomhoz jelentésben közel álló, előre megadott szavakat nem alkalmazhatnak. A tévesztésre az ellenfél csapata figyel és zajkeltő eszköz segítségével jelzi azt.

2.3.5. Kispályázat, versírás

Ez a feladat jelentős mértékben vesz részt az anyanyelvi kommunikáció kompetencia fejlesztésében, mivel a feladat teljesítéséhez szükséges:
– az irodalmi műfajok (vers, lírai költemény, stb.) ismerete,
– írott szövegek alkotási készsége,
– valamint- az anyanyelvhez való pozitív attitűd kialakítása, felismerve, hogy az anyanyelv a személyes és a kulturális gazdagodás egyik lehetséges forrása.

Meg kell jegyeznünk, hogy esetünkben a versnek nemcsak stilisztikailag és értelmileg kellett teljesnek lennie, hanem „értékelési szempont” volt az ötletesség, a témához való illeszkedés is, így ez a gyakorlat a kreativitásfejlesztéséhez is hozzájárul.

2.3.6. Pályázatírás

A projekttervezés, majd egy kiválasztott pályázat csoportmunkában történő megírása számos kompetencia fejlesztését segíti elő.

Az **anyanyelvi kommunikáció kompetencián** belül a következők fejlődnek:

– írásbeli információk, adatok gyűjtése és feldolgozása,
– tömör, világos, komplex írott szövegek alkotása,
– lényegkiemelés,
– helyesírás

– szókincsbővítés.

Nemzetközi pályázat megírása során ez a kör kibővül az **idegen nyelvi kommunikáció kompetencia** fejlesztésével is, ahol adott témákról szóló, szakszövegnek minősülő, írott szövegek olvasása és megértése, valamint írott szövegek alkotása készségek fejlődnek.

Mivel a pályázati adatlap egyik legfontosabb része a pénzügyi terv, így fokozottan fejlődik a gyakorlás során a hallgatók **matematikai és technológiai kompetenciája**, elsősorban az alapműveletek pontos elvégzése, valamint emelt szintű pénzügyi tervezések elsajátítása (pl. cash flow elemzés) során.

A pályázatfigyelés, illetve a pályázati adatlap elektronikus kitöltésére során használni kell a számítógépet és az Internetet is, így fejleszthetjük a hallgatók **digitális kompetenciáját** is.

Az **állampolgári kompetenciák** annak kapcsán kerülnek a figyelem középpontjába, hogy ismerni kell az Európai Unió támogatáspolitikáját, hiszen a jelenleg elérhető jelentősebb támogatások az Unió társfinanszírozásában valósulnak meg. Az Európai Unió számos alapelvet fektetett le, amelyeket a tagállamoknak figyelembe kell vennie. Az ún. horizontális alapelvek (esélyegyenlőség, környezetvédelem, fenntarthatóság) kifejtése elengedhetetlen része minden pályázatnak, függetlenül a projekt céljától. A sikeres pályázáshoz alaposan fel kell mérni és ki kell dolgozni a fentebb említett alapelvek projekten belüli megvalósulásának lehetőségeit.

A **vállalkozói kompetencia** számos készségének kialakítására van mód a pályázatírás során:

– tervezés, elemzés, kommunikáció, eredményekről való beszámolás, értékelés és dokumentációkészítés készségei,
– projektek kidolgozásához szükséges készségek,
– kooperáció,
– a kockázatok elemzése és kezelése.

Abban az esetben, ha kulturális pályázat megírása mellett döntenek a hallgatók, akkor előtérbe kerülnek a **kulturális kompetencia** – például a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerésének és kiaknázásának lehetősége – fejlesztésének esélyei is.

2.3.7. Tabu

A Tabu játék alkalmazásával elsősorban az **anyanyelvi kommunikáció, a tanulás tanulása, valamint a technológiai kompetencia** fejleszthető. A játék során fejlődik:

– az asszociáció,
– kreativitás,
– kifejezőkészség,
– szókincs,
– flexibilis gondolkodás
– koncentráció, figyelem,
– memória,
– lényeglátás.
– A **Területi tervezés és programozás** tananyag elsajátítását is megkönnyítik a gyakorlati feladatok.

A hallgatók a – tudományterületre nagyon jellemző – mozaikszavakat itt is játékos verseny segítségével tanulják meg (pl. OTK, I. NFT, ÚMFT, stb.).
– A részvételen alapuló tervezés módszertanát több esettanulmány felhasználásával, a gyakorlatban sajátíthatják el. Ennek során sor kerül adott térség helyzetfeltárásának ismeretében a térség SWOT elemzésének elkészítésére. Ezt követően a hallgatók összeállítják az érintettek csoportjait, elemzik részvételi lehetőségeiket a tervezésben, elkészítik a térség probléma- és cél-fáját, ezek segítségével megfogalmazzák a stratégiát, és az operatív programokat, valamint meghatároznak lehetséges projekteket is.

2.3.8. Tervezés

Az adott térség területfejlesztési programjának megtervezése kiscsoportos foglalkozás keretében a legkomplexebb feladat, így a legtöbb kompetenciát fejlesztő módszer is egyben.

A területi tervezés első lépése az adott térség gazdasági, társadalmi és környezeti állapotának bemutatása – helyzetfeltárás keretében. Ehhez statisztikai adatokat kell gyűjteni és/vagy saját felméréseket kell készíteni. Ez a feladat hozzájárul **a természettudományi és technológiai kompetenciák** fejlesztéséhez. Fontos a technológia és más területek – tudományos fejlődés, társadalom és a környezet (környezetszennyezés, fenntartható fejlődés) – közötti összefüggések megértése. A készségek közül fejleszti az alábbiakat:

– a tudományos adatok és megállapítások felhasználása,
– illetve az azokkal való munka adott cél vagy következtetés elérése érdekében,
– logikus gondolkodás, kreativitás, lényeglátás.

Mivel a helyzetfeltárás egy hatalmas adathalmaz, a következő lépés a területi tervezés során az adatok rendszerezése. Az ún. helyzetelemzés leggyakrabban használt eszköze a SWOT analízis, melynek során a SWOT szerkezetének megfelelően rendszerezzük az adott térség erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és a térséget veszélyeztető tényezőket.

Ennek során már áttértünk az **anyanyelvi kommunikáció kompetenciára,** azon belül is az alábbi készségekre:

– írásbeli információk, adatok gyűjtése és feldolgozása, a tudás szisztematikus rendszerezése,
– üzenetek közlése írásban, illetve azok másokkal való megértetése,
– komplex írott szövegek alkotása,
– kifejezőkészség, kreativitás, lényeglátás.

A második és a harmadik készség végig fejlődik a tervezés során, mely folyamatnak végkifejlete egy térség fejlesztési koncepciója, vagy programja. Ehhez szükséges az alapszókincs, a funkcionális nyelvtan és stílusok, a nyelvi funkciók, valamint az írott nyelv fő jellemzőinek az ismerete.

A helyzetfeltárás és elemzés során – részvételen alapuló tervezési módszertan használata esetén – lehetőség van a térség szereplőinek bevonására, mikor is különböző workshop-ok, fórumok keretében lehet összegyűjteni adott térség problémáit, gondjait és ebből el lehet készíteni a térség probléma-fáját. Ezek a problémák válaszokat, megoldásokat igényelnek, amelyeket cél-fa készítésével lehet jól strukturáltan megjeleníteni. Később érdemes elvégezni az ún. stakeholder-elemzést, amikor a fejlesztések érintettjeinek attitűdjeit jelenítjük meg strukturált formában.

Miközben ezt a feladatot megoldják, fejlődik a hallgatók **személyközi, interkulturális és szociális kompetenciája**, a későbbiekben szükségük lesz ugyanis a következő készségekre:

– konstruktív kommunikáció különféle társadalmi helyzetekben (tolerancia mások nézeteivel és viselkedésével szemben),
– mások bizalmának megnyerése,
– tárgyalóképesség,
– kompromisszumkészség.

Az **állampolgári kompetencia** is fejlődik, mert meg kell ismerniük a hazai és az Európai Unióhoz köthető szakpolitikák kidolgozásának folyamatát, a kapcsolódó jogszabályokat és a tervezési, fejlesztési feladataikat. Itt is pozitívan változhat az Európai Unióhoz való tartozás érzése.A gyakorlatokat követően a végzett hallgatók számára természetessé válik, hogy részt vesznek lakóhelyük életében, valamint a nemzeti és európai szintű döntéshozásban.

A helyzetelemzést követi a jövőkép megfogalmazása, majd a stratégiaalkotás, melyet a stratégiai és operatív programozás követ. Az operatív programok specifikus céljainak megfogalmazása után következnek a prioritások, intézkedések és – területi

szinttől függően – a projektek meghatározása. Ezeket a feladatokat kell – esettanulmányok segítségével – a hallgatóknak is elvégezniük.

A tervezés gyakorlása közben jelentős mértékben fejlődik a hallgatók **vállalkozói kompetenciája**, mely során felszínre kerülnek az alábbi készségek:
– a rendelkezésre álló lehetőségek felismerése,
– kezdeményezőkészség,
– a tervezés, szervezés, elemzés, kommunikáció, cselekvés, eredményekről való beszámolás, értékelés és dokumentáció készségei,
– a projektek kidolgozásához szükséges készségek,
– az együttműködésre épülő, rugalmas csapatmunka,
– a személyes erősségek és gyengeségek felismerése,
– a kockázatok elemzése,
– analízis-szintézis használata.

Határ menti fejlesztések tervezésekor az **idegennyelvi kommunikáció** mellett fejleszthető a **kulturális kompetencia** is, sikeres együttműködésekhez, közös tervek készítéséhez nélkülözhetetlen a másik nemzet hagyományainak, szokásainak és kulturális örökségének ismerete.

Tapasztalataink szerint az, hogy adott feladat mennyire volt sikeres egyrészt a funkció betöltésében, másrészt az említett kompetenciák fejlesztésében, nagymértékben függ a csoport összetételétől.

3. Következtetések

Azzal tisztában kell lenni, hogy viszonylag szűk az oktató mozgástere a gyakorlati feladatok alkalmazásában, az ilyen, elsősorban elméleti jellegű tárgyak oktatása során. Ez egyrészt adódik a tananyag jellegéből, a rendelkezésre álló idő szűkösségéből, és a szükséges eszközök hiányából. Mindazonáltal láthattuk, hogy vannak lehetőségek a kulcskompetenciák referenciakeretében meghatározott ismeretek, készségek és attitűdök fejlesztésére. A fenti módszereken kívül létezik még számos hasznos gyakorlati feladat (pl. szimulációs gyakorlat az Európai Unió döntéshozatali mechanizmusának jobb megértéséhez; kommunikációs terv készítés a pályázatokhoz kapcsolódó disszeminációs tevékenység elsajátításához, stb.), melyek alkalmazásra érdemesek.

Mivel a hallgatók legtöbbször nincsenek tudatában annak, hogy az órai munkák során a szakmai tudás megszerzése mellett, számos olyan ismeretet, készséget és attitűdöt is elsajátítanak, melyek megléte a későbbiekben jelent számukra előnyt, így elsősorban az oktató felelőssége olyan tananyag összeállítása, melynek segítségével a legszélesebb körben fejleszthetők a kulcskompetenciák.

4. Összefoglalás

A tanulmány a kulcskompetenciák fejlesztési lehetőségeit tárja fel a felsőoktatás egy speciális területén, az andragógia szakos térségfejlesztő tantárgyi programban részt vevő hallgatók esetében. A kutatás fontosságát indokolja, hogy a munkaerő-piacon való elhelyezkedéshez és a munkahely megtartásához feltétlenül szükséges a kulcskompetenciák megléte és folyamatos fejlesztése. A felső-, illetve a felnőttoktatásban azonban nap, mint nap találkozunk azzal a ténnyel, hogy az általános- és középszintű oktatásból kikerült hallgatóink nem rendelkeznek az elvárt kompetenciákkal.

Tanulmányunkban feltártuk a két tudományterület kapcsolódási pontjait, összegyűjtöttük és bemutattuk a kulcskompetenciák fejlesztésére alkalmas gyakorlati módszereket ezen a területen, valamint igyekeztünk felhívni a különböző tudományterületen dolgozó, elsősorban nem tanári végzettségű oktató kollégák figyelmét egy igen aktuális és fontos feladatra. Ez a feladat nem más, mint a minél magasabb szintű kompetenciafejlesztés mind az oktatók, mind a hallgatók esetében, vagyis annak felismerése, hogy napjainkban alapfeltétel bizonyos ismeretek, jártasságok, készségek és képességek megléte. A hiányosságokat a hallgatók sok esetben a középiskolából, de az is előfordul, hogy az általános iskolából hozzák magukkal. Természetesen nem beszélhetünk a kompetencia pótlásáról, csak fejlesztéséről, hiszen a felsőoktatásban sem idő, sem lehetőség nincsen a kompetencia alapú oktatásra, csak abban az esetben, ha ezt már megelőzte a középiskolában egy jó szintű kompetenciafejlesztő oktató-nevelő munka.
A változatos, igényes, rugalmas és differenciált óraszervezés egyébként a hallgatók részéről is jelentős igényként jelentkezik.

A pályakezdőknek tisztában kell lennie azzal, hogy egy munkahelyen nem az elméleti tudás birtoklása, hanem annak a gyakorlatban történő hatékony felhasználása a fontos, amihez szintén elengedhetetlen a kompetenciák magas fejlettségi szintje. Mindez alapja annak is, hogy a felsőoktatásban rejlő lehetőségek kiaknázásra kerüljenek azáltal, hogy bevonjuk a hallgatókat kutató munkákba is a TDK, és egyéb tudományos tevékenységekben való részvétellel.

Vesnica Mlinarević - Maja Brust Nemet: ULOGE UČITELJA U OBLIKOVANJU I PROVEDBI IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Učiteljski fakultet u Osijeku
vmlinarevic@ufos.hr - mbrust@ufos.hr

Sažetak

Uloga škole i učitelja krucijalna je u provedbi izvannastavnih aktivnosti kao sastavnoga dijela školskoga kurikuluma. Rad u izvannastavnim aktivnostima temelji se na su-konstrukciji kurikuluma učenika i učitelja-voditelja. Tijekom rada u izvannastavnim aktivnostima važne su učiteljeve uloge savjetnika, organizatora, istraživača, refleksivnog praktičara, akcijskog istraživača, moderatora, koordinatora i medijatora.

Rad se temelji na školskoj dokumentaciji i rezultatima ankete za učitelje-voditelje o procjeni kvalitete i zadovoljstvu rada u izvannastavnim aktivnostima, prihvaćanju učeničkih prijedloga i ozračju tijekom rada u izvannastavnim aktivnostima jedne urbane osnovne škole.

Utvrđivanjem uloge učitelja u oblikovanju i provedbi školskih izvannastavnih aktivnosti pokazuju se smjernice za stvaralački razvoj i svestrano potvrđivanje učenikove ličnosti.

Ključne riječi: izvannastavne aktivnosti, učenici, uloge učitelja, su-konstrukcija kurikuluma

ROLE OF TEACHERS IN THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

Abstract

The role of school and teachers is crucial in implementing extra-curricular activities as an integral part of a school curriculum. Extra-curricular activities are based on the co-construction of curriculum by students and teachers/leaders. In these activities, teacher assumes many roles by being a counsellor, organizer, researcher, reflexive practitioner, action researcher, moderator, coordinator and mediator.

This article deals with the data obtained from school documentation and the results of a survey conducted with the teachers organizing extra-curricular activities. The survey focuses on the assessment of quality, satisfaction, differences between the work in regular class and the work in extra-curricular activities, students' cooperation and the social atmosphere during extra-curricular activities in an urban elementary school.

The observed role of teachers in shaping and implementing the school's extra-

curricular activities provides us with the guidelines for the development of creative and comprehensive confirmation of students' personality.

Keywords: extra-curricular activities, students, role of teachers, curriculum co-construction

1. Uvodna polazišta

Izvannastavni i izvanškolski odgoj započinje svoj intenzivan razvoj reformom hrvatskog školstva. (Šiljković i sur., 2007.) Najnovije promjene u našim školama donesene su *Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom* (2006) i *Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2007)*, koji se još dorađuje.

Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti proučavali su mnogi pedagozi (Previšić, 1987, Cindrić, 1992., Arbunić, 2004., Šiljković i sur., 2007., Jurčić 2008, , i dr.) jer one pomažu u ostvarivanju odgojnih ciljeva škole, ali nije istraživano koliko su izvannastavne i izvanškolske aktivnosti posljedica potrebe roditelja da djecu „zbrinu" na sigurno između završetka nastave i završetka njihovog radnog vremena. Trenutačno su izvannastavne i izvanškolske aktivnosti vrlo popularne. Te se aktivnosti odvijaju u slobodnom vremenu učenika, a slobodno vrijeme je „ono područje svakodnevnog života u kojem se mladi najranije osamostaljuju i u kojoj je njihovo zadovoljstvo i autonomija najveće."(Mlinarević-Brust, 2009, 127, prema Ilišin i sur., 2001)

Izvannastavne aktivnosti pedagoški su osmišljene aktivnosti čija je funkcija odgoj u slobodnom vremenu i odgoj za slobodno vrijeme. (Mlinarević-Brust, 2009) Prema Previšiću (1969) zadatci izvannastavnih aktivnosti su: podizanje odgojne funkcije škole, povezivanje škole s društvenim životom, poticanje i razvijanje individualnih sposobnosti učenika, poticanje stvaralaštva učenika, odgoj učenika za samoupravljanje te odgoj za slobodno vrijeme. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti osobito se razvijaju u drugoj polovici 20. st. jer roditelji postaju sve zaposleniji i dolazi do potrebe zbrinjavanja djece u njihovo slobodno vrijeme. (Šiljković i sur., 2007 prema Kortnik 1969) Za mnoge roditelje vrijeme između završetka nastave i završetka njihovog radnog vremena predstavlja problem jer su djeca prepuštena na brigu sama sebi. (Šiljković i sur., 2007) To je jedan od razloga nastanka potrebe za izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Osim toga „škola nikada, bez obzira na to koliko nastojala, i u tome čak uspijevala, ne može zadovoljiti sve odgojne potrebe suvremenog čovjeka." (Previšić, 1987, 21.)

Iz dosadašnjih istraživanja o izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima saznajemo da u aktivnostima više sudjeluju djevojčice nego dječaci (Cindrić, 1992, Previšić, 1987, Jurčić, . Dob ne utječe na broj aktivnosti, ali spol utječe na odabir vrste aktivnosti. Dječaci se u sva četiri razreda više bave sportskim aktivnostima, dok se djevojčice sportskim aktivnostima više bave u drugom i četvrtom razredu, a u prvom i trećem drugim aktivnostima. (Šiljković i sur., 2007) U Americi je provedeno istraživanje

o rasprostranjenosti potrebe roditelja za izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a provela ga je Mottova fondacija 1998. godine. Istraživanje pokazuje da je 90% ispitanika izrazilo želju za izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a čak njih 80% bilo bi spremno plaćati i veći porez za financiranje takvih aktivnosti. (Šiljković i sur., 2007, prema Cromwell, 2005) Prema istraživanju Arbunića (2004) roditelji ne poznaju dovoljno prostor slobodnog vremena svoje djece. Zaposlenost roditelja zasigurno je jedan od uzroka nedovoljnog poznavanja vlastite djece. Odgojna strana škole postaje sve važnija jer roditelji veći dio svog vremena provode na poslu. Nažalost prema nastavnom planu i programu (HNOS, 2006) u nižim razredima osnovne škole predviđen je samo jedan sat izvannastavnih aktivnosti tjedno, što nikako ne može zadovoljiti individualne potrebe, mogućnosti i interese djece koji nisu zadovoljeni na redovitoj nastavi. Roditelji zato često djecu upisuju i na aktivnosti izvan školske ustanove. Danas se sve više otvaraju ustanove koje djeci pružaju različite kreativne radionice koje nisu nužno vezane za jedno područje (samo umjetnost, sport ili nešto drugo) već integriraju više sadržaja u zanimljive radionice koje su kreativne i svrhovite. Rad u takvim aktivnostima je upitne kvalitete, jer voditelji izvanškolskih aktivnosti nisu uvijek u potpunosti kompetentni za vodstvo. Izvanškolske aktivnosti redovito se i plaćaju, stoga one vrlo često nisu dostupne svima, već samo onim učenicima čiji roditelji si to mogu priuštiti. Ako bi škola ponudila veći broj izvannastavnih aktivnosti i aktivnosti prema interesu učenika i učitelja, učenici bi se sve manje odlučivali i težili za izvanškolskim aktivnostima te bi češće boravili u školi i više ju doživljavali kao mjesto ugodnoga druženja nego mjesto prisile na učenje. Prema rezultatima istraživanja Matica osnovnih škola grada Osijeka za kraj školske godine 2007./2008. uočava se velik broj izvannastavnih aktivnosti u pojedinim školama i to najviše na području tjelesno-zdravstvenih aktivnosti te hrvatskog jezika i književnosti. Sve (20) osnovne škole grada Osijeka broje velik broj izvannastavnih aktivnosti u rasponu od devet (9) do trideset i dvije (32) vrste, a anketirani učenici osnovne škole imaju priliku pohađati trideset i dvije (32) izvannastavne aktivnosti, no postavlja se pitanje trebaju li škole osmišljavati nove izvannastavne aktivnosti u skladu s današnjim potrebama suvremenog učenika i učitelja ili one još uvijek zadovoljavaju sve potrebe učenika i učitelja.

2. Uloge učitelja-voditelja izvannastavnih aktivnosti

S pedagoško-didaktičkoga stajališta od učitelja - voditelja očekuje se pokretanje i organiziranje izvannastavne aktivnosti, da bude dijagnostičar koji otkriva *najjaču* učenikovu sposobnost/potencijal te na nju usredotočuje svoje djelovanje, da bude demokratski rukovoditelj koji vodi i savjetuje učenike, da bude kreator sklon istraživanju, eksperimentiranju, izboru te usvajanju vještina i metoda koje unaprjeđuju njegovo pedagoško, didaktičko i metodičko djelovanje. (Jurčić, 2008) Pri planiranju izvannastavnih aktivnosti učitelji-voditelji izvannastavnih aktivnosti trebali bi snimati stvarno stanje i potrebe njihovih učenika koje je onda inicijalni hodogram za zajedničku konstrukciju kurikuluma izvannastavne aktivnosti. Svaka škola odlikuje se prema svojim

specifičnostima, koje bi trebalo njegovati i u skladu s njima planirati realizaciju izvannastavnih aktivnosti. Upravo su izvannastavne aktivnosti idealno mjesto za ostvarenje temeljnih kompetencija planiranih Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Učitelji-voditelji zajedno će s učenicima kroz su-konstrukciju kurikuluma izvannastavnih aktivnosti formirati početne ciljeve, sadržaje, sudionike, tehnologiju i evaluaciju učinaka te stvarati poticajno okruženje za ostvarenje kompetencija učenika. Stvarajući školski kurikulum trebala bi se i uvažavati važnost izvannastavnih aktivnosti (iako nije dio obveznog dijela) u kojima se mogu ostvarivati sve učenikove, ali i učiteljeve kompetencije. Učitelji-voditelji izvannastavnih aktivnosti tada postaju vodiči i prijenosnici školskoga kurikuluma, a učenici postaju njegovi korisnici. (Schwartz, 2006) Transformacijom profesionalnih, znanstveno potvrđenih znanja zastupljenih u Nacionalnom okvirnom kurikulumu u stručna znanja školskoga kurikuluma, (Hameyer, 2007), omogućit će se najpravilniji poticaj razvoju dispozicija i cjelovitom razvoju učenika.

Kako bi izvannastavne aktivnosti bile što kvalitetnije trebala bi se ostvariti potpora učitelju-voditelju izvannastavnih aktivnosti od strane školske uprave u izvođenju izvannastavne aktivnosti, samostalnost učitelja u izboru programa, uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti te stručno usavršavanje učitelja za taj oblik odgojno-obrazovne djelatnosti. Učitelji bi se trebali cjeloživotno obrazovati u području izabranoga programa izvannastavnih aktivnosti kako bi stekli sposobnosti pedagoško-metodičkog osmišljavanja programa. (Mlinarević-Brust, 2009) „Čest je slučaj da izvannastavne aktivnosti provode učitelji koji time samo popunjavaju satnicu, a nisu dovoljno stručni niti motivirani za „dodijeljenu“ im aktivnost.“ (Mlinarević-Brust, 2009, 27) Želimo li u pozitivnom pravcu restrukturirati izvannastavne školske aktivnosti, potrebni su primjereni preduvjeti, predani učitelji koji slobodno mogu birati izvannastavne aktivnosti te zajedno s učenicima stvarati sadržajnu strukturu pojedine aktivnosti. Stvaralački potencijal pojedinca zahtjeva određenu okolinu i uvjete da bi se mogao slobodno razvijati i aktualizirati. (Fulgosi, 1990) U otvorenom okvirnom nacionalnom kurikulumu učitelj postaje aktivan stvaratelj i su-kreator koji može izabirati nastavne sadržaje, osuvremenjivati predviđene sadržaje ,,obogaćivati ih novijim informacijama i znanstveno ih aktualizirati rezultatima akcijskih istraživanja, rasterećivati učenike enciklopedijskim sadržajima te proširivati znanjima potrebnim za život“. (Sekulić-Majurec, 2007., 371). „Programe slobodnih aktivnosti trebali bi zajednički izrađivati učenici i učitelji, a učitelj bi trebao biti samo u početku pokretač, a kasnije savjetodavni voditelj kojemu je glavni cilj poticanje, savjetovanje i usmjeravanje.“ (Mlinarević-Brust, 2009, 27)

3. Metodologija i rezultati istraživanja

Početni ciljevi istraživanja bili su utvrđivanje razlika u radu učitelja-voditelja između redovne nastave i izvannastavnih aktivnosti, utvrđivanje učiteljevog zadovoljstva izborom i uvjetima rada u izvannastavnim aktivnostima, procjenjivanje učitelja o kvaliteti

razrednog ozračja tijekom rada u izvannastavnim aktivnostima te utvrđivanje razine prihvaćanja učeničkih prijedloga u su-konstrukciji kurikuluma. Rad se temelji na školskoj dokumentaciji i rezultatima ankete za učitelje-voditelje izvannastavnih aktivnosti u jednoj urbanoj osnovnoj školi Osječko-baranjske županije koja broji najveći broj izvannastavnih aktivnosti.

Ispitanici su bili 15 učitelja razredne i predmetne nastave. Najviše ispitivanih učitelja i nastavnika (10) ima između šest i petnaest godina radnoga staža.

Utvrđivanjem uloge učitelja u oblikovanju i provedbi školskih izvannastavnih aktivnosti pokazuju se smjernice za stvaralački razvoj i svestrano potvrđivanje učenikove ličnosti. Redovna nastava danas sve više sliči na izvannastavne aktivnosti jer učenici i učitelji trebaju integrirati nastavne sadržaje i pružati slobodu su-konstrukcije cjelokupnog kurikuluma kroz partnerski odnos stjecanja znanja, vještina i sposobnosti u svim oblicima školske nastave. Izvannastavne aktivnosti nikako ne bi trebale biti mjesto isključivog pripremanja za natjecanja, raznolike školske svečanosti i/ili ponavljanja neutvrđenog gradiva.

***

Ispitivani učitelji navodili su razloge uključivanja u vodstvo pojedine izvannastavne aktivnosti i većina učitelja (13) smatra da se uključila zbog vlastitog zanimanja, sposobnosti i želja. Samo dva (2) učitelja navode kao razlog uključivanja podjelu zaduženja i zanimanje učenika za pokretanjem pojedine izvannastavne aktivnosti.

Previšić (1987) navodi rezultate istraživanja u kojima su se učitelji (39, 82%) tada uključivali u rad zbog rasporeda poslova vezanih obavezom uz predmet koji predaju, njih 12,39% zbog dopune tjedne satnice, a samo 30% učitelja odlučuje se za pojedinu izvannastavnu aktivnost zbog vlastitih želja, afiniteta i želja učenika. Na temelju novijih rezultata, no ne na velikom uzorku, može se utvrditi da se situacija ipak promijenila, s obzirom da većina učitelja danas naglašava kao razloge uključivanja osobne želje i afinitete koji utječu na pripremanje, načine, oblike, metode rada i vođenje izvannastavnih aktivnosti. Nasuprot učiteljima, anketirani učenici, njih petero (5) (Mlinarević-Brust, 2009) navode pojedine probleme i teškoće u realizaciji procesa rada u izvannastavnim aktivnostima: nedovoljno iskorišteni interesi učenika i želja za učenjem i radom; nezainteresiranost pojedinih učitelja za uspjeh i naše izostajanje s nastave; monotonost i nedostatak materijala i tehnike; nerazumijevanje prema učenicima i dosadna nastava; nepoštenost, nestrpljenje i šefovanje učitelja; nismo uvijek imali uvjete i sredstva, čak niti učionicu; loša organizacija tih sati i neredovito održavanje sati aktivnosti; učenici ne mogu zajednički odlučivati o važnim pitanjima; želimo posjetiti ostale škole i ustanove koje rade slične aktivnosti; u školi bi trebalo biti više športskih aktivnosti i radionica govorništva. Stvarne mogućnosti i kreativni potencijali učenika u slobodnim aktivnostima nisu do kraja iskorišteni, a pedagoška, posebno komunikacijska metoda rada učitelja, još uvijek ne pogoduje poticanju i razvijanju stvaralaštva učenika u izvannastavnim aktivnostima. Prema tome, kroz

izvannastavne aktivnosti trebalo bi se primjenjivati više metoda koje aktiviraju učenike (Armstrong, 2008) te pružati im mogućnost izbora i su-konstrukcije.

***

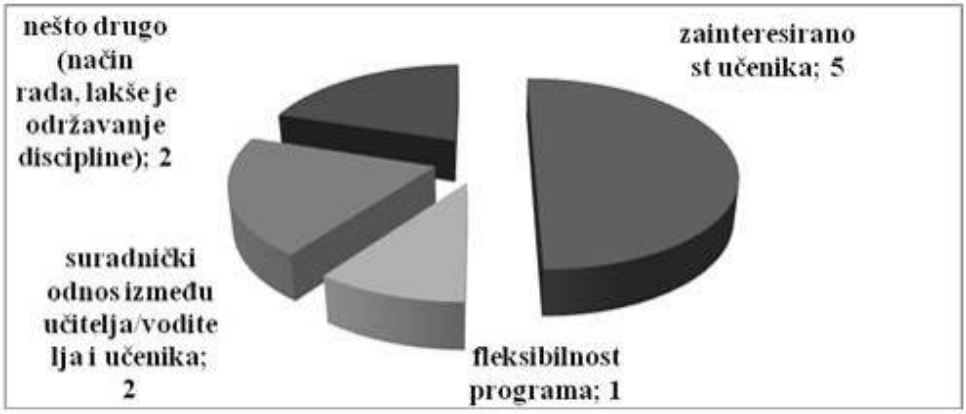
R a z l i k e u p r o v e d b i r e d o v n e n a s t a v e i i z v a n n a s t a v n i h a k t i v n o s t i većina učitelja (12) procijenila je da rad nije isti, dok troje (3) učitelja procjenjuje rad u redovnoj nastavi i izvannastavnim aktivnostima istim. Učitelji koji su procijenili da rad nije isti smatraju da imaju veću slobodu kreiranja izvannastavnih aktivnosti te im je lakše raditi s manjom skupinom učenika i s učenicima koji su sami izabrali pojedinu aktivnost. Učitelji procjenjuju da su pojedinu izvannastavnu aktivnost učenici izabrali zbog snažne intrinzične motivacije i stoga su aktivniji u su-konstrukciji i provedbi izvannastavnih aktivnosti. Tijekom rada izvannastavnih aktivnosti vlada pozitivno ozračje jer i učitelj-voditelj i učenik teže ka istom cilju-zadovoljenju osobnih afiniteta i sposobnosti. Učitelji koji procjenjuju svoj rad u redovnoj nastavi i izvannastavnim aktivnostima istim smatraju da se u oba slučaja nastava održava u sličnom okruženju i da uspijevaju pobuditi zanimanje učenika. U svim vrstama nastave učitelji su zadovoljni, jer vole svoje zanimanje i bitno im se ne mijenja način rada. Nasuprot učiteljima učenici (25) iste škole navode dobru komunikaciju i susretljivost učitelja u izvannastavnim aktivnostima, međutim, pojašnjavaju kako u redovnoj nastavi nije tako zbog velikog broja učenika, nepažnje i nedovoljne motiviranosti učenika.(Mlinarević-Brust, 2009) Učenici uočavaju niz prednosti izvannastavnoga rada, a posebno se ističu prednosti vezane uz aktivan rad, prezentacije, rad u projektima koje sami osmisle i u zajedničkim dogovaranjima. Vidljivo je također i učenikovo zadovoljstvo radom u izvannastavnim aktivnostima jer su učitelji u manjoj skupini srdačniji, imaju više razumijevanja za učenike, pokazuju više topline te je otvorenija i poticajnija atmosfera. Prema istraživanju Previšić (1987) također je najviše onih učenika koji smatraju da je rad sličan (38,68%) te 34,35% onih koji smatraju da se rad u redovnoj nastavi i izvannastavnim aktivnostima razlikuje. Prema Previšiću (1987) učenici uočavaju sljedeće razlike između rada u izvannastavnim aktivnostima i redovnoj nastavi: učitelji u izvannastavnim aktivnostima pronalaze više vremena za razgovore s učenicima, manje viču na učenike, učitelj im je blizak, više se šali, normalno razgovara, nije nervozan, nije strog, više shvaća učeničke probleme i želje, učenici su u izvannastavnim aktivnostima otvoreniji i aktivniji i sl.

***

Prema rezultatima ankete učitelja o r a z l i k o v a nj u r e d o v n e n a s t a v e i i z v a n n a s t a v n i h a k t i v n o s t i najviše utječe veća zainteresiranost učenika za rad u izvannastavnim aktivnostima, suradnički odnos između učitelja-voditelja i učenika te veća fleksibilnost programa u izvannastavnim aktivnostima, što je vidljivo u Grafikonu 1.

Grafikon 1.

Čimbenici utjecaja na razlikovanje redovne nastave i izvannastavnih aktivnosti



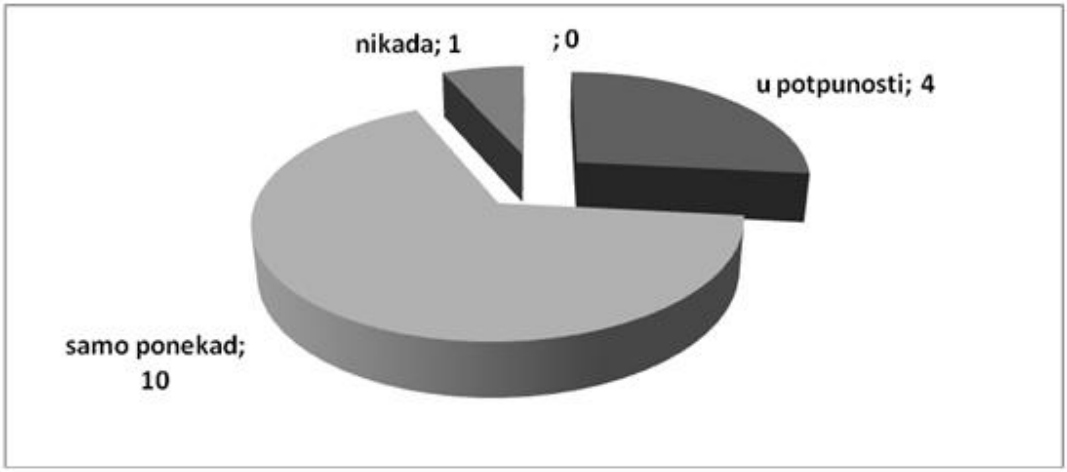
Uvažavajući manje skupine učenika, fleksibilniji rad voditelja i više socijalnih oblika rada gdje je veća uključenost učenika, pretpostavljamo da su potaknule učenike na veću zainteresiranost za rad te stvaranje suradničkog i partnerskog odnosa između učitelja-voditelja i učenika pri su-konstrukciji i realizaciji izvannastavnih aktivnosti.

***

Kategorizacijom pitanja otvorenog tipa koje se odnosilo na mogućnosti ostvarenja interesa i sposobnosti tijekom izvannastavnih aktivnosti (Grafikon 2.), a koje se ne mogu ostvariti tijekom redovne nastave deset učitelja (10) procijenilo je da ponekad može iskoristiti svoje interese i sposobnosti, dok četvero (4) učitelja može u potpunosti iskoristiti svoje interese i sposobnosti kroz: bavljenje literarnim izrazom; održavanjem tradicije; prenošenjem vlastitih znanja učenicima; proučavanjem kulturne baštine i slavonskih običaja; proučavanjem novije relevantne literature i natječaja za učeničke radove; pjevanjem i plesom; istraživačkim radovima; izradom maketa i modela; ostvarenjem svojih ideja i većom mogućnošću odabira različitih tema. Samo jedan (1) učitelj procijenio je da ne može ostvariti svoje interese i sposobnosti jer ne zna zašto bi to bio put ostvarenja istih te da nema dovoljno vremena, prostora i materijala. Nasuprot učiteljima, učenici (Mlinarević-Brust, 2009) procjenjuju da (17) mogu ostvariti svoje interese i sposobnosti u potpunosti, jedanaest (11) učenika može samo ponekad ostvariti svoje interese i sposobnosti, dok se niti jedan učenik (0) nije odlučio za kategoriju da ne može ostvariti svoje interese i sposobnosti. Uspoređujući kategorizirane odgovore učenika i učitelja uočava se sličnost u odgovorima, naime, i učenici i učitelji uglavnom ostvaruju svoje interese i sposobnosti tijekom rada u izvannastavnim aktivnostima, a koje ne mogu ostvariti u redovnoj nastavi.

Grafikon 2.

Ostvarenje osobnog interesa i sposobnosti kroz rad izvannastavnih aktivnosti



***

Na pitanje o p r i h v a ć a nj u u č e n i č k i h p r i j e d l o g a v e z a n i h u z s a d r ž a j i n a č i n r a d a u i z v a n n a s t a v n i m a k t i v n o s t i m a svi učitelji odgovorili su da prihvaćaju (11- prihvaćam uvijek, 4-ponekad prihvaćam). Razinu važnosti prihvaćanja učeničkih prijedloga vezanih uz sadržaj i rad izvannastavnih aktivnosti učitelji značajno prihvaćaju u sljedećim odgojno-obrazovnim segmentima rada: planiranje rada i projektnih ideja; kod predlaganja skladbi; više igara, a manje rada; učeničkih novih ideja; odabiru pjesama njima posebno dragih; tema samostalnih radova; mjesta koja bi željeli posjetiti; vremenu održavanja aktivnosti; planiranju rada prema učeničkim interesima i prijedlozima; njihove kreativne ideje; odlazak u prirodu; sadržaj, način rada, mjesto i vrijeme održavanja; olakšavanje pojedinih folklornih koraka i sl.

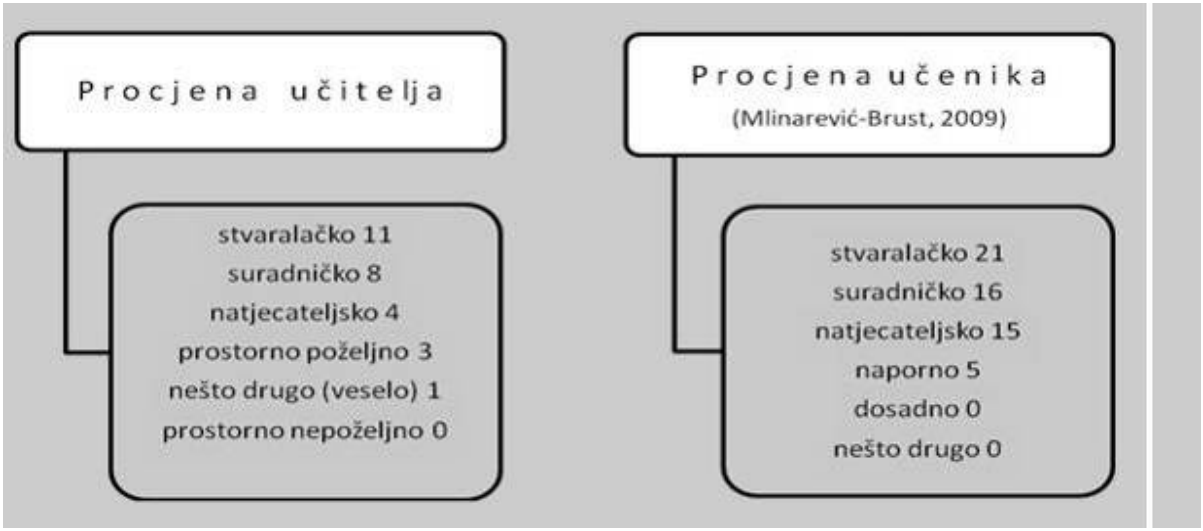
Na pitanje prihvaća li učitelj/voditelj učeničke prijedloge za planiranje i realizaciju rada u izvannastavnim aktivnostima učenici su dali gotovo podjednak broj odgovora, učitelj uvijek prihvaća učenike prijedloge (54%) i da ih ponekad prihvaća (46%). Vrlo je značajan podatak da niti jedan učenik kao niti učitelj nije odgovorio da učitelji nikada ne prihvaćaju učeničke prijedloge. (Mlinarević-Brust, 2009) Prema Yageru (1991) neke od karakteristika konstruktivističkog učitelja trebale bi biti: zahtijevanje i upotrebljavanje učeničkih pitanja i ideja, prihvaćanje i poticanje učeničkih inicijativa ideja, promicanje učeničkog vodstva i suradnje, poticanje učenikovog mišljenja, iskustva i interesa.

***

U Tablici 1. uočava se usporedba dvaju istraživanja među učenicima i učiteljima i vidljiva je sličnost procjene ozračja u izvannastavnim aktivnostima. Učitelji i učenici rangiraju na isti način ponuđene oblike ozračja te se slažu kako je okružje u izvannastavnim aktivnostima stvaralačko, suradničko i natjecateljsko, dok je nekim

učenicima (5) i naporno. U osnovnim školama trebala bi se pružiti mogućnost promjene izvannastavnih aktivnosti ako one postanu naporne i/ili dosadne kako bi učitelji i učenici u nekom drugom području zadovoljili sve svoje interese i sposobnosti. Rezultati istraživanja (Mlinarević-Brust, 2009) govore o stvaranju pozitivnog ozračja koje se bitno razlikuje od ozračja u redovnoj nastavi, a učitelji ga potkrepljuju individualiziranim-mentorskim radom, radom s darovitim učenicima, radom u malim skupinama, timskim radom, istraživanjima u školi i izvan škole, suradničkim učenjem, visokom motivacijom, boljim upoznavanjem učenika, entuzijazmom, kreativnošću učenika i učitelja, potrebom stručnog usavršavanja te boljom i slobodnijom komunikacijom tijekom rada u izvannastavnim aktivnostima.

Tablica 1.
Procjene učenika i učitelja o ozračju izvannastavnih aktivnosti



***

S obzirom da osnovna škola u kojoj je istraživanje provedeno broji najveći broj izvannastavnih aktivnosti na području Osječko-baranjske županije, a što je utvrđeno na temelju pregleda Matica za kraj školske godine 2007./2008., učitelji (14) pokazuju izrazito zadovoljstvo izborom izvannastavnih aktivnosti, dok samo jedan (1) učitelj pokazuje nezadovoljstvo izborom. Na pitanje mogućnosti predlaganja novih izvannastavnih aktivnosti u njihovoj školi, učitelji su većinom (8) odgovorili da ne znaju za tu mogućnost i nisu se o tome informirali od strane nadležnih, četvero (4) učitelja smatra da može predložiti pokretanje nove izvannastavne aktivnosti, dok troje (3) učitelja smatra da to nije moguće. Učitelji se nisu dovoljno informirali o postojanju mogućnosti odabira novih izvannastavnih aktivnosti, koje bi pobudile učiteljev i učenički interes te omogućili zadovoljstvo njihovih

želja i potreba. Nasuprot učiteljima, učenici (Mlinarević-Brust, 2009) su uglavnom zadovoljni (28) izborom izvannastavnih aktivnosti u istoimenoj školi, dok niti jedan učenik nije nezadovoljan izborom. Svi učenici (747) anketirane škole uključeni su u minimalno jednu izvannastavnu aktivnost, dok su neki učenici uključeni i u više izvannastavnih aktivnosti. Unatoč zadovoljstvu izborom izvannastavnih aktivnosti učenici predlažu i pokretanje novih izvannastavnih aktivnosti i to uglavnom u dijelu sporta (atletika 8, stolni tenis 7, badminton 6, plivanje 5, gimnastika 3, judo 1, glazbena slušaonica 1). Na temelju istraživanja Arbunića (2002) na 290 učenika osnovne škole vidljivo je da su učenici skloniji aktivnostima koje naznačuju rekreaciju, odmor i razonodu, dok su roditelji (N=290) skloniji aktivnostima koje naznačuju opće vrijednosti i aktivnosti samoostvarenja za njihovu djecu. „Osiguranje rezultata u oblikovanju i izvođenju izvannastavnih aktivnosti ne ovisi samo o učiteljevu znanju, kreativnosti i vještinama već uvelike ovisi, između ostaloga, i o tome dobiva li učitelj-voditelj potrebnu potporu školske uprave (komunikacijsku, materijalnu, prostornu i vremensku).“ (Jurčić, 2008) Školska uprava, kao i državni sustavi potpore trebali bi omogućavati uvjete koji bi pomagali u realizaciji rada izvannastavnih aktivnosti jer su one važan prostor za samoostvarenje cjelokupne učenikove, ali i učiteljeve ličnosti. Programski sadržaji u najvećoj mjeri trebaju biti izraz učeničkih želja s učeničkim intenzivnijim uključivanjem uz potporu suvremenog, predanog, inventivnog, fleksibilnog i kreativnog voditelja izvannastavnih aktivnosti.

4. Zaključak

Izvannastavne aktivnosti prostor su za izgrađivanje cjelokupne ličnosti učenika i učitelja teprostor zadovoljavanja osobnih potreba, interesa i mogućnosti. U području odgojno-obrazovnoga rada izvannastavnih aktivnosti učitelji imaju najveću slobodu formiranja, organiziranja i usmjeravanja učenika. Kroz rad uočava se potreba za predlaganjem i realizacijom novih izvannastavnih aktivnosti za novog suvremenog učitelja i učenika. Su-konstrukcijom kurikuluma izvannastavnih aktivnosti kroz koju će učenici moći ostvariti vlastite interese i sposobnosti, a uz kreativnog i fleksibilnog voditelja, koji će istovremeno ostvarivati svoje interese i sposobnosti, rad u izvannastavnim aktivnostima više se neće shvaćati obavezom, već prostorom radosnog i kreativnog ispunjenja vremena dostupnog svim učenicima i učiteljima. Učiteljeve glavne uloge su biti pokretač i savjetodavni voditelj kojemu je glavni cilj poticanje, savjetovanje i usmjeravanje. „Otvoreni metodički modeli u čijem su središtu učenik i učitelj - voditelj, stvaralački način njihova djelovanja i potvrđivanja zasnovanima na zadovoljstvu temeljnim čimbenicima kao pokretačima u oblikovanju i realizaciji programa, osnovna je pretpostavka osiguranja rezultata (učinkovitosti) izvannastavnih aktivnosti.“ (Jurčić, 2008) Izvannastavne aktivnosti i u školi sutrašnjice moraju zadržati status stvaralačkih aktivnosti, moraju se temeljiti na učenikovom i učiteljevom slobodnom izboru. One moraju učenike rasterećivati, moraju biti izvor radosti (Lazić, 1992).

Na temelju provedenog istraživanja uočava se potreba učitelja za mogućnošću odabira izvannastavne aktivnosti koja ih ispunjava, koje vole i žele voditi, a one ne trebaju biti mjesto ispunjavanja satnice jer učiteljevu nedovoljnu motivaciju učenici osjećaju i sami postaju demotivirani za rad. Rad u tim aktivnostima trebao bi biti slobodan, spontan, dinamičan, raznovrstan, a valja polaziti od interesa učenika, njihovih želja, sklonosti i nadarenosti. Škola bi trebala postati učeća zajednica kako djece tako i njihovih učitelja, jer su izvannastavne aktivnosti mjesto koje je ispunjeno radošću, uzbuđenjem i uspjehom te nisu potrebne ocjene kako bi motivirale učenike. Učenici dobro znaju da je ono što rade vrijedno truda, jer razumiju vrijednost svoga rada i zbog toga se dobro osjećaju. (Glasser, 2001) Takav rad je nesputan krutim ili zadanim programima, ocjenama, strahom zbog neuspjeha, a učenik u njima sudjeluje s namjerom da produbi svoje znanje, da se zabavi, razonodi, da provede korisno i ugodno vrijeme izvan redovne nastave. Osim intrinzične motivacije učenika i učitelja, potrebna je i ekstrinzična motivacija koju djelomice mogu zadovoljiti škola i prosvjetne vlasti osiguravanjem primjerenih materijalno-prostornih preduvjeta kako bi učitelji-voditelji izvannastavnih aktivnosti i učenici dobili priliku tražiti, istraživati i potvrditi svoju ličnost afirmacijom u razredu, skupini, školi i izvan škole.

Popis literature

- Arbunić, A. 2004. Roditelji i slobodno vrijeme djece Zagreb *Pedagogijska istraživanja* br. 1(2), 221-230.
- Cindrić. M. 1992. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole Osijek *Život i škola*. god 41. Vol. 1. 49-68.
- Glasser, W. 2001. Svaki učenik može uspjeti Zagreb *Alineja***.**
- Hameyer, U. 2007. What happens to domain knowledge on its way into the school curriculum? U: *Curriculum Journal*, Vol. 18, no. 4, 411 – 427.
- Jurčić, M. 2008 Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti Osijek *Život i škola*, br. 20, god. 56, 9- 26. Pristupljeno s:
- http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=57951**,** 26.3.2010.
- Mlinarević, V.-Brust, M. 2009. Kvaliteta provedbe školskih izvannastavnih aktivnosti, U: The 3rd talented pupls day, *U službi talenata*, I. Međunarodna konferencija o njegovanju talenata 22.-23 ožujka 2009. Bolyai Farks Alapitvany a Magyarul Tanulo Tehetsegekert, str. 25-32.
- Mlinarević, V.-Brust, M. 2009. Procjene učenika o mogućnosti su-konstrukcije kurikula izvanastavnih aktivnosti o osnovnoj školi, U: *First international conference talented and gifted creators of progress (Theory and practice)*, 16-17 october 2009. Bitola-Ohrid Universety „St. Klement Ohridski"-Bitola Faculty of Education, 126-135.

§ Previšić, V., 1987. Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo, Zagreb *Školske novine*.
§ Schwartz, M. 2006. For whom do we write curriculum? U: *Curriculum Studies*, 2006, vol. 38, no. 4, 449–457
§ Sekulić-Majurec, A. 2007. Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma, U: *Kurikulum* (ur. Vlatko Previšić), Zagreb, *Školska knjiga*, 351-385.
§ Šiljković, Ž., Rajić, V., Bertić, D., 2007. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, *Odgojne znanosti*. Vol. 9, br. 2, 113-145.

IKT ÉS MATEMATIKA

Гордана Рацков–Снежана Ладичобрић: ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ ПРИМЕНОМ РАЧУНАРА

Основна школа „Свети Сава“, Кикинда
rackovg@sbb.rs

Резиме

Услови савременог образовања наметнули су озбиљнији приступ управљању процесима стицања знања. Циљ овог рада је да се размотре значајне могућности у имплементацији нове информационе технологије у образовни процес, а све у циљу повећања квалитета наставе. Важност преиспитивања и тражења путева ка бољем образовању аутор ставља на могућности припремања наставника за управљање савременим процесима едукације. Морају се узети у обзир и ученици као важнни фактори због којих се ова модернизација изводи и њихова спремност да прихвате нови модел учења. Најзад, којим ће се темпом одвијати увођење рачунара у наставни процес зависи и од расположивих материјалних средстава школе.

Упознавање са свим овим релевантним факторима допринеће бржој модернизацији наставе увођењем савремене технологије образовања, у првом плану рачунара.

Кључне речи: организација наставе, рачунар, образовни софтвер, индивидуална настава

Abstract

Conditions of contemporary education have imposed more serious approach to managing the processes of acquiring knowledge. The goal of this paper is to consider significant opportunities in implementation of new information technologies in education in order to improve teaching process. As an important direction of questioning and finding ways to better education, the author puts the possibility of preparing teachers for conducting the contemporary education. The pupils and their ability to accept a new model of learning are also to be considered as an important factors why this modernisation is being performed. Finally, the pace of introducing computers into schools depends on available hardware in every school.

Getting acquainted with all these relevant factors will contribute to faster modernisation of teaching by introducing modern technology of education with computers at the forefront.

Keywords: organisation of teaching, computer, educational software, individual education.

1. Увод

Време у коме живимо карактерише експанзија знања које добија све већу вредност у раду и животу савременог човека. Самим тим је тежња за већим резулатима у области образовања последица уверења да квантитет и квалитет знања има велики утицај на квалитет живота.

У сфери образовања стално се појављују иновације које не треба посматрати само као имплементацију најновијих достигнућа у овој области људске делатности, већ и као подстицај будућим генерацијама за стварање нових вредности. Зато ће образовна технологија у целини, а и настава као њен важан део, имати важну улогу у повезивању прошлог са постојећим и у стварању будућег, али највећу улогу имаће у мењању човековог односа према раду, животу, другим људима, природи и самом себи.

Применом рачунара као једног од најсавременијих техничких достигнућа у процесу преношења знања ствара се основа за квалитетнији процес образовања. Рачунар у наставном процесу нуди велике могућности коришћења и за наставнике и за ученике. Рачунар омогућава индивидуални рад ученика у већој мери него у класичној настави. Он тренутно представља једну новину у наставном процесу, у нашем образовном систему још неиспитну. Истина, у развијеном делу света преовлађују позитивна искуства у вези његове примене.

Покретач усавршавања образовно-васпитног процеса и подизања ефеката образовне делатности није само употреба савремених наставних средстава, већ начин на који се она примењују, тј. организација наставе. Организација наставе може бити успешна ако се остварује разноврсним методама, употребом разноврсних наставних средстава и медија. Интезивирање рада наставника са образовним медијима типа образовни софтвер утиче на већу заинтересованост ученика за наставни садржај и омогућава ученику активнију улогу у наставном процесу.

Свесни чињенице да се ученици у хетерогеној средини не могу на квалитетан начин поучавати применом застареле технологије, полази се од проучавања индивидуалних разлика ученика са циљем да се на бази реалне слике о способностима ученика организује настава прилагођена њиховим оптималним могућностима.

Коришћење рачунара и образовног софтвера у настави један од могућих начина модернизације наставе у нижим разредима основне школе, јер се унапређивање наставе може постићи углавном тражењем оптималних решења у методичкој сфери.

2. Основе промена и осавремењавања наставе

Стицање знања много је старије од помињања технологије наставе, образовања, педагошке технологије или неког појма којим се обухвата свеукупност подстицања развоја једних од стане других.

Традиционалан модел образовања се заснива на концепцији која је врло стара, али се по многим својим карактеристикама одржава и данас у многим земљама. „Сматра се да разредно-часовни систем са својом доста ригидном организацијом, релативном затвореношћу од динамичних друштвених процеса, административно-бирократским односима који се споро мењају, неприродно испарцелисаним предметима, мањкавостима у искоришћавању модерне педагошке технике и технологије, једностраностима у примјени савремених средстава, облика и метода рада, сувише крутим распоредом часова, још увијек видном вербалистичком и формалистичком оријентацијом не може у потпуности да удовољи динамичним друштвеним потребама, рафинираним потребама и интересовањима младих људи, императивима нашег времена“ (Мандић, 1987: 55).

У оваквој организацији наставе основни значај се придаје наставнику кога сматрају незаменљивим у преношењу знања. Улога ученика у оваквој настави је да слуша, да покуша да разуме и да запамти обавезно градиво, што код њих изазива пасивност, незаинтересованост за наставу, а понекад и неадекватне облике понашања. Мотивација за учење је више спољна, а ту подразумевамо оцене, похвале, награђивања или казне.

„Дакле, у настави не би требало да има места гомилању чињеница и њиховом запамћивању већ стварању услова за развој целокупног дечјег потенцијала (вишеструких способности ученика, различитих приступа решавању проблема, различитих облика мишљења као што су: логичко, критичко, теоријско, научно, итд)“ (Будић, 2006: 180).

Развој нових рачунарских технологија пружа могућност замене класичног начина учења у учионици новим, савременијим начинима. У том смислу развијени су разни начини едукације, као што су: примена интерактивне телевизије, видео курсеви, учење уз помоћ рачунара, CD-ROM базирани курсеви, образовни софтвери, а у последње време се све више примењује учење уз помоћ интернета, учење на даљину, и сл.

Мултимедијске учионице нису реткост у нашим школама у чијем су средишту и даље субјекти наставе и учења: учитељ и ученик, али у оваквој учионици само су релативно, а не и апсолутно раздвојеним социјалним улогама. Мултимедијска

учионица је најмодернија комуникациона ситуација, а не тродимензионални простор. У њој је циљ учења овладавање методама долажења до сазнања. (Солеша, 2001: 56). Мултимедијална учионица садржи рачунаре, мреже, комуникациону опрему, намештај, и сл. Основна намена овакве учионице је да својим корисницима обезбеди лични или групни приступ разним програмима, мултимедијалним подацима и Интернет сервисима.

Један од основних услова да се омогући унапређивање образовања је да се јасно дефинишу актери, препознају путеви и процедуре у размени информација и класификују захтеви. Ови подаци се користе да би се конструисао и покренуо програм прилагођен корисницима који убрзава проток информација и унапређује ефикасност рада. Потребе ка приступу информацијама као и начин коришћења нових технологија од стране различитих актера у образовном процесу нису идентични. Следећа табела показује како ученици и наставници користе нове медије:

1. табела
Начин коришћења нових медија

Категорија корисника	Начин коришћења нових медија
Ученици	– учење (приступ мултимедијалним образовним садржајима)
Наставници	– планирање наставе – испомоћ настави – коресподенција са ученицима, колегама и управом – израда образовних садржаја – писање извештаја

Активно учење захтева одређене иновације у настави. Треба редуковати предавања као једини вид наставе и смањити пасивност ученика. Активност деце у процесу школског учења је кључна категорија коју треба дефинисати, чиме треба одредити шта значи да је дете активно у процесу учења. Овакав начин рада не представља никакво ослобађање или растерећење, или пак оптерећење, већ напротив сви учесници у наставном процесу мењају своју активност, положај, деловање. Коришћењем мултимедијалних образовних садржаја повећава се комуникација и интеракција међу свим учесницима наставног процеса.

3. Организација наставе применом рачунара

Применом рачунара наставни садржаји се у великој мери могу учинити очигледнијим и разумљивијим. Очигледност наставе се постиже захваљујући томе што рачунар својим акустичким и визуелним ефектима успешно активира већи број чула, а на тај начин повећава и сазнајне способности ученика.

Није случајно речено да се целокупна култура огледа у начину учења, не само у томе шта се учи, већ и како се учи. То је, истовремено, настојање да се учење индивидуализује, што значи да сваки ученик ради према својим могућностима. И више од тога, да се припреми за образовање које никад не престаје. Применом рачунара и образовног софтвера настава се индивидуализује, програмски садржаји се, темом, обимом и сложеношћу, прилагођавају способностима сваког појединца. Овакво учење се остварује путем сталне повратне спреге која има снажну мотивациону функцију и која представља основу система вредновања и оцењивања рада ученика, брже се напредује у учењу, а стечена знања су квалитетнија и трајнија.

Овај модел је погодан за самостално учење, учење истраживањем, учење увиђањем и откривањем, чиме се развија стваралачко мишљење и расуђивање, апстрактно мишљење, креативност и интелигенција. На тај начин ћемо доћи до „оспособљавања ученика да поред усвајања општих знања умеју та знања да користе приликом решавања задатака и проблема како у настави тако и изван ње“ (Будић, 2006: 74).

Наставници који познају и примењују рад на рачунару, а и они који теже да науче и примене рачунар у настави, свесни су свог повећаног ангажовања. Примена образовног софтвера „мења и процес учења и његово окружење, тако да ученик сам конструише и гради своје сазнање. Нема непосредне дирекције учења, али је, с друге стране, окружем бројним изворима информација и располаже различитим програмима. Учење је самоусмерено, активно, везује се за конкретне ситуације, социјално и кооперативно. Овакво учење битно мења улогу наставника, јер они морају моделовати једну свеобухватну и потпуну дидактичку концепцију, при чему стечена искуства јачају њихову наставничку медијску компетенцију“ (Гајић, 2005: 68).

Поред наведених карактеристика, образовни софтвер за ниже разреде основне школе мора бити лак за коришћење. Подразумева се да после покретања програма, ученик обавезно прочита упутство или помоћ који садржи податке о сарджају програма и начину његовог коришћења.

Препоручљиво је да овакви софтвери имају прегледно постављен садржај, да су пуни илустрација, слика, скица, затим да поседују неке занимљивости и игре које ће привући дечју пажњу, а такође им омогућити да науче нешто ново или утврде већ стечено знање.

За свеобухватну примену рачунара у настави неопходно је:

– обезбедити компјутерску технику,
– припремити довољан број адекватних образовних софтвера,
– преструктурирање образовања наставника и њиховог професионалног развоја,
– припрема ученика за нови вид учења,
– да наставник у оваквом раду примењује одговарајуће методе и облике рада,
– израда адекватног курикулума.

Примена информационо-комуникационе технологије мења и процес учења и његово окружење, тако да ученик сам конструише и гради своје сазнање, јер „процес оваладавања појмовима (како се наводи у дидиактичкој литератури) на почива на простом запамћивању, већ се обавља низом мисоних активности – упоређивања, апстраховања и уопштавања“ (Будић, 2006: 76).

Основна претпоставка успеха у образовању је добро организован и реализован процес наставе. То зависи од низа фактора који се односе на предмет наставе, дидактичку теорију и праксу, наставника и ученике као актере у истом, наставна средства, услове и друштвену климу у којој се настава одвија. „Развој и процват науке и технике непосредно утичу на образовање, његов садржај, методе и технике, примену, као и на целикупну организацију наставе. Због тога се проблеми садржаја образовања, његова актуализација, усклађивање са захтевима научно-технолошког прогреса данас постављају свуда у свету као суштински и незаобилазни задаци школе“ (Ђорђевић, 1990: 6).

Настава уз помоћ рачунара

Током последње две деценије модерне технологије су промениле многе аспекте нашег живота укључујући то како комуницирамо, како проводимо слободно време, како радимо, и посебно, како учимо. Пошто су се потребе нашег начина живљења и радног окружења промениле, што је резултат ове технолошке револуције, потребно је променити концепт стицања знања и квалификација деце како би постали успешни људи. Технологија, посебно у облику персоналних рачунара и интернета, постаје центар пажње образовне политике и реформе.

С обзиром на техничку опремљеност наших школа, може се направити нека систематизација примене компјутера у настави и учењу, као што су:

1. Традиционални модел

Традиционални модел задржава све елементе класичне наставе: фиксно место и време, фронтални облик рада. Традиционални модел уводи компјутер у наставу и користи га као алтернативни извор информација за специфична практична вежбања. Компјутер у настави има обележје једноставне замене људског рада машинама. Рачунар се појављује у електронској учионици као

решење за фронтални рад са целим одељењем. Традиционални модел тако нове технологије користи као одговарајуће допуне стандардном наставном материјалу.

2. Прелазни модел

Прелазни модел задржава традиционалне елементе фиксног места и времена, али место може обухватити регуларно планиране посете рачунарском кабинету или компјутеризованој учионици. Примена компјутера у настави и учењу је базирана на употреби централног рачунара и терминала. Овај модел може, такође, да омогући предавачу да елиминише просторна ограничења.

3. Модел удаљеног учења

Овај модел премашује границе традиционалне наставе online смештањем целокупног материјала, вежби и ресурса. Ученици не морају да долазе у школу на класичан час; уместо тога они у потпуности размењују идеје и информације преко интернета, уз могуће изузетке који се тичу оријентационих сесија, званичних часова или испита под надзором. Овај модел уводи и у потпуности се ослања на концепте Интернта током целог класификационог периода. Он омогућује ученицима обуку према сопственој динамици и индивидуалне консултације преко е-поште, електронских конференција и синхроног конферисања, или на локалној мрежи или у вишекорисничком домену. Код овог модела, предавачи могу да користе видео пренос преко Интернета у реалном времену, који постаје све приступачнији развојем технологије и инфраструктуре. Коришћењем сателита, може се рећи да слоган "учи било где и било кад" важи у свом пуном значењу. Заправо, коришћењем ових технологија ученици могу учествовати у настави са било које географске локације.

Планирање наставе применом рачунара

Како је раније поменуто, наставник има сталну потребу да савладава рад на рачунару што изискује доста труда, рада и времена. С друге стране, то му отвара могућности да рачунар користи на различите начине и пружа му одређене олакшице у раду. Помоћу рачунара може лакше да осмисли, испланира и практично реализује наставне јединице. Све је већи број наставника који користе рачунар за писање годишњег плана рада, оперативног и глобалног, месечние, недељне и дневне планове рада, при чему води рачуна које ће садржаје планирати и реализовати, када и у које време ће их реализовати, колико времена предвиђа за примену рачунара, којим редоследом, и сл. Такви планови се мењају, коригују и допуњују сваке године, што знатно олакшава и убрзава њихову израду.

Наставник рачунар може користити у самој практичној реализацији наставних јединица за чије припреме брже и лакше може доћи до различитих података путем интернета, а такође има прилике да прати све новине које се дешавају у настави и ван ње.

Након обрађене наставне јединице препоручљиво је да се уради анализа помоћу рачунара, као и сређивања школске документације и обрада различитих података (прављења распореда часова, евиденцији оцена, сарадње с родитељима и сл.).

На крају, рачунар наставнику омогућује комуникацију с колегама и ученицима путем електронске поште или неког другог програма.

Код планирања реализације наставних садржаја на рачунару наставник мора да узме у обзир временску димензију реализације планираног садржаја. Зато се наставник приликом планирања извођења наставе применом рачунара мора суочити с неколико прецизних питања:

– који су циљеви и задаци часа,
– који је избор садржаја,
– на који начин ће садржај бити презентован,
– како ће добити повратну информацију.

Дакле, рачунар омогућава наставнику брже повезивање програмских целина и њихово интегрисање у годишњи план рада. Применом рачунара у планирању наставе корисник на један савременији и ефикаснији начин „програмира" своју годишњу, месечну, седмичну и дневну активност. Циљ детаљног планирања је да се ништа не импровизује, тј. да се не препусти случају. Намера детаљног планирања у реализацији наставе применом рачунара је да се види који су то садржаји који се могу реализовати применом рачунара.

Реализација наставе применом рачунара

Наставник може да примењује рачунар не само у припремању наставе већ и у њеној практичној реализацији. Он рачунар може користити у редовној настави и ваннаставним активностима.

Наставник може користити рачунар у реализацији великог броја наставних јединица у редовној настави, али га може користити на часовима додатне наставе, секцијама, и сл. Рачунар у процесу његовог коришћења од стране наставника треба посматрати као техничко средство које му помаже за прецизније, јасније и очигледније презентовање одређеног наставног садржаја, задатка или питања. Он се не користи да би заменио наставника, већ да би му помогао да унапреди квалитет свог рада у наставном процесу. Зато га треба и прихватити као корисно наставно средство које може заменити више различитих наставних средстава и преузети на себе различите функције стављајући свој технички (хардверски) и програмски (софтверски) део на располагање кориснику (наставнику и ученику), а све у циљу обезбеђивања што бољих услова за квалитетнији рад, учење и персонални развој сваке индивидуе.

Примењујући рачунар у свом раду наставник првенствено жели да унапреди квалитет свог рада, да створи што повољније услове за индивидуални развој и

напредовање сваког ученика, да олакша и прилагоди процес учења савременим трендовима и постигне већу активност и мотивацију појединца.

Наставник при реализацији наставних садржаја може рачунар да користи:

– на часовима обрађивања наставних јединица,
– на часовима увежбавања стеченог знања,
– на часовима утврђивања знања,
– на часовима проверавања знања,
– у припремању домаћих задатака.

Најбоље је уколико у школи постоје технички услови тако да сваки ученик ради за једним рачунаром. Наставник ће, уколико има увид у могућности коришћења рачунара у настави, организовати ученике да раде заједно, било у паровима или групама, одлазе код својих другова који поседују кућне рачунаре и везу с интернетом и тамо вежбају задатке које ће он с њима путем електронске поште редовно размењивати. У почетку се ово може односити на талентоване ученике, а касније се могу укључивати и остали ученици.

За организацију наставе помоћу рачунара, наставник може да огранизује:

– индивидуалан рад применом рачунара,
– рад у паровима применом рачунара,
– раду групама применом рачунара,
– фронтални облик рада применом рачунара.

Зависно од ваљане процене наставника рачунар се у овој етапи примене може да користи у појединим деловима часа или у току целог часа. Добар и успешан наставник ће добро проценити ваљаност примене рачунара у појединим деловима часа или реализацији појединих сегмената наставне јединице и приступити његовом коришћењу. У почетној фази препоручљиво је постепено увођење рачунара у наставни процес. Потребно је мало више времена да се ученици оспособе за самостално учење. Рачунар се овде може користити у појединим деловима часа (уводном, главном или завршном) или више пута током часа са смењивањем наставникове и мултимедијалне активности.

У фази проверавања ученичких знања и способности и у решавању задатака пожељно је такође користити рачунар. Овде је битно сагледати све квалитативне ефекте новог модела учења који се организује кроз ниво практичне применљивости научених знања и степен оспособљености за самостално учење. Да би се избегли субјективни фактори у провери ефеката примене рачунара у настави у самом процесу провере учествује тим стручњака у који обавезно улази као један члан и наставник који је непосредно изводио наставу по новом моделу

учења. Са добијеним резултатима се излази у јавност како би се не само ученици, родитељи и школа, већ и шира друштвена заједница упознала са објективним резултатима учења наставних садржаја применом рачунара у настави.

Организациона структура часа у учењу применом рачунара

Следе прикази образовних софтвера из математике на тему Запремина квадра и коцке и природе и друштва на тему Вода. Ови софтвери су пуни илустрација, слика, скица, затим поседују неке занимљивости и игре које ће привући дечју пажњу, а такође им омогућити да науче нешто ново или утврде већ стечено знање. Веома се лако покрећу и имају прегледно постављен садржај са јасно истакнутим наставним јединицама, те омогућују учење градива, вежбања и тестирања знања коришћењем диференцираних упутстава за рад. Организационо-технички услови односе се на увођење рачунара у наставу и оспособљавање, како наставника за њихову примену, тако и ученика за самостално коришћење у процесу учења.

Образовни софтвер из математике – тема: Запремина квадра и коцке

Софтевр садржи следеће наставне јединице: Запремина тела, Јединице за запремину, Запремина квадра и Запремина коцке, вежбе за сваку тему, тест, игрице и помоћ. Предвиђено је да сваки ученик ради за једним рачунаром. Програм се покреће кликом на СТАРТ, који на целом екрану приказује садржај рада. Сваки ученик има слушалице и прилику да слуша објашњења док прелази наставно градиво.

Уколико их користе ученици, они самостално усвајају наставно градиво, након чега раде вежбе и добијају повратне информацију за сваки задатак и сваку тему. На крају имају прилику да ураде тест, при чему се одмах добија коначна оцена пропраћена коментаром и ова страна може да се штампа и да се сними у pdf формату.

Овај софтвер садржи и посебан административни део, који је доступан само професору. Он садржи списак свих ученика који су тестирани, време кад је тестирање рађено, као и све одговоре и коначну оцену, тако да он у сваком тренутку има евиденцију како који ученик напредује у раду.

Предности примене рачунара и образовног софтвера у настави математике у односу на класични рад и припрему наставника су у томе што математички садржаји припремљени за рад на рачунару садрже делове предвиђене за проверу знања за свако поглавље. На овај начин се скреће пажња кориснику на пропусте у савладаном градиву.

Образовни софтвер из природе и друштва – тема: Вода

Овај софтвер обухвата следеће наставне јединице: Вода свуда око нас, Агрегатна стања воде, Вода наша насушна (чувајмо и штедимо воду), Вода (систематизација наставне теме) и вежбе. На диску се налази образовни софтвер

са својим прилозима и представља материјалну подлогу или наставно средство којим учитељи непосредно могу реализирати наставу у учионици. При изради овог програма посебна пажња је била посвећена једноставности употребе свих наредби и опција, што има посебну вредност за наставу, како би ученици брзо савладали овај програм и добили вољу да експериментишу и самостално уче.

У таквој настави ученику се не нуде готове чињенице, дефиниције и решења, већ се подстиче да их сам открива, идентификује и у потпуности разуме и да своја знања примени у свакодневном животу. Очигледно је тежиште на прихватању модела учења путем рачунара и пратиципације већ стеченог искуства, иначе шире познатог под називом интерактивно и кооперативно учење.

Примена одговарајућег образовног софтвера у настави омогућава интересантнији начин усвајања и проверу знања и подстиче развој логичког мишљења, опажања и комбинаторике, односно развоја манипулативних спретности руку и креативности путем решавања проблемских задатака. Решавајући задатке, ученици несвесно стичу и своја прва знања у раду и руковању са рачунаром.

Улога наставника у организацији наставе применом рачунара

Не треба напомињати да наставник представља веома важан део у образовном процесу. Он представља инструментални део у развоју склоности према учењу. Он треба да буди радозналост, стимулише самосталност, подстакне интелектуалну оштрину и створи услове за успех у формалном образовању. Он мора да поседује такве комбинације врлина које су у пракси ретке:

– да разуме процес учења,
– да је способан за комуникацију са децом различитих способности,
– да је срдачан у разговору са ученицима,
– да сарађује са колегама и родитељима,
– да има морални профил за узор.

У компјутерској настави функција наставника се преноси својим тежиштем на припремање наставног рада, на мотивисање ученика, на њихово оспособљавање за рад, на моделирање наставног процеса и на егзактну контролу и евалуацију наставног рада. „У том смислу они морају да овладају основним принципима рада и примене персоналних компјутера у савлађивању програмских сдражаја. Они треба да знају о оперативним системима, програмским језицима, програмским алатима за рад са текстом, базама података и графо-аналитичку обраду података“ (Надрљански, Солеша, 2004: 245).

Поред наведених активности, учитељи морају посебну пажњу да посвете припреми часа уз помоћ рачунара. Учитељ је у оваквим часовима организатор, он посматра понашање и реакције ученика, саветује их при раду и указује на грешке ако до њих дође у току рада. Наставник мора бити оспособљен да процени

предности и недостатке коришћења компјутера у настави и да изабере само онај софтвер који заиста унапређује наставу и помаже ученицима.

Обзиром да је у првом разреду основне школе дата могућност изборних предмета, међу којима примарно место заузима предмет Од играчке до рачунара, онда је јасно да ће и учитељи морати да се едукују у овом правцу како би били у стању да прате савремене научне токове и да учествују у модернизацији наставног процеса.

Све ово наводи на констатацију да учитељи морају перманентно да се индивидуално усавршавају коришћењем литературе, да учествују у раду стручних актива, саветовања, семинара и симпозијума. Уколико учитељи испуне све горе наведене услове, могу да очекују добре резултате у раду на задовољство, како ученика и родитеља, тако и њих самих. Практична примена рачунара зависи и од наставникове креативности у примени различитих поступака индивидуализације и диференцијације наставе применом савремених дидактичких система наставног рада. Од наставника се очекује да поседује потребне стручне, организационе и едукационе способности које ће му то омогућити.

Положај и активност ученика применом рачунара

Да би се одговарајуће теме и методске јединице могле обрадити и реализовати помоћу рачунара, потребно је обучити ученике како би их могли самостално користити. То значи да није довољно да школа поседује савремену наставну технологију, већ је неопходно да и наставници и ученици буду оспособљени да користе рачунар у настави. При свакој обуци треба водити рачуна о разним аспектима образовања како би се постигли најбољи резултати.

Треба узети у обзир да сви ученици немају исто предзнање кад је у питању рад на рачунару. Ово је важно знати да не бисмо од неких ученика тражили нешто што они већ знају, а са друге стране не би било добро ни оптеретити учнике новим знањима ако нису успели ни претходно да савладају, тј. не претеривати у захевима. Приликом припремања ученика за рад на рачунарау обавезно се мора повести рачуна о узрасту ученика.

Омогућавњем самосталног рада на рачунару постижемо да сваки ученик напредује темпом који му одговара, тј. индивидуалан рад. Оваква организација наставе ствара једну здраву и подстицајну атмосферу, а ученици тако стичу сигурност у раду. Самим повећавањем њихове активности повећава се мотивиција у раду и могу се очекивати добри резултати.

Обука ученика за коришћење рачунара мора бити пажљиво организована. Школе у којима постоје одговарајући услови, тј. довољн број рачунара, могу се организовати ваннаставне активности за додатно оспособљавање ученика за рад на рачунару. При том се подразумевају различите врсте курсева, информатичке секције, додатна настава из информатике, или пак летње и зимске школе и кампови. С друге стране, уколико има оних који не могу да схвате предвиђено градиво, потребно је организовати допунску наставу и утврдити све што је нејасно.

Обука ученика у ваннаставним часовима и на редовним часовима треба да има за циљ да се развију навике и стекну вештине у коришћењу овог техничког средства за будућу реализацију наставних садржаја.

Ученици у почетној фази примене рачунара у настави неће владати у довољној мери основним знањима коришћења рачунара као што неће располагати ни потребном спремношћу за руковањем појединим његовим деловима (мишем и тастатуром). Међутим, треба прихватити да је то фаза учења па треба обезбедити и време за стицање „рутине" у његовом коришћењу. То време може обухватити осим редовних часова и часове за ваннаставне активности. Наиме, у почетку ће требати мало више времена док ученици не прихвате нови модел учења.

Савремени подстицаји за модернизацију наставе проистичу из реалних потреба ученика због којих се настава и организује. Потребе ученика се мењају и обично прате савремене тендеције развоја друштва:

– наставне садржаје учинити што прагматичнијим,
– уважавати могућности и интересе сваког ученика,
– наставу прилагодити учењу применом савремених наставних средстава (рачунара и сл),
– да ученик буде активан у настави,
– да наставник не буде само предавач, већ организатор наставе.

Закључна разматрања

Иновације у настави треба да прати одговарајућа организација наставе, облици рада, методе и средства. Применом рачунара и образовног софтвера у почетној настави, сваки ученик ради индивидуално, својим темпом, према сопственим могућностима. Уколико није у могућности да савлада неки проблем или да реши задатак користи разне изворе информација, подсећа се, учи, решава задатке, надопуњују знање и примењује га у новим ситуацијама.

Рад уз помоћ рачунара подразумева да у школи постоји довољан број рачунара, као и одговарајућих образовних софтвера (софтвери који прате наставни план и програм). Учитељи морају посебну пажњу да посвете припреми и реализацији часа уз помоћ рачунара. Учитељ је у оваквим часовима организатор, он посматра понашање и реакције ученика, усмерава, саветује их при раду и указује на грешке ако до њих дође. То значи да се улога учитеља мења у односу на ону који је имао у традиционалној нсатви. Веома је важно да постоји и коресподенција са осталим учитељима који могу да дају своје мишљење, сугестије и да помогну у самом раду. Од велике је важности да се бележи сваки корак у раду, да се анализира све што се уради, јер је то начин да се отклоне недостаци и, уколико је неопходно, да се неки делови измене.

Нема сумње да постоје бројни проблеми у функционисању процеса наставе који је организован на традиционалан начин и да за то постоје многи фактори и материјалне и нематеријалне природе. Међутим, чињеница је да издефинисати те факторе и понудити решења значи већ пола пређеног пута ка решавању проблема.

Примена модерних универзалних наставних средстава и медија чији се рад заснива на имплементацији информатичких технологија у многоме ће изменити и примену наставне технике и наставне технологије у васпитно-образовном процесу. Ако прихватимо чињенице да је наставна технологија синтеза изворних знања (наставна и техничка средства која се користе за потребе несставе), програма (програмски садржаји) и приступа у реализацији програма (методичко-комуникациони аспекти наставног рада) онда се може слободно рећи да ће доћи до унапређивања васпитно-образовног процеса, њихове рационализације као и промене положаја и ученика и наставних радника. Нестаће тврђење да се оваквом наставном технологијом неко нечега ослобађа, растерећује или добија нова оптерећења, напротив сви учесници у наставном процесу мењају своју активност, положај, деловање и повећавају комуникацију и интеракцију.

Литература

- Будић, Споменка 2006. Распоред садржаја у наставном програму: услов оспособљвања ученика за успешну примену усвојених знања.*Европске димензије промена образовног система у Србији 1*. Оливера Гајић (ур.), 2006. Нови Сад: Филозофски факултет. 73-87.
- Будић, Споменка 2006. Карактеристике знања ученика у наставном процесу. *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*. Емил Каменов (ур.), 2006. Нови Сад: Филозофски факултет, 180–185.
- Гајић, Оливера 2005. Развој информационо-комуникационе технологије и педагошка (не) моћ наставника, *Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, Ђорђе Надрљански (ур.), 2005. Сомбор: Учитељски факултет, 1, 65-72
- Ђорђевић, Јован 1981. Савремена настава – организација и облици, Београд: Научна књига
- Ђорђевић, Јован 1990. Интелектуално васпитање и савремена школа Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства
- Мандић, Петар 1987. Иновације у настави, Сарајево: Завод за издавање уџбеника

§ Младеновић, Лидија 2005. Информационо – комуникационе технологије и мултимедија у образовању, *Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, Ђорђе Надрљански (ур.), 2005. Сомбор, 1, 138-143.
§ Надрљански, Ђорђе-Солеша, Драган. 2004. Информатика у образовању, Сомбор: Педагошки факултет
§ Надрљански, Ђорђе 1994. Образовни рачунарски софтвер, Зрењанин: Технички факултет
§ Пољак, Владимир 1984. Дидактичке иновације и педагошка реформа школе, Загреб: Савремена истраживања
§ Солеша, Драган 2001. Рачунарски практикум за информатику и образовну технологију, Сомбор: Учитељски факултет

Námesztovszki Zsolt: A SZÁMÍTÓGÉP ÉS AZ INTERAKTÍV TÁBLA ALKALMAZÁSÁNAK MÓDSZERTANI ALAPELVEI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
namesz@stcable.rs zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

Habár a számítógépek, az interaktív tábla és az internet egyre nagyobb teret hódítanak az oktatásban, felhasználásuknak módszertani elvei mégsem kellően kidolgozottak. A kutatások és felmérések igazolták a régebbi feltevéseket, hogy a fenn említett eszközök alkalmazásával hatékonyabb tudásátadás érhető el, mindez motiváltabb tanulókkal és tanítókkal-tanárokkal. A cikk ezekből a megállapításokból kiindulva próbál rávilágítani az eszközhasználat előnyeire és hátrányaira, mindvégig a „hogyan?” kérdésre keresve a választ.

Kulcsszavak: számítógép, interaktív tábla, munkaformák és módszerek az informatikaoktatásban

THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE APPLICATION OF COMPUTERS AND INTERACTIVE WHITEBOARDS IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

Although computers, interactive whiteboards and the Internet are increasingly gaining ground in education, the methodological principles of their application are not sufficiently developed. Polls and surveys confirmed the earlier assumptions that with the application of the above-mentioned tools more effective knowledge transfer can be achieved, all this with motivated students, teachers. On the basis of these findings the article tries to highlight the advantages and disadvantages of the application of these tools, while looking for the answer to the question "how

Keywords: computer, interactive whiteboard, work forms and methods of information technology in education

1. Bevezető

Az oktatás történetére visszatekintve megfigyelhető, hogy a korszerű technikai eszközök az üzleti és a tudományos szférából, kis késéssel ugyan, de átszivárognak az

oktatásba. A számítógép köré csoportosítható eszközöknél (interaktív tábla, internet, stb.) is megfigyelhető ez a jelenség, és két megnyilvánulási formája észlelhető:

– A munkaerőpiac. Valamint a társadalomnak általában komoly elvárásai vannak az oktatási intézményekkel szemben, hogy az intézményekből kikerülő tanulók, vagy diplomás szakemberek, használni tudják az információs társadalom IKT (információs kommunikációs technológia) eszközeit. Ezen eszközök használata nem csak a mindennapi életben és a szabadidőben jelentkezik, hanem az egyre több munkafeladat elvégzésének is alapfeltétele.
– A korszerű oktatási irányelvek a hatékony és motivált, aktív tanulási formákat részesítik előnyben. A kutatások és mérések[1] bebizonyították, hogy mindhárom elvárás kiteljesedését nagyban elősegíti a korszerű taneszközök megfelelő alkalmazása. Az oktatás (információátadás) hatékonysága fokozható a multimediális és interaktív elemek alkalmazásával, amelyek hatékonyabbak, ha a tanulók egyénileg használják, saját tempójukban. A fenn említett kutatás igazolta azt a feltevést is, hogy a tanulók szívesebben tanulnak a korszerű eszközök segítségével, mint a hagyományos eszközökkel. A korszerű eszközök (számítógép, internet, kábeltévé) a tanulók mindennapjainak része, képi világuk meghatározói. Ezért az iskolában is szívesebben tanulnak ezen eszközök segítségével. Fontos azonban tudatosítani bennük, hogy míg otthon ezek az eszközök a szabadidejük és a szórakozásuk eszközei, addig az iskolában az oktatási környezet része, és gyakorlatilag munkaeszköz (nagyon hasonló probléma jelentkezik a munkahelyeken is, amikor a dolgozók esetében összemosódik a számítógép munkahelyi felhasználása az otthoni felhasználási móddal). A hagyományos oktatás és a frontális munkaforma egyik legnagyobb hátránya a tanulói aktivitás és a visszacsatolás hiánya. Ez megvalósulhat a számítógépek tantermi alkalmazásával, amikor is a tanulók aktivitására épülnek fel a programozott tananyagok úgy, hogy a tanulói aktivitást folyamatosan a számítógép visszacsatolásai (feedback) kísérik. Az ilyen jellegű számítógép-felhasználással kialakul a „házitanítói” viszony, amely a szakemberek szerint a leghatékonyabb tanulási modell.

2. Különböző oktatási környezetek és ezek sajátosságai

A korszerű taneszközök alkalmazásának a kiteljesedését gátolhatja az eszközhiány, valamint a pedagógusok ellenérzései. A két említett tényező határozza meg azt, hogy milyen oktatási modell alkalmazható az oktatásban. A fenn említett tényezőket figyelembe véve megkülönböztethetőek a következő oktatási környezetek, modellek:

– *Hagyományos oktatási környezet*: jellemző rá a hagyományos oktatási- és munkaformák dominanciája. A frontális munka és a tradicionális taneszközök határozzák meg ezt az oktatási környezetet. A számítógép és kiegészítőinek alkalmazására nem kerül sor, ehelyett a nyomtatott taneszközöket és a hagyományos

szemléltetőeszközöket (modellek) alkalmazzák. Az oktatás a hagyományos osztályteremben zajlik. A környezet előnye az, hogy a szemléltetés és a munka egyszerű, nem igényelnek különösebb szaktudást és technikai eszközt, ezzel együtt a műszaki jellegű hibák és problémák lehetősége is nagyon alacsony. Hátránya a számítógép és a korszerű műszaki eszközök hiánya.

– *Kombinált oktatási környezet:* jellemzői a számítógép és a projektor alkalmazása. Ebben az oktatási környezetben a korszerű taneszközök a frontális munkaforma kiegészítői, és a pedagógus előadását teszik hatásosabbá, „támasztják meg". Az oktatás az osztályteremben zajlik, ahol a hagyományos elemek mellett jelen van egy multimédiás kiegészítőkkel és vetítővel rendelkező számítógép. A környezet előnye a korszerű taneszközök mérsékelt alkalmazása, valamint a multimédiás prezentáció lehetőségeinek kihasználása. A környezet hátránya a szaktudást és időt igénylő felkészülés, a technikai hibák lehetőségének megnövekedése, valamint az interaktivitás hiánya.

– *Interaktív oktatási környezet*: jellemzői a számítógépek nagyobb számban történő alkalmazása, valamint a projektor és az interaktív tábla, illetve a többi korszerű taneszköz felhasználása. Az interaktív oktatási környezetben az óra motivációs szakasza, valamint a feladatok ismertetése -tanári magyarázat - részénél van jelen a frontális munkaforma. Az óra legnagyobb részében a tanulók egyénileg, párban vagy csoportban dolgoznak. Az interaktív oktatási környezet általában a számítógépes tanteremben valósulhat meg a leghatékonyabban. A környezet előnye az interaktivitás és a cselekedtető tanulás kiteljesedése, valamint a folyamatos visszajelzések a válaszok helyességére vonatkozóan, amelyeket a számítógép közvetít az egyéni munkaformában, illetve a szavazórendszer a frontális munkaformában. Ezen kívül, lehetőség szerint, az egyéni számítógép-használat. Hátránya az időigényes felkészülés a tanórára, feltétel a szoftver és a hardverismeret, valamint a módszertani ismeretek és tapasztalat. Szintén hátrányként említhető az a tény is, hogy korszerű IKT eszközök hiányában nem valósulhat meg ez a környezet, valamint az, hogy a technikai jellegű problémák, valamint az áramszünet teljesen meggátolhatják a környezet működését.

1. kép: IKT eszközök az osztályteremben
forrás: http://iot.hu/images/stories/IOT/acikkkepek/ikt%20az%20osztályban.jpg

2. A hagyományos és a kombinált oktatási környezet összehasonlítása

A hagyományos és a kombinált oktatási környezet sajátosságait vizsgálva, szükségét éreztük egy konkrét kutatás[2] elvégzésére, amely a feltételezéseinket támasztja alá. A kutatás a Természet és társadalom tantárgy keretein belül jelentkező földrajzi tartalmakat dolgozta fel számítógép segítségével az erre a célra készített: Vajdaság digitalizált térképe elnevezésű szoftver keretein belül. A felmérést a 2007/2008-as iskolaévben végeztük el, 350 vajdasági magyar harmadikos tanuló bevonásával (ebből 180 diák a kontrollcsoport tagja). A tanulókból két egyenlő csoportot alakítottunk ki, az iskolai előmenetel (osztályzatok és átlag), a szülők iskolai végzettsége, valamint az előtudás alapján.

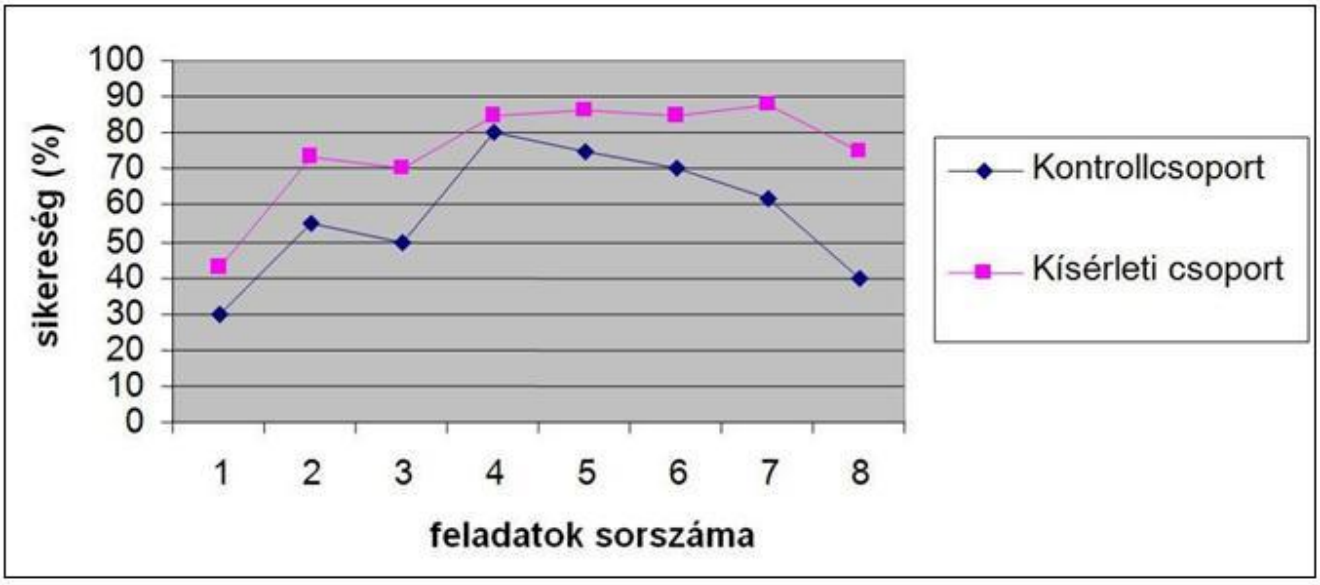
A kísérlet folyamán a kontrollcsoporttal a hagyományos (tan)eszközök segítségével valósítottuk meg az új anyag átvételét (tábla, kréta, falitérkép, nématérkép stb.). A kísérleti csoporttal az új anyag átvétele a szoftverünk, számítógép és projektor segítségével történt meg. Az órák után újra felmérés következett, amellyel lemértük a

kísérletben részt vevő tanulók tudásszintjét. Ezt összehasonlítottuk a bemeneti tudás szintjével, valamint a kontrollcsoport és a kísérleti csoport eredményeit.

A felmérés igazolta mindkét feltevésünket:

– A modern taneszközök alkalmazása az iskolában pozitívan hat az oktatás hatékonyságára az általános iskolában.
– A modern taneszközök alkalmazása az iskolában pozitívan hat a diákok motivációs szintjére az adott aktivitás ideje alatt az általános iskolában

1. grafikon
Összehasonlított adatok – a kontrollcsoport és a kísérleti csoport hatékonysága a feladatmegoldások terén (a tudás végleges lemérésénél)



3. A számítógép és az interaktív tábla alkalmazásának módszertani alapelvei az általános iskolában

Az informatika módszertana, a megfelelő tanaszközök alkalmazásánál, még gyermekcipőben járó tudományág. Az „ösztönös” tanulási formák mellett nagy szükség van egy átgondolt, és mérésekre támaszkodó módszertanra is.

A kisgyermekek esetében az első lépések közé tartozna a biztonsági és viselkedési normák ismertetése az informatikai szertárban. Ennél a korosztálynál szinte az összes munkaforma a gyermeki kíváncsiságra, valamint a játékra kell, hogy épüljön, amely a gyermekek alaptevékenysége, és a mai napig felülmúlhatatlan pedagógiai-didaktikai alapelem. Az előre elkészített fájlok a számítógépek mellett az órák

legfontosabb taneszközei. A fájlok másolását, valamint a tanulói munkák figyelemmel kísérését segíti a megfelelően konfigurált LAN (Local Area Network - helyi hálózat) hálózat.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a legjobb módszer (ha a számítógépek száma megengedi) az „egy tanuló egy számítógép” elrendezésben történő munka. A páros munka egy számítógépnél azzal a hátránnyal jár, hogy az ügyesebb, magabiztosabb tanuló használja a számítógépet, míg a másik passzívan figyel. Ennek a módszernek a további hátránya az, hogy nem végzi el mindegyik tanuló a feladatokat, így az oktatás hatékonysága nem éri el a megfelelő szintet.

Csoportmunkák során is sikeresen alkalmazható a számítógép, ezen belül is a projektmódszer struktúrája a legmegfelelőbb a számítógépes tartalmak integrálására. Ilyenkor, a munkamegosztástól függően egy tanuló végzi az információk keresését, feldolgozását és megjelenítését, vagy a munkát több részre osztják. A projektmódszerben a csoport dolgozik egy meghatározott témán (fejlesztve a team munka készségét). A kidolgozott témát prezentálják (általában PowerPoint bemutató formájában) a tanulótársaiknak, kihasználva a számítógépek, illetve számítógépes hálózatok (LAN, internet) lehetőségeit, amelyek a következők: információkeresés (google, online enciklopédiák), kommunikáció a tanulótársakkal, tanárokkal, esetlek szaktanácsadókkal (e-mail, msn, skype vagy közösségi oldalak), multimédiák letöltése, interaktív elemek integrálása. A legfejlettebb műszaki eszközök, mint például az interaktív táblák és a szavazórendszerek is bevonhatóak a csoportok munkájának a prezentálásába.

A számítógépes terem elrendezésénél az egyik legfontosabb szempont az, hogy a tanulók könnyen (hátrafordulás vagy felállás nélkül) és bármikor a tanárra, és a kivetített képre tudjanak nézni. Ajánlottak a félkörös alakzatban vagy a lépcsőzetesen elhelyezett munkaállomások.

2. kép: a munkaállomások megfelelő elhelyezése, lépcsőzetesen

forrás: http://www.gymkh.cz/storage/200809021333_IMG_6320_resize.jpg

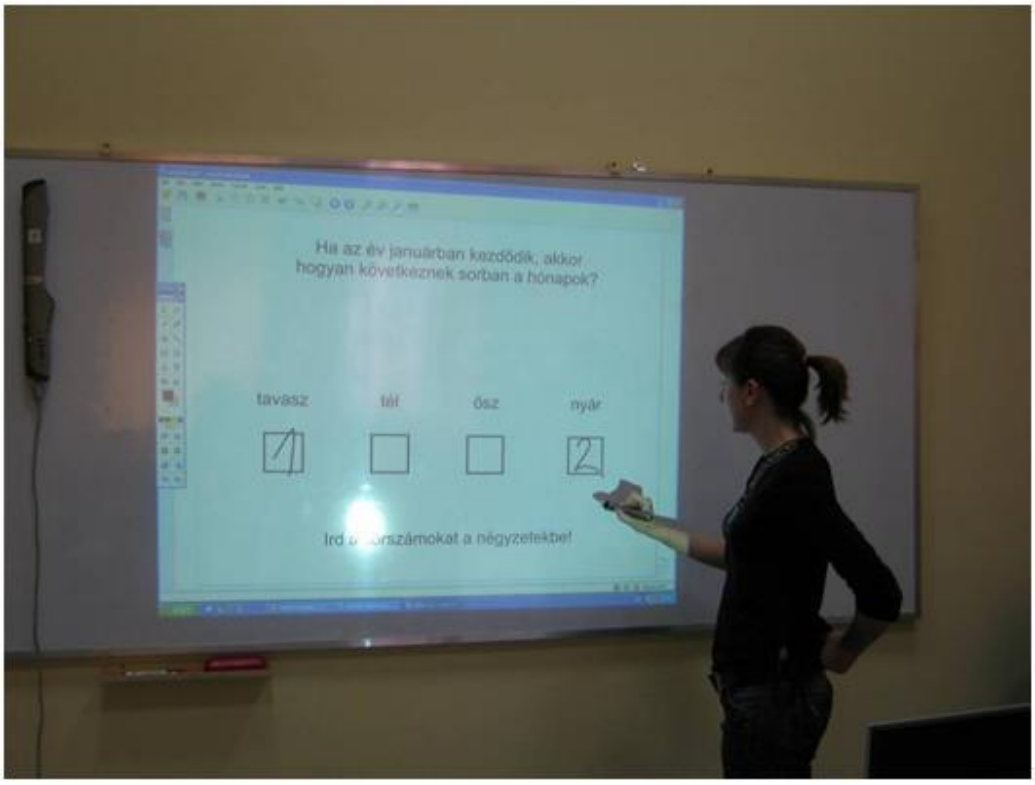
Az interaktív tanulási környezetben gyorsan és sokszor változik a munkamódszer (frontális - egyéni), ugyanis azok a tanulók, akiknek (többször) tanári magyarázatra van szükségük, frontális munkamódszerben vesznek részt. Azok a tanulók pedig, akik megértették a feladatot, önállóan dolgoznak. Tehát szinte egy időben és párhuzamosan él mindkét munkamódszer, a tanulók (elő)tudásától és tanári magyarázat sikerességétől függően az egyéni vagy a frontális munka dominál.

Az interaktív tábla alkalmazásának módszertana szintén gyerekcipőben járó tudományág. Itt is megfigyelhető a munkamódszerek gyors váltakozása. A táblák felhasználási módja a pedagógusra van bízva, azzal hogy a gyártók leírják az esetleges lehetőségeket. Az interaktív táblát a frontális magyarázat után használják leggyakrabban, amikor a helyes választ adó (vagy a tanító által kiválasztott) gyerek a táblához megy, és itt elvégzi a kijelölt feladatot. Ehhez azonban a tanulóknak ismerniük kell az interaktív tábla működési elvét, a szoftver eszköztárát. Ezen belül legfontosabbak a mutató eszköz (kurzor) a különböző rajzeszközök (golyóstoll, filctoll), valamint a törlőgumi. Tehát a tanulók egyéni munkaformában használják az interaktív táblát, habár egyes alkalmazások, illetve hardverelemek (dualboard) lehetővé teszik a

párban történő munkát, amikor a tanulók egymással párhuzamosan vagy egymással versenyezve dolgozhatnak.

Az interaktív tábla működési elve, felhasználási lehetőségei és az alapvető szoftverismeret a tanítóképzés része kell, hogy legyen az erre legalkalmasabbnak bizonyuló tantárgy(ak) keretein belül. A gyakorló pedagógusok, pedig akkreditált továbbképzéseken kell, hogy elsajátítsák az interaktív táblával kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudásanyagot. Fontos, hogy a pedagógusok elegendő tapasztalathoz jussanak ahhoz, hogy magabiztosan és könnyedén használhassák ezeket az eszközöket, hogy elháríthassanak kisebb műszaki problémákat, illetve hogy vészmegoldással rendelkezzenek a nagyobb hibák esetében. A sikert nagyban befolyásolja jól előkészített szoftveres és hardveres elemek.

3. kép: a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon a hallgatók az oktatástechnológia tantárgy keretein belül, a gyakorló pedagógusok pedig akreditált tanfolyamokon ismerkednek meg az interaktív tábla használatával



4. A korszerű taneszközök implementálásának korlátai

Habár a szakemberek és a gyakorló pedagógusok is egyetértenek abban, hogy a helyesen megalkotott multimédiás és interaktív tananyagokkal lebilincselő és hatékony órák tarthatóak, valamint jelentős előrehaladás tapasztalható az iskolák korszerű taneszközökkel felszerelése terén is, mégsem történt meg a kellő áttörés a korszerű IKT eszközök alkalmazásában.
Megállapíthatjuk, hogy a korlátokat két nagy csoportra lehet felosztani:

– *Külső korlátok* csoportjába elsősorban az anyagi tényezők tartoznak. Elsősorban a hardverek és szoftverek hiányát, a szaktanácsadás hiányát, valamint a digitális anyagok elkészítéséhez szükséges idő hiányát soroljuk ide.
– *Belső korlátok* csoportjába az úgynevezett „emberi" tényezők. Egyik legfontosabb a tapasztalat hiánya, amely egyenesen arányos az önbizalom hiányával. A tapasztalat a pedagógusok iskolai tapasztalataira vezethető vissza, amely során ők is hagyományos módon, általában a frontális munkaforma teljes dominanciájával tanították. A multimediális és interaktív oktatási elemekkel csak ritkán, továbbképzéseken vagy kollégáik munkája során találkozhatnak. A negatív élmények, rosszul sikerült próbálkozások, valamint a diákok behozhatatlannak tűnő előnye az IKT eszközök alkalmazásában, mind visszavethetik a tanító törekvéseit. Annak ellenére, hogy egyre több szoftver szerezhető be magyar nyelven, az angol nyelv ismeretének hiánya még mindig komoly korlátnak tekinthető, amely jelentkezik a szoftverhasználattól kezdve egészen az internetes keresésig.

5. Következtetések

Munkánk során megállapítottuk, hogy az oktatásban három modellt különíthetünk el egymástól, amelyeket korszerű IKT eszközök felhasználásának mértéke és módja határoz meg. Amellett, hogy számos hátrányt említettünk, kiemeltük, hogy a megfelelően kialakított interaktív oktatási környezet eredményezi a leghatékonyabb tanulást és a legmotiváltabb részvevőket. Ezért az interaktív oktatási modell megteremtésén kell fáradozni, elhárítva a jelentkező külső és belső korlátokat. Az interaktív oktatási környezet teljeskörű megvalósulása megteremti az e-learning és a long life learning megvalósulásának az alapfeltételeit is.

Munkánkat egy gyakorló pedagógus kijelentésével zárnánk, amely egy interaktív tábla tanfolyamunkon hangzott el:

„Mivel a gyerek mindennapjainak része a korszerű technikai eszközök, valamint negatívumként jelenik meg szemükben, ha egy pedagógus nem tudja ezeket az eszközöket használni, azonban többszörös pozitívum számukra, ha egy tanító/tanár él ezekkel a lehetőségekkel, esetleg új dolgokat-megoldásokat tár eléjük."

Irodalomjegyzék

- Hegedűs Gábor 2002. Projektpedagógia. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola.
- Namestovski, Žolt–Cekuš, Geza 2006. Interdisciplinary education using digitized map. The Third International Conference on INFORMATICS, EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND NEW MEDIA IN EDUCATION, Sombor.
- Námesztovszki Zsolt 2007. Számítógépek az általános iskoláinkban. Szabadka Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Radosav, Dragica 2005. Obrazovni računarski softver i autorski sistemi. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin".

Hajdicsné Varga Katalin: A WEB 2.0-ÁS ESZKÖZÖK SZEREPE AZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRA VALÓ FELKÉSZÍTÉSBEN

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
varga.katalin@ke.hu hajdicska@zelkanet.hu

THE ROLE OF WEB 2.0 TOOLS IN PREPARING FOR LIFELONG LEARNING

Abstract

In the 21st century lifelong learning is not only an education political challenge but aim of the everyday practise that can be effective only with e-learning methods and tools and network learning. As the digital opportunities of the families widened the frames of the students in information getting, schools have to face the demand for new learning environment. Interactive teaching-learning is recommended not only by IT teachers but from all teachers who have realized that new learning environment presumes new ways in teaching methods. The moderator, tutor develops the knowledge, the know-how together with the students using the web 2.0 tools. The essay presents what teachers learn during the postgraduate E-learning trainings supported by the European Council to be able to use blogs, e-portfolio, web-design in their everyday practise.

1. Bevezetés

Az ember a legfejlettebb informatikai eszközöknek, valamint az embert néhány tevékenységében helyettesítő robotoknak a kifejlesztése és alkalmazása ellenére a jelen tudástársadalmának is a legfontosabb termelési tényezője, ezért a gazdasági versenyképesség ugyancsak elsősorban a humán források minőségétől függ. Az életen át tartó tanulás nem más, mint a tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférésnek a biztosítása, a tudástársadalomban való részvételhez szükséges ismereteknek és készségeknek a megszerzése és folyamatos frissítése, a születéstől az idős korig terjedő egységes folyamat, amely magában foglalja a tanulás összes formáját. Célja, hogy lehetővé tegye azoknak az ismereteknek és készségeknek az elsajátítását, amelyeknek a segítségével az egyén aktív részese tud lenni a társadalomnak, képes az életminőségének a növelésére, a hatékony probléma-megoldásra, a csoportmunkára, és rendelkezik azokkal a motivációs készségekkel, amelyeknek a segítségével megtalálja a helyét a munkaerő-piacon is.

A lifelong learning a XXI. században már nem csupán oktatáspolitikai kihívás, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlat célja és módszere. Az e-learning módszereknek és eszközöknek az alkalmazása, a hálózati tanításnak, tanulásnak a megvalósítása nemcsak a profi informatikusoknak és az informatika szakos tanároknak

a feladata, hanem kötelessége minden pedagógusnak. Magyarországon a középiskolákban, a felsőoktatási intézményekben adott ennek a lehetősége, ezért az informatikát alig vagy nehezen befogadók is paradigmaváltásra kényszerülnek. A családok jelentős része ugyanis olyan digitális eszközöknek a birtokában van, amelyek kitágították a tanulók információszerzésének, információfeldolgozásának a kereteit. Ezért az iskoláknak (legyen az alap-, közép- vagy felsőfokú) is fel kell vállalniuk az új tanulási környezetben való nevelést, oktatást. Azaz a tanításnak, tanulásnak át kell alakulnia az igények szerint irányított, együttműködésen alapuló olyan tevékenységgé, amely lehetővé teszi az életen át tartó tanulás képességének a kialakítását.

1.1. Szakirodalmi előzmények

A század első éveiben megjelent egyik összefoglaló tanulmány (Mlinarics 2003) arról szól, hogy az infokommunikációs technológiával való tanításnak a középpontjában immár nem az informatikai szakértőnek, hanem a felhasználónak kell állnia. Azaz nem az előre elkészített tananyagokkal, segédanyagokkal kell a tanításban alkalmazni az informatikát, hanem az informatika és a különböző tárgyak tanítása egyszerre zajlik, mintegy támogatva, segítve a tanulót az informatikai és a tantárgyi kompetenciáinak a párhuzamos fejlesztésében. Az informatikai ismereteknek az elsajátítása a számítógéppel történő (játékos) kapcsolaton és a tananyagokon keresztül valósuljon meg, s ezen az úton gyerekkorban megszerezhető a digitális írástudás. A szerző hangsúlyozza, hogy az LLL támogatja az IKT alkalmazását a tanulási folyamatban, és az interaktív tanulás megvalósításához a következő fogalmakat mint célokat, módszereket emeli ki: digitális írástudás, digitális kultúra, felhasználói készségek, rugalmas, határok nélküli tudás, mentorálás; készségek és kompetenciák fejlesztése, tudáshálózatok által támogatott lifelong learning folyamat, tanulás heterogén csoportokban, tutor, konstruktivista edukáció.

Az informatizálódás elterjedésével a hálózatba szervezett tanulás nem utópia többé (Bessenyei 2007). Nagymértékű spontán tudáscserét tesz lehetővé az interaktív világháló, és erre az alapra építve jöhet létre az együttműködő, önszervező tanulás. A web 2.0 tehát olyan második generációs internetes szolgáltatásoknak a gyűjtőneve, amelyek elsősorban a közösségre épülnek, azaz a felhasználók közösen készítik a tartalmat vagy megosztják egymás információit.

A web 2.0 meghatározására és a kutatásban, az oktatásban betölthető szerepére tesz kísérletet 2009-ben egy tudományos közlemény (Koltay 2009). A szerző szerint a web 2.0-nek nincs egyértelmű, egy vagy néhány mondatos definíciója, a teljes meghatározáshoz szükséges leírnunk azt is, hogy milyen szolgáltatásokat tartalmaz. „A web 2.0 egyszerre szól elgondolásokról, viselkedésmódokról, technológiákról és ideológiákról … kulcsszereplője … az az új típusú médiafogyasztó, aki elkötelezett, aktív és részt vesz a „tartalom” létrehozásában, fenntartásában és kiterjesztésében.” (Koltay 2009:3).

Az Infonia Alapítvány ismeretterjesztő füzete az új, online interaktív tanulási technikákat mutatja be a középiskolai és a felsőoktatásban dolgozó tanároknak,

oktatóknak (NKTH 2009). Az első részben a fogalmak tisztázása, a második részben az alkalmazási lehetőségek szerepelnek, a harmadik részben pedig megismertetik az olvasókkal az online interaktív tanulás-tanítás rendszerét, működését, a konnektivista, konstruktivista pedagógiát, kiemelten a Moodle tanulási környezetet, annak alkalmazhatóságát. Az oktatás konstruktivista megközelítése hangsúlyozza a tanulók aktivitását a „tudás létrehozásában", vagyis azt, hogy nem szemlélőként, hanem alkotó résztvevőként tesznek szert tudásra, kompetenciára.

1.2. A tanárszerep megváltozása a web 2.0-ás eszközöket alkalmazó tanulási környezetben

Az internet egy óriási, digitális könyvtár, amely nem egyenes vonalban kínálja az anyagát, hanem a hyperlinkekkel lehetővé válik a célanyag jóval rövidebb úton való elérése is. Olyan tárházát tartalmazza az ismereteknek, a tudásanyagnak, amely nem fér bele megszámlálható számú könyvbe, nem tanulható meg teljes egészében. A tanár többé nem tekinthető az információk és a tudás egyedüli forrásának, új szerepet – facilitátor, tutor, moderátor, coach – kell vállalnia, amelyben a tudásmenedzsment és az önszabályozás támogatásához szükséges stratégiák átadása válik a tevékenységének a fő elemévé. Rendszerezett tudományos igazságok közlése, törvényszerűségek, szabályok bemagoltatása helyett az információk igazságtartalmának viszonylagosságát kell tudatosítania, a keresést, osztályozást, összehasonlítást, értékelést, érvelést, problematizálást, kérdezni tudást kell támogatnia (NKTH 2009:60-62).

2. Infokommunikációs eszközök az oktatási gyakorlatban

Középiskolai tanárként majd egyetemi oktatóként is a kezdetektől kiaknáztam a világháló nyújtotta lehetőségeket, s mivel minden szinten motiválónak és eredményesnek bizonyult a web 2.0-ás eszközök használata, ezért az alkalmazási lehetőségeiket vizsgáltam is.

2.1. Oktatók és hallgatók IKT-használatának kutatása

Kutató nyelvészként vizsgálódtam először az IKT témakörében. Két területen végeztem felmérést, amelyeknek az eredményeit a Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciákon mutattam be, 2005-ben Interaktív anyanyelvi órák, 2007-ben Olvasás az interneten címmel.

Az első vizsgálat alapján az internetkorszak magyar pedagógusai között természetesen az informatikatanárok, a természettudományos tárgyakat tanító tanárok használják a legtöbben és a legtöbbször az e-learning módszert és eszközöket. Az online anyagok alkalmazásában az elmaradók csoportjában találjuk a magyartanárokat, akik a kutatások szerint a legkevésbé érdeklődnek a digitális tananyagfejlesztések iránt. Ugyanakkor a saját tanítási tapasztalataim alapján határozottan állíthatom, hogy a magyartanár is sokrétűen használhatja az internetet a felkészülés, tanítás, értékelés folyamatának egészében. Különféle forrásokból információszerzés (tematikus

honlaprendszerek stb.), tapasztalatok, tanácsok más intézetektől, tanároktól (levelezőlisták, fórumok stb.), válogatás online szakirodalomból (szakkönyvtárak, szaklapok, lexikonok, konferenciák stb.), segédletek letöltése (feladatlapok, szoftverek stb.) szerepelhet ebben. A virtuális tanulásra való nyitottság, a saját gyakorlatunk igazolta használhatóság, gyakorlottságunk az alkalmazásban biztosítja majd programunk sikerességét a diákok motiválásában, segítésében, a tanulási folyamat irányításában. Kezdeti erőfeszítéseinket (lehet, hogy nem mindig százszázalékos teljesítményünket) tanulóink értékelni fogják, és a netgeneráció tagjaiként fejlesztési javaslataikkal segítenek. Ezt kihasználva kiküszöbölhetjük hibáinkat, sőt, kibontakoztathatjuk diákjaink alkotókedvét is, hiszen az együttes munka eredményének létrejövő programokat saját tevékenységük sikerének is tekintik (Hajdicsné Varga 2006).

A második kutatásban a Kaposvári Egyetem Pedagógiai kar első két évfolyamán vizsgáltam a tanító és tanár szakos hallgatók számítógép-használati szokásait, kiemelt figyelemmel az olvasásra. Az önkéntes résztvevőknek kiosztott 200 kérdőívet 113 hallgató (56,5%), 88 nő és 25 férfi töltötte ki. Az első évfolyamot 48 rajz–vizuális kommunikáció, a második évfolyamot 32 magyar (más szakkal páros), 33 tanító (más szakkal páros, illetve különböző műveltségterületes) szakos hallgató képviselte. A hallgatók több mint a felének a legnépszerűbb, leggyakoribb hálózatos tevékenysége a levelezés, amelyet az információkeresés követett. Az utóbbiban kisebb a tanulmányokhoz szükséges információ megszerzésére szánt idő, csupán 5,3%-uk keresett tanulási céllal információt, ugyanakkor más célból (tájékozódás menetrendben, hírolvasás, zenék, érdekességek keresése stb.) 20,3%-uk több mint 8 órát töltött a neten. A számítógépes, internet-használati ismereteiket már hosszabb ideje alkalmazó hallgatók sem alkalmazzák a netet nagymértékben a tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységben, hiszen a megadott hét tevékenység első három helyén többnyire a számítógépnek mint modern írógépnek, a szövegszerkesztőnek a használata szerepel. Az Internetet elsődleges információforrásként csak a negyedik helyen szerepeltetik először, mégpedig tanulmányok készítéséhez keresnek a legtöbben szakirodalmat. Az ötödik helyen található a kultúrával, művészetekkel kapcsolatos olvasás a világhálón, az utolsó két helyet pedig a kötelező szakirodalom, valamint az ajánlott szakirodalom olvasása foglalja el. Az olvasási műveletek többsége információszerző, a leggyakoribb az adatok, a szakirodalmak keresése előadáshoz, dolgozathoz, amelyet az ismeretbővítés, ismeretkiegészítés követ, s a legritkább a kulturális, művészeti tájékozódás. A könyv alapú és az internetes olvasás összevetéséből egyértelműen az első került ki győztesen. A hallgatók 95%-a ezt részesíti előnyben a kötelező és ajánlott olvasmányok és a szórakozási célból olvasott könyvek esetében, valamint 77%-uk a kötelező szakirodalom olvasása során is. Interneten csak akkor olvasnak, ha nincs bent (meg) a könyvtárban, illetve oktatói ajánlásra teszik, s leginkább fiatal magyar írók műveit és a hozzá kapcsolódó szakirodalmat olvassák (Hajdicsné Varga 2008).

2.2. E-learning pedagógus továbbképzési program – TENEGEN: az Európai Unió által támogatott Leonardo da Vinci projekt

2009 októberétől az Európai Bizottság által támogatott E-learning pedagógus továbbképzés program hallgatója vagyok, távoktatásos formában sajátítom el a hálózati, keretrendszerben megvalósítható tanulási-tanítási módszereket. A Moodle oktatási keretrendszer a konstruktivista pedagógia szellemében készült. Egy fórumrendszer köré épül, ami lehetővé teszi, hogy a tanulási folyamat valamennyi résztvevője aktív szereplő legyen, és a tanulók/hallgatók együtt alakítsák, konstruálják a tudásukat. Eredetileg pedagógiai kutatások eszközeként fejlesztették ki, de ma már önmagában oktatási célokra is használható.

A 24 hónapos projekt öt országból 11 partner összefogásával, innováció transzfer keretében két korábbi LdV projekt eredményeit építi be a pedagógus továbbképzési program fejlesztésébe. Az olasz koordinációjú SLOOP projekt (Tananyagelemek nyílt megosztása) a szoftverfejlesztésben elterjedt „nyílt forráskód” fogalmát ülteti át oktatási környezetbe, a NETIS (Hálózati tanulás az információs társadalomban) projekt pedig az információs társadalom napjainkban formálódó új filozófiai, szociológiai és pedagógiai paradigmáit fogalmazza meg. A Tenegen konzorcium egy együttműködésen alapuló tanítási/tanulási környezetet fejleszt, amelyben nem „oktatni” kívánja az e-learning módszereket a pedagógusoknak, hanem bevonni szándékozik őket a hálózati kommunikáció és a tudásmegosztás közegébe.

Az információs társadalom kialakulásának időszakában a pedagógia paradigmaváltásra kényszerül. A digitális eszközök kitágítják az információk megszerzésének, feldolgozásának és felhasználásának lehetőségeit. Ebben az új környezetben az iskola nem tudja többé ellátni a feladatát, ha nem alakítja ki a tanulókban az információs környezetben való eligazodásnak, alkalmazkodásnak a képességét. A hagyományos – tartalom- és tanárközpontú – oktatás fokozatosan át fog alakulni a tanuló igényei szerint irányított, együttműködésen alapuló tevékenységgé, amelyben a hangsúly nem a statikus ismeretek elsajátíttatására, hanem a folyamatos (élethosszig tartó) tanulás képességének a kialakítására helyeződik. A képzés célja a tanárok felkészítése a szükségszerűen bekövetkező változásokra, az információs társadalomban az iskolára háruló új feladatok megoldásához szükséges kompetenciák kialakítása. A képzés kurzusai: (1) E-learning áttekintés, (2) Hálózati tanulás, (3) IKT eszközök az oktatásban (e-Tankönyv – elektronikus tananyag-fejlesztés keretrendszerben. A hallgatóknak ezen kívül a továbbképzés anyagán túl lehetőségük van még a (4) E-learning tevékenységek a Moodle keretrendszerben, (5) Szabad felhasználású tananyagok adatbázisa kurzusok elvégzésére is, melyeknek a megismerését, alkalmazását a tanulmány elkészülte után fogom elkezdeni.

2.2.1. E-learning – a jövő iskolája

Ebben a modulban megismerkedtünk az e-learning fogalomrendszerével, megtanultunk otthonosan mozogni, kommunikálni a mai tizenévesek számára oly természetes hálózati környezetben. Szétnéztünk az internetes kínálatban a gyakorló

tanár szemével: vajon csak a technológia legújabb szemfényvesztései, vagy valódi eszközök arra, hogy diákjainknak többet adjunk, jobban tanítsunk? Mit vár tőlünk a mai iskolás nemzedék? Miben segíthet a hálózati technológia? Közösen kerestük a választ. A kurzus végére meg tudtuk határozni és értelmezni tudtuk az e-learning alapvető fogalmait, az egyes irányzatait, azonosítottuk a változó tanári szerepköröket, képessé váltunk a célcsoport, a Net-Generáció igényeinek elemzésére. Kutattunk online oktatási tartalmak között, valamint szelektálás után alkalmaztuk azokat. A hálózati közösségekben, a virtuális tanulási környezetben tájékozódó és együttműködési képességre tettünk szert. Ugyancsak online kerestünk web 2.0-ás eszközök alkalmazására példákat, közülük kiválasztottuk és értékeltük azokat, amelyeket saját oktatási gyakorlatunkban is alkalmazhatónak találtunk.

2.2.2. Hálózati tanulás

Ez a modul azt a célt szolgálta, hogy összegyűjtsük azokat a fogalmakat, amelyek az e-portfóliók, a szociális hálók, a blogok, a szociális könyvjelzők és a játékok pedagógiai felhasználásával kapcsolatosak. A blog (naplózás) a tanításban TC01-kurzusban a részvevők többsége élénk naplózást folytatott és gyakorlott blogozóvá vált. A naplózás, a felcímkézés, a csoportszervezés részleteivel a tanfolyam részvevőinek többsége már megismerkedett. Emiatt a modulnak ebben az egységében a feladatokat két részre osztották. Azok, akik eddig még nem vezettek naplót, a modul saját blogjában kezdték el vezetni a naplójukat. Akik pedig már jól kiismerték magukat a technikai részletekben és sok bejegyzést megírtak, elkezdhették a blogok tartalmi elemzését, osztályozását, a példák gyűjtését és a saját osztályukban addig végzett e-learninges tanítási kísérleteik naplózását. Az egység célja az volt, hogy a blogot, mint műfajt jobban megismerjük, és a diákjainkat is rávezessük arra, hogy a tanulásról és a tanításról érdemi tapasztalatokat közvetítő, közös megvitatásra érdemes blogokat írjanak. Az e-portfólió a hálózati tanulásban modulrészben a hálózatba szervezett, önszervező mozzanatokat tartalmazó tanuláshoz szereztünk információkat, azután pedig elkészítettük a saját e-portfóliónkat, hogy bemutassuk, a tudáscserében, tudásalkotásban, tudáselsajátításban részt vevő hálózati tagok milyen életúttal, előzetes tapasztalatokkal, sikertörténetekkel, tudástérképpel rendelkeznek. Mindenki számára egyértelművé vált, hogy egy jól szervezett adatbázisban tárolt elektronikus portfólió (egyéni adatbázis) jelentősen megkönnyítheti a hálózatépítést és a tudáscserét.

2.2.3. IKT eszközök az oktatásban – A szinopszistól az e-learning tananyagig

Megismerkedtünk az elektronikus tananyag készítésének a menetével: a tervezés lépéseivel, a szinopszis és a forgatókönyv elkészítésének szempontjaival, feladataival Nem csak a modulon belül, hanem a kurzusnak a különböző moduljaiban is egyéni haladási ütemben, egyéni tanulási útvonalat követve kellett haladni, és bizonyos tananyagrészeket – az előismeretektől, korábbi tapasztalattól és gyakorlattól függően – ki is lehetett hagyni. A tananyag egyes részeiben található kisebb feladatok a jobb megértést szolgálták, ösztönöztek az együttműködésre, arra, hogy kihasználva a

hálózat lehetőségeit, mindannyian tanulni tudjunk egymástól, minél több tapasztalatot gyűjtsünk. A modulhoz tartozó „pontszerző" feladatokat feltétlenül meg kellett oldani akkor, ha a résztvevő tanúsítványt kívánt kapni a képzésről, a pedagógus-továbbképzési rendszerben elnyerhető krediteket szerette volna megszerezni. (A tanulmány egy későbbi fejezetében a szinopszis és a forgatókönyv részletesen is bemutatásra kerül.)

2.2.4. E-learning kurzus kialakítása a Moodle-ban

A negyedik modulban egy Moodle-ban létrehozott oktatási portál kialakítását kell elvégezni, ehhez a felhasználó gépén egy böngészőprogram (Internet Explorer, Firefox, Safari stb.) és értelemszerűen internetkapcsolat szükséges. Magának a keretrendszernek a futtatásához a kliens számítógépen egyéb összetevőknek a telepítésére nincs szükség, de a rendszerben tárolt tananyagok használatához szükség lehet kliensoldali ún. plugin-ok telepítésére (például Flash lejátszó), valamint a feltöltött állományok megnyitásához a megfelelő felhasználói programokra. A résztvevők felkészülnek arra, hogy egy nyílt forrású oktatási keretrendszert (LMS, LCMS) használjanak, a rendszerben együttműködjenek és közösen munkálkodjanak. A modul az oktatási keretrendszerben elvégezhető tanári tevékenységek részletes, gyakorlat-orientált összefoglalását adja. A résztvevők megismerik az e-learning kurzusok létrehozásának, a felhasználók kezelésének, a rendszer menedzselésének és a különböző e-learning elemek integrálásának módszereit. Képesek lesznek saját kurzusok megtervezésére és létrehozására, a diákok számára ellenőrző feladatok, tesztek összeállítására, online együttműködés és kommunikáció kialakítására. Megismerik a tanulói aktivitás ellenőrzésének, mérésének módszereit, a rendszer használatában rejlő pedagógiai lehetőségeket.

2.2.5. Szabad felhasználású tananyagok adatbázisa

A modul segíti a résztvevőket abban, hogy megértsék a szoftverfejlesztés területén is elterjedt „nyitott, szabad felhasználású forrás" filozófiai modelljét. Elsajátítják a tananyagelemekkel (Learning objects), az alkalmazott szabványokkal, a tananyagelem-raktárakkal és adatbázisokkal kapcsolatos legkorszerűbb ismereteket. Képesek lesznek felismerni és kiaknázni azokat a lehetőségeket, amelyeket a nyílt tananyagelemek együttműködő létrehozása és megosztása kínál az iskolák és a tanárok számára.

3. Elektronikus tananyagelemek, blogok, szinopszis, forgatókönyv készítése

Az e-learning keretrendszer virtuális tanulási környezetében elektronikus tananyagelemek gyűjtésére, tananyagbázis létrehozására, kurzus szinopszisának, forgatókönyvének a megtervezésére került eddig sor, amely a továbbképzés végére egy multimédiás oktatóprogrammá áll össze. Ennek a szolgáltatásnak egy része tehát a tanulást, más részük a tanári munkát támogatja a hagyományos osztályterem digitális

megvalósításával, elektronikus tananyagokkal, digitális taneszközökkel, kommunikációs lehetőségekkel, interaktív elemekkel.

3.1. http://hajdicstenegen.blogspot.com/ – KÉPZÉS – óvodától az egyetemig és azon is túl

A blog (webnapló) naplószerű bejegyzések internetes közzétételére alkalmas weboldal, amit egyének vagy csoportok időnként megjegyzésekkel, bizonyos események leírásával vagy más anyagokkal (például képekkel, grafikákkal, videókkal) bővítenek, színesítenek. A Blogger egy blogpublikáló rendszer (ún. blogmotor), melynek alapvető célja az, hogy egyszerű beállítások, sablonok és minták révén megkönnyítse a felhasználónak egy saját webnapló elkészítését és publikálását. A Bloggert a Pyra Labs fejlesztette ki, a Google 2003-ban vásárolta meg. Az alkalmazás segítségével hoztam létre a személyre szabott webnaplómat, melyben a bejegyzéseim publikálásán túlmenően lehetőség van arra is, hogy az olvasók megjegyzéseket fűzzenek az egyes oldalakhoz.

A fenti elnevezésű blogomban az októberi létrehozása óta kisebb-nagyobb kihagyásokkal rendszeresen írok, hol személyes, hol a tanár-továbbképzéshez kapcsolódó írásokat, anyagokat teszek rajta közzé. A szövegek mellett képeket, ábrákat is beillesztettem, valamint a YouTube-ról videókat is tettem fel rá. A továbbképzés keretében itt hoztam létre 2009 októberében a Tanulási naplómat, amelyre a modulokhoz kapcsolódó megoldásokat írtam le. Többek között itt szerepel az Ügyviteli és irodaszervezési ismeretek és gyakorlat oktatása Web 2.0 eszközök alkalmazásával című írásom, amelyben a blog és a YouTube oktatásban való alkalmazásának lehetőségeit részletezem. A Blogot azért választottam ehhez a tárgyhoz, mert ez adja a legtöbb lehetőséget mind a motiváláshoz, figyelemfelkeltéshez, mind pedig ahhoz, hogy az egyes hallgatók által ismert forrásokat, anyagokat a tantárgyat tanuló minden hallgatóval meg lehessen osztani. Azaz az új ismeret közlésétől az elvont fogalmak tisztázásáig, a közösségi munka elősegítéséig, a kreatív tevékenység fejlesztéséig minden pedagógiai célhoz kapcsolni lehet. A Bloggerben létrehozható a tantárgynak a saját blogja, amelyet a csoport minden hallgatója alakíthat. Lehetőségem van arra, hogy mindenkinek jogosultságot adjak arra, hogy rendszergazdák legyenek, de élhetek azzal a lehetőséggel is, hogy csak egyszerű szerzők lehessenek. Mindenképpen az első lehetőséget tartom célravezetőnek, hiszen ez feltételezi és alapozza meg a csoport tagjainak a részéről a lehető legnagyobb aktivitást. Csak röviden - mit csinálhatunk egy blogban a tantárgy keretein belül: szöveg, fénykép, videoklip stb. elhelyezésére ad alkalmat. Ennek megtanulása egyszerű, a blogger az alkalmazásban szinte kézen fogva vezeti az alkalmazókat. Minden olvasható lépésről lépésre, hogy az egyes műveleteket hogyan kell végrehajtani. Szövegszerkesztőként használva az írást a saját igényeknek megfelelően lehet felhelyezni, a bejegyzések mentését automatikusan végzi a Blogger, így nem kell arra külön figyelni, hogy a gépelés közben mentenünk kell. A csoportmunkához nagy kedvet csinálhat az, hogy a blogbejegyzésekben "fényképesíthetők" a hallgatók, tehát

feltehetjük a résztvevők fényképeit, de akár a csoportról készített közös képet is. Előnyös, hogy lehetőséget adhatok a későbbi évfolyamok számára is, hogy csatlakozzanak a tárgyat tanulók a tantárgy blogjának szerkesztéséhez. Így az idő elteltével a rendszergazdák, szerzők száma növelhető, és az anyag ennek következtében egyre színesebb, mélyebb stb. lesz.

A blog tartalma (amit a hallgatókkal együtt hozunk létre) hétről hétre (1) az előadások anyagai ppt-ben és folyamatos szövegben (vagy a kötelező és ajánlott szakirodalmakban az oldalszám megjelölésével) (tanári tevékenység), (2) képek, videoklipek az ismeretanyaghoz kapcsolódóan (tanári és hallgatói tevékenység), (3) feladatok az otthoni munkavégzéshez – a következő héten pedig a megoldási útmutató (tanári tevékenység), (4) képek, anyagok keresése és feltétele a blogba (hallgatói munka), (5) az interneten talált URL-címek megjelenítése, amelyeken további anyagokat olvashatunk, nézhetünk meg (tanári és hallgatói tevékenység), (6) idegen nyelven elérhető anyagok elérési útjának közzététele (ebből további feladat-lehetőségek, pl. fordításuk és belőle kiselőadás tartása stb.) (tanári és hallgatói tevékenység), (7) házi feladat kijelölése, a beküldés módjának közzététele, az értékelés közzététele (azonosítóval, nem névvel, hogy a személyiségi jogokat ne sértsük) stb. Konkrétan a tantárgyhoz: pl. (a) képek: irodai eszközök képei, a legegyszerűbb tűzőgéptől a legmodernebb számítógépekig, (b) szöveg és kép: számítógépes iktatóprogramok bemutatása; a különböző területeken használható programok előnyei; cégek és ajánlataik: melyiket válasszuk – hallgatói javaslatok a programok ismertetői alapján; ehhez kapcsolódóan -programok idegen nyelven (kutatási feladat, melyiket ajánlaná a hallgató, hogy még egyszerűbbé, modernebbé váljon ez a munkatevékenység stb.) (c) tapasztalatok megosztása pl. az ergonomikus irodákkal kapcsolatosan – milyen irodákban jártak, mit tapasztaltak, mit ajánlanak? stb. (d) új, a tananyaghoz kapcsolódó felvetések, válaszok, javaslatok stb. (e) ezek fórumjellegű megvitatása. Ennek létrehozásához különös technikai feltételek biztosítására nincs szükség, azok rendelkezésre állnak, az alkalmazást egyedül is elő lehet készíteni (ha mégsem, akkor a segítség megoldható).

A YouTube a másik választott Web 2.0-ás eszköz, amit ehhez a tantárgyhoz alkalmaznék (persze, ezeken kívül még számos más eszköz használata is lehetséges és ajánlott is). Lehet videoklipeket feltölteni, megnézni, megosztani egymással. Film-, tv-műsorok részleteit, otthoni videofelvételeket tehetünk fel, hiszen egyedi felhasználók töltik fel a legtöbb tartalmat. Itt a videókat bárki megnézheti, a regisztrált felhasználók pedig fel is tölthetnek fájlokat. A címben megjelölt tárgyhoz például (1) kereshetünk irodában készült felvétel(eke)t, amelyeket megnézve csoportmunkában megbeszélhetjük, hogy megfelelnek-e az irodai munkakörülmények az ergonómiai követelményeknek (jók-e a munkatevékenységhez a bútorok, megfelelő-e a bútorok és a technikai eszközök elhelyezése, milyen a világítás, biztosítva vannak-e az optimális munkavégzéshez szükséges terek stb.), (2) ugyanez lehet az anyaga egy zárthelyi dolgozatnak (Nézze meg a filmet, és írja le, mit kell megváltoztatni az irodában ahhoz, hogy az alkalmazottak optimális feltételek között dolgozhassanak!). A szakmai

gyakorlaton a hallgatók által készített felvételeket fel lehet tölteni, amelyek ugyancsak megbeszélés anyagát, feladatát adhatják. Az ügyvitelhez, irodaszervezéshez kapcsolhatjuk a környezetvédelem témakörét is, hiszen az irodában használunk olyan anyagokat, amelyek károsak a környezetre, s ezeknek az elhelyezésére külön oda kell figyelnünk. Ehhez kapcsolhatunk (nevelési célzattal) környezetvédelmi filmek megtekintését, ami természetesen színesítheti az előadásunkat is. A hallgatók kiselőadásra készülve szintén tölthetnek le innen a tartalmat bővítő, az előadásukat érdekesebbé tevő anyagokat. Ennek az eszköznek a használata is különleges technikai háttér nélkül lehetséges, használata színesebbé, pergőbbé, élvezetesebbé teheti az előadásokat, a szemináriumokat, de még a számonkéréseket is, mind az oktató, mind a hallgató részéről.

Ugyancsak itt adtam hírét annak, hogy részt vettem januárban a II. Oktatás-Informatikai Konferencián, az előadásom anyagát is elolvashatják az érdeklődők.

3.2. E-portfolió – http://mahara.prompt.hu/

Digitális portfolió néven is ismert, egy személy által vezetett, interneten tárolt szövegek, média elemek, írások gyűjteménye, amelynek célja az, hogy az egyén életútját, tevékenységeit, kompetenciáit (készségeit, képességeit) bemutassa. A portfoliót használhatja diák, tanár, intézmény. A tanár ezen a webes felületen (1) segítheti diákjait a digitális munkáik rendszerezésében, webes tárolásában, (2) e-portfolió létrehozásával kapcsolatos projekteket indíthat el, (3) kihasználhatja a portfolió-alapú értékelés lehetőségeit, felmérheti diákjai teljesítményét, visszajelezhet az előrehaladásukkal kapcsolatban, (4) létrehozhatja a csoportjai, osztályai bemutatkozó portfolióját, (5) elkészítheti saját szakmai tevékenysége webes portfolióját.

A portfoliómra az összegző, elemző, ábrázoló portfoliók tulajdonságainak keveredése a jellemző. Talán a legközelebb az ábrázoló e-portfólióhoz áll, amelynek a középpontjában a kitűzött szakmai curriculum található. Elsősorban célokat határoz meg, ehhez rendeli a megvalósított és tervezett tevékenységeket. A teljesség igénye háttérbe szorul, csak azokat a munkákat sorolja fel, melyek a felvázolt szakmai célokkal összhangban vannak. Ezáltal a mennyiségi tényező a minőség árnyékába kerül.

3.3. E-tananyag szinopszisa

A TC03 modulban egy kurzust kellett megtervezni a Moodle-ban a saját szakterületemen egy választott témakörben. Ennek az első lépése a tervezett e-kurzus szinopszisának elkészítése volt. A fejlesztésekben bőségesen alkalmazni kellett médiaelemeket, interakciókat, hiszen jól tudjuk, hogy a szegényes látvány a netgenerációra ellenkező hatást gyakorol, mint amit elérni szeretnénk. A feladatot Word dokumentumként kellett elkészíteni 1-8 oldal terjedelemben. Az Ügyviteli és irodaszervezési alapismeretek című e-learning kurzus szinopszisában a következő célokat tűztem ki: Az ügyvitel, az irodai munkavégzés általános folyamata, jellemzői, a korszerű munkavégzés ergonómiájának megismerése. A hallgatónak legyenek ismeretei a szervezeti belső hierarchiák ismeretében az irodaszervezés, az irodai

technológia folyamat rendszeréről, az irodai munkahelyek – gazdálkodó szervezetek, állami szervek, hivatalok, egyéb szervezetek általános feladatairól. A 6 tanegységhez felhasználandó médiaelemeket, a már korábban elkészített Moodle-tananyagokat, valamint a Moodle-rendszeren kívül létrehozott, létrehozandó eszközöket is be kellett tervezni (1-3. táblázat).

1. táblázat
Médiaelemek

A megértést segítő multimédia-elemek						
Fejezet / tanegység	Szöveg	Kép	Animáció	Videó	Hang	Interaktív elemek
1.	+	+	+	0	0	0
2.	+	+	0	+	0	0
3.	+	+	0	+	0	+
4.	+	+	+	+	+	+
5.	+	+	0	0	0	0
6.	+	+	0	0	0	+

2. táblázat
Moodle-tevékenységek

Tevékenység	Témakör	Pedagógiai cél
Fogalomtár	1-6. Ügyvitel, Iroda, Ergonómia, Kommunikáció, Irodatechnikai eszközök	Ismeretbővítés
Napló	2. Az iroda kialakulásának története	Anyaggyűjtés
Kérdőív	4. Köszönési formák az irodai-üzleti kommunikációban	Ismétlés, gyakorlás
Adatbázis	Régi és korszerű irodagépek	Képgyűjtemény összeállítása
Teszt	5. Leggyakrabban használt iratok	Ellenőrzés

3. táblázat
Alkalmazott Web 2.0-s elemek
A Moodle-rendszeren kívül létrehozandó eszközök

Típus	Alkalmazás	Pedagógiai cél
Blog	Ügyviteli és irodaszervezési ismeretek és gyakorlat 1-4. kurzusok	Egy tantárgy teljes anyagának létrehozása, anyaggyűjtés stb.
Térkép	Intelligens irodák	Tájékozódó képesség fejlesztése

4. Magyar BA II. éves hallgatók blogja – http://irmagy.blogspot.com/

A februárban kezdődő szemeszterben indult Levelezési és jegyzőkönyv-vezetési ismeretek című kurzus tanulására-tanítására hoztuk létre a blogot, amelyet a kezdeti lépések után a hallgatók „építenek". A blogba eddig 43 bejegyzés, rajz, kép, videó került 6 hallgató munkájának az eredményeképpen. Rendszeres olvasóként 3 fő regisztrált, akiktől nagyon várják az észrevételeket, véleményeket, de még senkitől nem érkezett reagálás. Nem csak a szűken vett tananyagelemeket találjuk meg a blogban, hanem az ezzel az ismeretkörrel, tevékenységgel, munkával rokonítható anyagok is elhelyezésre kerültek. Az írás létrejöttét Az írnok szobrának képe stb. szemlélteti, a jegyzőkönyv-vezetés kedvelt írásformájának, a gyorsírásnak a „dicsőségét", hasznosságát vers mutatja be, több (komoly és tréfás) képen láthatjuk, hogyan lehet, illetve kell berendezni egy irodát. A téma autentikus feldolgozásának szigorúságát jól oldják a vicces videók és képek, amelyek a korosztály ízléséhez, hangulatához igazítják a blog stílusát. A beadandó feladatokat szintén a blogban kapják meg a hallgatók, amelyet elkészülte után e-mailben kell elküldeniük a tanár címére, vagy a prezentációt be kell mutatniuk az órán (1. ábra). A blog továbbfejlesztésében sor kerül egy olyan felület létrehozására, amelyen a házi feladatokat kell majd elkészíteni, hogy ezzel is minél magasabb szinten valósuljon meg az interaktivitás.

1. ábra
Házi feladat

PREZENTÁCIÓ készítése

Kedves Hallgatók!
A tavaszi szünet utáni órára szíveskedjenek egy maximum 10 diából álló PowerPoint bemutatót készíteni (8+címoldal+elköszönés). A témákat osszák el maguk között:
1. A hagyományos levelezés (postai levél, levelezőlap, képeslap stb.)
2. Elektronikus levelezés (e-mail, sms stb.)
3. Levelezésre is használt közösségi oldalak
4. A levelezés története
5. Az üzenetközvetítés egyéb gépi eszközei
6. A másolatkészítés eszközei
Képeket, videókat tartalmazzanak a bemutatók! A ppt-k az órán bemutatásra kerülnek (2010. 04. 15.).
Üdvözlettel
Tanár neve

5. Összegzés

Az információs társadalomban – mivel a tudás nagyon gyorsan elévül – alapkövetelménnyé vált és egész életünkön át tart a tanulás. Az egyik legfőbb értéknek az információ tekinthető, a hatalom azé lesz, aki az információt „termeli és elosztja". Elektronikussá válik a gazdaság, az ügyintézés, az ismeretszerzés, a kultúra, a tudomány. Ez az 1980 után született netgenerációnak, netnemzedéknek természetes, hiszen ők már az információs társadalomban váltak felnőtté. Míg a tanulmányaik első részét a web 1.0-ás eszközök használata, addig a második részét már az e-learning 2.0 korszakának eszközei jellemezték. Ebben a korszakban a tartalom helyett a tanuló, a tanulási folyamat került a középpontba. Az interaktivitást a hálózati tanulásban úgy kell értelmezni, hogy a tanulót folyamatos együttműködésre, aktív részvételre késztetjük, szemben a tanulásról alkotott korábbi elképzelésekkel, amikor a tanulót passzív befogadónak tekintettük.

Az e-learning tényleg a jövő iskolája lehet, ha belátjuk és beláttatjuk, hogy nem egyszerűen arról van szó, hogy mindaz, ami eddig a tankönyvekben volt, azt most felkerül az Internetre. A hálózatok és az Internet kialakulása, az új kommunikációs eszközök sokasága teszi követelménnyé a hálózati tanulás kialakítását és alkalmazását. A keretrendszerben a feladatok megoszlanak az LMS, LCMS és a tanár, illetve más munkatársak között, s a tanárnak a tutor szerepét kell betöltenie. A feladata több lesz: át kell gondolnia a tanulási célokat, a célok szerint meg kell tervezni a tananyagot, a feladatokat; előre ki kell dolgoznia és fel kell töltenie a tananyagokat, feladatokat, teszteket; meg kell terveznie és ki kell a rendszerben alakítania a tanulói tevékenységeket; folyamatosan jelen kell lennie, nyomon kell követnie és folyamatosan értékelnie kell a tanulók tevékenységét, minden apró reakciójukra reagálnia kell (különben nincs motiváció). Ebben a tanulási környezetben valóban lehetőség nyílik

arra, amire az osztályban általában nincs mód, hogy egyénileg foglalkozzunk a tanítványokkal. A keretrendszernek azonban vannak a pedagógus munkáját hosszú távon lényegesen megkönnyítő szolgáltatásai is. Az elektronikusan tárolt tananyagok szerkeszthető formában megőrződnek, bármikor könnyedén frissíthetők és újra felhasználhatók. Ezen kívül pedig fontos és kiemelkedő előnye, hogy kialakulhat az intézményben egy közös tudástár, a kollégák megoszthatják a tananyagaikat, ezzel megosztva a feladatokat és megkönnyítve a szakmai közösségek munkáját.

A pedagógusnak el kell fogadnia, hogy ma már a tudást nem megszerezzük, hanem létrehozzuk. Azáltal, hogy elolvassuk az adott cikket, leírást, még nem értünk a kívánt területhez. Az elmélyüléshez tudásszervezésre van szükség: vissza kell osztanunk azt, amit erről gondolunk, tartalmat kell formálnunk, hogy összeálljon a kép. A tudáshoz tehát a következő lépések ismétlése által juthatunk el: „Olvass! Alkoss (írj)! Oszd meg!" A tudásalapú munkavégzésnek ez az alapja. Kommunikációra és kifejező készségre van szükség ahhoz, hogy hatékony légy, és ez teremti meg az életen át tartó tanulás képességének a megszerzését is (Kulcsár 2008).

Irodalomjegyzék

- Bessenyei István 2007. Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus. Budapest: NETIS.www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf
- Hajdicsné Varga Katalin 2006. Interaktív anyanyelvi órák. A világ nyelvei és a nyelvek világa. A MANYE kongresszusok előadásai 2. Szerk. Klaudy Kinga és Dobos Csilla.MANYE – Miskolci Egyetem, Pécs – Miskolc 2006. 350-354.
- Hajdicsné Varga Katalin 2008. Olvasás az interneten. Kommunikáció az információs technológia korszakában. MANYE Vol. 4. MANYE – Kodolányi János Főiskola, Pécs – Székesfehérvár 2008. 59-65.
- Koltay Tibor 2009. A kutatók, az információs műveltség és a web 2.0. Szolnoki Tudományos Közlemények XIII. Szolnok.www.szolnok.mtesz.hu/sztk/kulonszamok/2009/cikkek/KoltayTibor.pdf
- Kulcsár Zsolt 2008. A hálózat alapú tanulás. http://www.crescendo.hu/2008/08/11/a-halozatalapu-tanulas
- Mlinarics József 2003. Az egész élethosszon át tartó tanulás és az infokommunikációs technológiák együttes alkalmazásának a nemzetközi-, a magyarországi helyzete és a jövőbeni fejlődés lehetőségei. Budapest: www.nive.hu/.../Tanulmany_Mlinarics-Soltesz-GKP_tanulmany_vegleges_12. 08..doc
- Web 2.0 az oktatásban 2009. Infonia Alapítvány. Budapest: NKHT. http://www.tenegen.eu/tmoodle/

Mirela Mrđa-Nenad Petrović: FLEKSIBILNA DIFERENCIJACIJA U INTERAKTIVNOJ NASTAVI MATEMATIKE

Pedagoški fakultet u Somboru
mirelamrdja@gmail.com

Rezime

Interaktivna nastava/učenje matematike podrazumeva fleksibilno diferenciranje u formiranju matematičkih pojmova, usvajanju pravila i rešavanju problema. Cilj ovog rada je da se za sve navedene tipove učenja odrede zajednički metodički okviri fleksibilno diferencirane interaktivne nastave matematike. U tu svrhu, prvo se određuje pojam interaktivne nastave, a zatim opisuje fleksibilno diferenciranje, kao i njihovo povezivanje u pripremanju nastave. Za ilustraciju predloženih metodičkih okvira, sačinjen je model obrade i utvrđivanja gradiva jedne nastavne jedinice u razrednoj nastavi matematike. U zaključnim razmatranjima prezentuje se evaluacija predloženih metodičkih okvira za primenu fleksibilne diferencijacije u interaktivnoj nastavi matematike.

Ključne reči: interaktivna nastava matematike, fleksibilna diferencijacija, metodički okviri, evaluacija rada

FLEXIBLE DIFFERENTIATION IN THE INTERACTIVE MATHEMATICS TEACHING

Abstract

Interactive mathematics teaching/learning implies flexible differentiation in forming mathematical concepts, learning the rules and problem solving. The aim of this paper is to determine, for every stated type of learning, the common didactical framework of flexibly differentiated mathematics teaching. For that purpose, the term of interactive teaching is determined and then flexible differentiation is being described, as well as their integration into teaching preparations. In order to illustrate suggested didactical frameworks, a model for the introduction and the review of one course unit in lower grades of primary school are made. The evaluation of the suggested didactical frameworks for the application of flexible differentiation in interactive mathematics teaching is presented in the concluding reflections.

Keywords: interactive mathematics teaching, flexible differentiation, didactical framework, evaluation of the work

Uvod

Savremena metodika nastave matematike, osim vaspitne i naučne zasnovanosti, svrstava u prioritetne uslove za kvalitetnu nastavu i učenje matematike, interaktivnost i individualizaciju. Navedeni uslovi za kvalitetnu nastavu su veoma složeni i teško dostižni, a optimalno se realizuju korišćenjem svih didaktičko – metodičkih resursa.

Kvalitetno i interaktivno učenje matematike zahteva funkcionalno povezivanje svih savremenih i provereno efikasnih sistema nastave, metoda, oblika i sredstava. Svrsishodnost povezivanja, prvenstveno se meri stepenom interaktivnosti u nastavi matematike.

Za individualizaciju nastave matematike neophodno je dobro poznavanje osobina učenika i diferenciranje nastave. Identifikaciji osobina učenika relevantnih za nastavu matematike, nastavnici treba da se posvećuju permanentno. Teorija i nastavna praksa su pokazale znatno veću efikasnost fleksibilne diferencijacije, koja se ostvaruje primenom diferenciranih instrukcija, u odnosu na diferenciranje nastave na više nivoa rada.

Zbog toga smo se u ovom radu opredelili da afirmišemo ulogu fleksibilne diferencijacije, kao najpogodnijeg sredstva za postizanje optimalne individualizacije, u interaktivnoj nastavi matematike.

Osnovne karakteristike interaktivne nastave matematike

U širem značenju, pojam interakcije se definiše kao aktivnost koja se razmenjuje između najmanje dva subjekta, ljudi ili medija. Interaktivna nastava/učenje, kao jedna od najzastupljenijih strategija savremenog obrazovanja, uži je pojam interakcije jer se dominantno odnosi na interpersonalni odnos. Interakcija podrazumeva aktivni odnos ili komunikaciju učenika, nastavnika, roditelja i drugih subjekata. „Zavisno od prirode i tipa znanja, učenik se u procesu učenja susreće sa raznovrsnim intelektualnim problemima i u susretu sa njima razvija specifične oblike aktivnosti.“ (Pešikan–Ivić 2000: 164). Interaktivnom nastavom vršimo promene u razmišljanju, u emocijama i ponašanjima učenika. Zbog toga je bitno da se interakcija pravilno sprovodi.

Dosadašnja didaktičko-metodička saznanja stavljaju u prvi plan ono znanje do koga se dolazi uz aktivno sudelovanje učenika, putem ličnog rada i vršenja eksperimenta. Uloga nastavnika je da ga usmeri, podstakne i da ga nauči kako se uči matematika. Pri tom, je iza svake aktivnosti učenika potrebna povratna informacija nastavnika jer je to dokazana psihološka potreba svakog pojedinca. U učenju matematike takav rad dominantno podrazumeva misaone aktivnosti učenika. Ishodi takvog rada treba da povećaju efekte, kao što su optimalni razvoj kognitivne i konativne

sposobnosti, kritičnost, kreativnost i sl. „Interaktivnim učenjem, zahvaljujući socijalnoj interakciji, vršimo promjene u razmišljanju, u emocijama i ponašanjima ljudi“ (Milijević 2003: 38). Navedene konstatacije odnose se pre svega na savladavanje programskih sadržaja u nastavi matematike jer dosada nisu u dovoljnoj meri respektovane.

Savremena metodika nastave matematike zahteva da se didaktički princip svesne aktivnosti učenika posebno respektuje u odnosu na ulogu ostalih principa. To bi podrazumevalo nastavu matematike u kojoj su učenici glavni i aktivni činioci koji učestvuju ne samo u procesu nastave već i u izboru metodike rada. Time se pojačava motivacija učenika, njihova kompetentnost i odgovornost za svoj rad. Na taj način se nastava i učenje matematike mogu nazvati interaktivnim**.**

Interaktivnim učenjem naučeno se bolje koristi u novim situacijama učenja matematike, transfer učenja je veći, naučeno se duže zadržava i pamti. Interaktivno učenje podrazumeva, samostalno ili uz vođenje nastavnika, dolaženje učenika do znanja uz fleksibilnost u mišljenju i izraženiju kreativnost. Za analizu svake interakcije u nastavi Suzić, N., (2005): Pedagogizacija za XXI vek, Banja Luka, TT-Centar predlaže četiri aspekta: „kognitivni, emocionalni, ciljni i delatni“.

Metodika nastave matematike nudi različite načine rada čijom se kombinacijom može uspešno postići interaktivnost nastave i učenja. Za pripremu i realizaciju interaktivne nastave koriste se svi savremeni sistemi, metode, oblici i sredstva. Njihov izbor zavisi od dobi učenika, ciljeva i zadataka nastave, kao i programskih sadržina svake teme odnosno nastavne jedinice.

Nastavu matematike moramo izvoditi kao interakcijski proces u kome su učenik i nastavnik u saradničkom (kooperativnom) odnosu, pri čemu se postepeno povećava aktivnost učenika. Interaktivnu obradu nastavnih jedinica matematike u mlađim razredima osnovne škole, orijentaciono treba izvoditi uz primenu sledeće strukture, koju smo teorijski zasnovali, originalno konstruisali i empirijski evaluirali. Pomenuta struktura sadrži sledeće faze:

1) interaktivno ponavljanje prethodno usvojenih relevantnih znanja učenika; 2) postavljanje i definisanje problemske situacije ili egzemplara, kojima se provocira usvajanje novih znanja; 3) interaktivna obrada predviđenih nastavnih sadržina; 4) kompletiranje, objedinjavanje i generalizacija obrađenih sadržina; 5) verifikativni rezime.

U drugoj fazi strukture interaktivne obrade nastavnih jedinica može se zapaziti da posebnu ulogu u interaktivnom učenju ima primena problemske i egzemplarne nastave. Imajući u vidu da su oba navedena nastavna sistema dovoljno istražena u didaktičko – metodičkoj teoriji i praksi, u ovom radu ćemo prikazati njihove osnovne karakteristike i ukazati na primenu u interaktivnom učenju i nastavi matematike.

Problemsku nastavu posebno karakterišu zahtevi za većim angažovanjem misaonih aktivnosti učenika, malo iznad njihovih mogućnosti. Od izuzetnog značaja je da se segment nastave (časa) u kome se primenjuje problemska nastava, realizuje po odgovarajućoj organizacionoj strukturi. U ovom radu koristimo teorijski zasnovanu, originalno konstruisanu, empirijski evaluiranu i u pedagoškoj javnosti priznatu strukturu. Petrović, N. - Pinter, J. (2006) Metodika nastave matematike, Pedagoški fakultet, Sombor, str. 46. „ 1) Stvaranje problemske situacije i formulisanje problema, 2) Postavljanje hipoteza, 3) Dekompozicija i rešavanje problema, 4) Analiza rezultata, izvođenje zaključaka i generalizacija, 5) Primena stečenih znanja.“ Navedenu strukturu problemske nastave primenjujemo u interaktivnoj obradi složenijih matematičkih pravila i rešavanju matematičkih problema.

Pridev egzemplaran je izveden iz imenice egzemplar, koja znači primer ili uzorak. Shodno tome, nominalnom definicijom egzemplarnu nastavu možemo odrediti kao primernu ili uzornu. Neki autori smatraju da egzemplarnom nastavom treba izdvojiti karakteristične nastavne sadržaje, koji se obrađuju na metodički celovit i uzoran način. Pri tom, što veći deo sadržaja učenici treba da obrade sami, po uzoru ili uz minimalnu pomoć nastavnika. Na taj način bi se značajno racionalisala aktivnost nastavnika, a povećala aktivnost učenika. I pored navedenih prednosti, tako shvaćena egzemplarna nastava se ne može u značajnijoj meri uspešno primenjivati.

Za interaktivnu nastavu matematike, posebno u mlađim razredima osnovne škole, dobro izabrani i obrađeni egzemplari najčešće se koriste u okviru jedne nastavne jedinice, a sasvim retko u okviru nastavne teme. U slučaju primene egzemplara, čija analiza izaziva zanimanje učenika, interaktivna obrada predviđenih nastavnih sadržaja oslobađa se od viška primera, a induktivno zaključivanje obogaćuje misaonim aktivnostima. Egzemplarna nastava dominantno utiče na nivo i kvalitet interaktivnosti u učenju ili formiranju pojmova, kao i u učenju matematičkih pravila.

Fleksibilno diferenciranje nastave matematike

U diferenciranju nastave matematike treba polaziti od činjenice da diferencijacija mora obezbediti zajednički fond znanja neophodan svakom učeniku. Međutim, cilj fleksibilne diferencijacije je da se, kod svakog učenika pojedinačno, iskoriste i razviju misaone sposobnosti, naklonosti, interesovanja i slično. Fleksibilna diferencijacija, za razliku od diferencijacije na više nivoa rada, nalazi svoju punu primenu u problemskoj nastavi matematike.

„Fleksibilno diferenciranje primenom problemske nastave pogodno je zato što se ona može realizovati na više nivoa određenih prema stepenu aktivnosti učenika u rešavanju problema. Međutim, mogućnosti se time ne iscrpljuju, jer se tekstualni analogoni istog matematičkog modela takođe mogu diferencirati. Ako se sve to ima u

vidu, onda problemska nastava treba da ima dominantnu ulogu u izradi i primeni modela diferencirane nastave matematike, posebno u obradi novog gradiva.“ (Petrović–Mrđa 2005: 400)

U svakom slučaju *stvaranje problemske situacije* predstavlja prvu i najvažniju etapu od koje zavisi celi tok nastave. Ona nastaje u sukobu poznatog i nepoznatog kada se ne vide putevi ka rešenju, iako se oni nalaze u problemu i moguće ih je pronaći misaonim aktivnostima.

„U uslovima jednakih programskih zahteva, problem fleksibilne diferencijacije nastave matematike se svodi na optimalno korišćenje *očiglednosti i konkretizacije, motivacije, stepena težine zadatka i nivoa pomoći učenicima*.“ (Petrović–Mrđa 2005: 400)

Pri izboru i pripremanju problemske situacije neophodno je znati kako se problem može olakšati ili otežati. Osnovni parametri koji utiču na stepen težine problema su:

a. Preglednost – što je sadržaj preglednije predstavljen, problem je lakši.

b. Apstrakcija – što je problem apstraktniji, odnosno sadrži manje nebitnih informacija, on je lakši.

c. Formalizacija, odnosno matematizacija – što se teže prepoznaju matematičke operacije o kojima se u problemu radi, zadatak je teži.

d. Kompleksnost – što su parcijalni problemi više međusobno isprepleteni, problem je teži.

Najvažniji zadatak nastavnika u pripremi za fleksibilnu diferenciranu obradu nastavnih sadržina je formiranje i struktuiranje instrukcija učenicima, po principu minimalne pomoći. Savremena metodika nastave matematike, orijentaciono postavlja hijerarhiju nivoa pomoći (instrukcija). U ovom radu mi smo se opredelili za nivoe pomoći iz knjige Zech, F. (1999) Grundkurs Mathematikdidaktik –, Beltz Verlag – Weinheim und Basel, koje navodimo: „*motivaciona pomoć, pomoć za povratnu informaciju, opštestrategijska pomoć, strategijska pomoć usmerena na sadržaj i sadržajna pomoć.“*

Motivaciona pomoć manje ili više ohrabruje učenika i usmerava ga na aktivnost.

Primeri:"Problem nije težak."; "Budi uporan"; "Uspećeš.".

Pomoć za povratnu informaciju obaveštava učenika da li je na dobrom ili lošem putu da reši problem. Svaka prethodno pružena pomoć, takođe zahteva povratnu

informaciju. Na osnovu nje učenik se upoznaje sa tokom i rezultatom etape rada, za koju je dobio pomoć.

Primeri: "Na pravom si putu.";"Postupak i tačno rešenje je...".

Opštestrategijska pomoć predstavlja heuristička pravila o načinima rešavanja problema, a za njihovu formulaciju i primenu neophodno je poštovati Poljinu šemu: „1) *razumevanje problema,* 2) *stvaranje plana za rešavanje,* 3) *sprovođenje plana i* 4) *osvrtanje na rešenje*.“ (Polya 1980)

Za svaku fazu šeme daju se instrukcije koje vremenom postaju samoinstrukcije učenika. Na primer:

(1) Pažljivo pročitaj tekst i sagledaj problem. U tekstu uoči ključne reči ili delove teksta od posebnog značaja za postavljanje i rešavanje problema. Na pogodan način skiciraj situaciju.

(2) Označi sve što je neophodno da postaviš i rešiš matematički problem. Možeš li da izvedeš nešto korisno iz podataka? Da li si upotrebio sve podatke? Odaberi metodu za postavljanje problema.

(3) Još jednom razmotri sve što si do sada učinio i postavi matematički oblik problema. Reši matematički oblik problema, a rešenje izrazi i rečima.

(4) Pažljivo proveri svaki korak u rešavanju. Da li možeš da proveriš rezultat? Možeš li rešiti problem na različite načine?

Strategijska pomoć usmerena na sadržaj upućuje učenika na metode rešavanja konkretnog problema i daje određenija uputstva koja se odnose na započinjanje rešavanja.

Primeri: "Koristi metodu jednačina"; "Pokušaj grafički da rešiš problem."; "Skiciraj situaciju opisanu u problemu"; "Šta treba prvo da uradiš.".

Pod sadržajnom pomoći podrazumevamo ona sredstva, koja daju određenija uputstva za date pojmove i pravila, za određene veze između njih, za tačno određene pomoćne veličine ili rezultat. Instrukcije u okviru sadržajne pomoći mogu biti različite snage, a po pravilu direktna pomoć je veća od indirektne. Primeri: Direktna sadržajna pomoć: "Ucrtajte ovu pomoćnu liniju.". Indirektna pomoć: "Treba vam jedna pomoćna linija.". Direktna sadržajna pomoć: „Označi ... kao nepoznatu veličinu x.“. Indirektna pomoć: Šta bi bilo najpogodnije da se označi kao nepoznata x?“. Direktna sadržajna pomoć: „Zapiši, preko nepoznate, izraze za ostale bitne veličine.“. Indirektna pomoć:

„Koje bi bitne veličine trebalo izraziti, preko nepoznate.“. Direktna sadržajna pomoć: „Jednakim izrazima formiraj i reši jednačinu.“. Indirektna pomoć: „Kojim izrazima možeš formirati jednačinu?“

Na osnovu navedenog moguće je i poželjno da se nastavnik pripremi za pružanje pomoći učenicima, odnosno za formulaciju i struktuiranje odgovarajućih instrukcija. Ipak, u nastavnoj praksi treba biti spreman i za pružanje pomoći koja se unapred nije mogla predvideti.

U fleksibilno diferenciranoj nastavi matematike problemskim pristupom najpogodnije je koristiti kvalitetno pripremljen obrazovno računarski softver. Međutim, takva nastava se može uspešno izvesti čak i verbalnom metodom u frontalnom obliku. Na taj način se postižu dobri rezultati, pod uslovom da su učenici upoznati sa principom korišćenja minimalne pomoći. To znači da ti učenici, kad god mogu, samostalno rade i da ne obraćaju pažnju na pomoć koju pruža nastavnik, već samo na odgovarajuću povratnu informaciju.

Rad u malim grupama učenika najpogodniji je za realizaciju fleksibilno diferencirane nastave matematike problemskim pristupom, jer omogućuje komfornu i prijatnu atmosferu. U sticanju znanja i umenja, koja su predviđena kao obavezna za sve učenike, poželjno je formiranje heterogenih grupa. Pri tom, treba imati u vidu da se proces sticanja znanja i umenja odvija i van nastave. To znači da su najpogodnije formirane grupe u koje učenici ulaze rado i bez većih problema realizuju saradničke aktivnosti. „ Osnovni preduslov za nastavu usmerenu ka učeniku je postojanje kooperativne atmosfere među učenicima“ (Roders 2003: 40).

Po pravilu, umereno heterogene grupe u fleksibilno diferenciranoj nastavi matematike najuspešnije ostvaruju ciljeve i zadatke. „Ako se u nekoj oblasti može uspostaviti hijerarhijska struktura, tada je najbolje staviti u grupu one učenike koji se u hijerarhiji međusobno razlikuju za jedan, najviše dva nastavna koraka“ (Bennett–Cass 1988: 19–32).

Model primene fleksibilno diferencirane interaktivne nastave

Osim opisanih teorijskih osnova za fleksibilno diferenciranu interaktivnu obradu nastavnih jedinica, iz praktičnih razloga, prvenstveno treba koristiti odgovarajući udžbenik. Za ilustraciju, opisaćemo diferenciranu interaktivnu obradu nastavne jedinice Uređenost skupa prirodnih brojeva, za koju su programski predviđeni jedan čas obrade i jedan čas utvrđivanja. S obzirom na specifičnosti, navedena nastavna jedinica interaktivno je obrađena tokom dva kombinovana časa. Osnovni didaktički materijal za obradu čini komplet udžbenika za 4. razred (Joksimović 2009: 28–30).

I Scenario za realizaciju najbitnijih delova 1. časa

Operativnu fazu započinjemo problemskom situacijom, kojom definišemo egzemplar. „*U jednoj trci učestvuje osam takmičara, koji na majicama imaju ispisane brojeve od 1 do 8. Na cilj su stizali sledećim redosledom: prvi je stigao takmičar čija je majica označena brojem 5, drugi brojem 3, treći brojem 6, četvrti brojem 4, peti brojem 2, šesti brojem 1, sedmi brojem 7 i osmi brojem 8*."

Fleksibilno diferenciranu obradu egzemplara vršimo sledećom dekompozicijom:

1. Napišite skup brojeva kojima su označene majice takmičara, osnovnim rasporedom. (A = {1,2,3,4,5,6,7,8}).

2. Napišite skup brojeva kojima su označene majice takmičara, rasporedom koji je u skladu sa redosledom stizanja takmičara na cilj. (B = {5,3,6,4,2,1,7,8})

3. U kakvoj su relaciji skupovi A i B? (A = B.)

4. Da li možemo samo iz relacije jednakosti navedenih skupova, pošto sadrže iste elemente, zaključiti o krajnjem ishodu trke. (Ne možemo.)

5. Učitelj uvodi učenike u pojam niza, na sledeći način: pošto smo se uverili da na osnovu skupova i njihovih relacija ne možemo zaključiti ništa o rasporedu njihovih elemenata, zapisujemo ih u obliku niza. Zatim učenici zapisuju u sveske sledeće rečenice.

Od zadatog skupa formiramo nizove tako što izostavljamo vitičastu zagradu. Za nizove smatramo da su jednaki ako imaju iste elemente i isti raspored u njihovom zapisivanju.

6.

a) Napišite niz brojeva kojima su označene majice takmičara, osnovnim rasporedom. (1,2,3,4,5,6,7,8)

b) Napišite niz brojeva kojima su označene majice takmičara, rasporedom koji je u skladu sa redosledom stizanja takmičara na cilj. (5,3,6,4,2,1,7,8)

Za kompletiranje i objedinjavanje gradiva koristimo deo udžbenika, koji navodimo.

- Низ бројева 1, 2, 3, 4, ..., 98, 99, 100, 101, ..., 998, 999, 1 000, 1 001, ..., 999 998, 999 999, 1 000 000, 1 000 001, ..., називамо **низ природних бројева**.

Низ природних бројева нема крај јер их има **бесконачно**.
Зато кажемо да је скуп природних бројева бесконачан скуп.

Најмањи природни број је **1**.
Највећи природни број **не постоји**.

Скуп природних бројева означавамо словом **N** (читамо: ен) и записујемо овако:

$\mathbf{N} = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, ...\}$.

Број 0 не припада скупу N.
То записујемо овако: $0 \notin N$.

Скуп који чине нула и природни бројеви означавамо $\mathbf{N_0}$ (читамо: ен нула) и записујемо овако:

$\mathbf{N_0} = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, ...\}$.

Било који природни број означавамо са **n**.

str. 28.

За скуп природних бројева кажемо да је **уређен скуп**.
Ево зашто:

- Зато што се свака два различита природна броја могу упоредити. Може се одредити који је од њих **мањи**, односно **већи**.

str. 28.

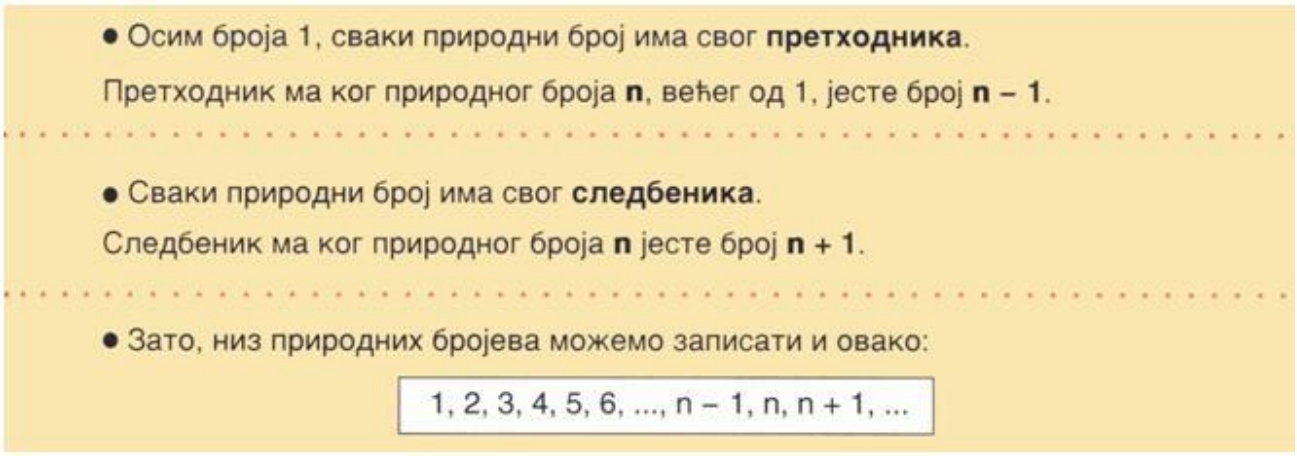
- **Између** два природна броја **могу постојати** и други природни бројеви чији се број може тачно одредити.

str. 28.

- Између неких природних бројева нема ниједног природног броја. Бројеви између којих нема природних бројева називају се узастопни природни бројеви.

Бројеви: 1 999, 2 000, 2 001 су **три узастопна** природна броја.

str. 29.



• Осим броја 1, сваки природни број има свог **претходника**.

Претходник ма ког природног броја **n**, већег од 1, јесте број **n – 1**.

• Сваки природни број има свог **следбеника**.

Следбеник ма ког природног броја **n** јесте број **n + 1**.

• Зато, низ природних бројева можемо записати и овако:

1, 2, 3, 4, 5, 6, ..., n – 1, n, n + 1, ...

str. 29.

Kao sastavni deo interaktivnog rada sa navedenim udžbeničkim materijalom, učenici u sveske zapisuju sledeće dopune. Iza navođenja niza prirodnih brojeva dopuniti naziv toga niza tako da glasi: osnovni niz prirodnih brojeva, a učenicima naglasiti da tako zapisan niz obuhvata sve prirodne brojeve i samo njih.. Tri tačke na kraju zapisa osnovnog niza prirodnih brojeva ukazuju da prirodnih brojeva ima beskonačno mnogo, odnosno nema poslednjeg broja u nizu. Drugačije kažemo: skup prirodnih brojeva je beskonačan skup.

Posle navedenog zapisivanja u sveske učenicima treba napomenuti da postoje i drugi beskonačni skupovi. Za primer navesti skup parnih brojeva, a učenici heuristički zaključuju da je on takođe beskonačan. U okviru domaćeg rada, od učenika treba zahtevati da za sledeći čas donesu četiri kartončića kvadratnog oblika, stranice oko 3 cm. Na pomenute kartončiće treba da upišu brojeve od 1 do 4.

II Scenario za realizaciju najbitnijih delova 2. časa

Navedeni čas je predviđen za utvrđivanje nastavne jedinice Uređenost skupa prirodnih brojeva. Međutim, u programu i udžbeniku dominiraju svojstva prirodnih brojeva, koja su poznata većini učenika. Imajući to u vidu, obradu smo proširili propedevtičkim formiranjem pojma niza elemenata konačnih skupova, odnosno permutacija. U tu svrhu, u operativnoj fazi koristimo eksperimentalnu metodu sa numerisanim kartončićima na sledeći način.

Učenici formiraju nizove brojeva koristeći pripremljene kartončiće, a zatim ih zapisuju u sveske. Navedeno čine na sledeći način:

a) spajajući kartočinčiće sa brojevima 1 i 2 učenici uočavaju i u sveske zapisuju dva niza brojeva: 1,2 i 2,1, odnosno zaključuju da je ukupan broj nizova 2;

b) učenici uzimaju kartončić označen sa brojem 3 i „ubacuju ga“ na prvo mesto, drugo mesto i treće mesto u niz kartončića 1,2. Pri tom, zapisuju u sveske formirane nizove: 3,1,2; 1,3,2; 1,2,3. Isti postupak ponavljaju sa nizom kartončića 2,1 i u sveske, ispod već upisana tri niza, upisuju nizove: 3,2,1; 2,3,1; 2,1,3;

Uz diferenciranu pomoć nastavnika, učenici heurističkom metodom zaključuju da se uvođenjem trećeg kartončića (broja); utrostručio broj nizova. Istom metodom zaključuju da je ukupan broj nizova sačinjenih od tročlanog skupa, određen proizvodom: $2 \cdot 3 =$

6;

c) učenici uzimaju kartončić označen sa brojem četiri i „ubacuju ga“ na prvo mesto, drugo mesto, treće mesto i četvrto mesto u niz kartončića 3,1,2. Pri tom, zapisuju u sveske formirane nizove: 4,3,1,2; 3,4,1,2; 3,1,4,2; 3,1,2,4. Isti postupak ponavljaju sa nizom kartončića 1,3,2 i u sveske, ispod već upisana četiri niza, upisuju nizove: 4,1,3,2; 1,4,3,2; 1,3,4,2; 1,3,2,4.

U svesci ostavljaju prostor da bi opisani postupak završili, kod kuće za domaći rad.

Uz diferenciranu pomoć nastavnika, učenici heurističkom metodom zaključuju da se „uvođenjem“ četvrtog kartončića (broja); učetvorostručio broj nizova. Istom metodom zaključuju da je ukupan broj nizova sačinjen od četvoročlanog skupa, određen proizvodom : $2 \cdot 3 \cdot 4 = 24$.

d) Analoškim zaključivanjem i diferenciranom pomoći, uočavaju da je ukupan broj nizova sačinjenih od petočlanog skupa, određen proizvodom: $2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 = 120$.

Učenicima treba preporučiti da kod kuće sačine i kartončić sa brojem 5. Grupnim radom, barem u parovima učenici kod kuće treba da sačine i zapišu u svesku svih 120 nizova, odnosno permutacija skupa od pet elemenata.

Koristeći analoško zaključivanje uz diferenciranu pomoć nastavnika u računanju, učenici rešavaju sledeće zadatke:

1) Izračunati ukupan broj svih mogućih nizova, formiranih u skladu sa redosledom osam takmičara u trci. ($2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 = 40\,320$.)

2) Izračunati ukupan broj svih mogućih nizova, deset vojnika raspoređivanih u vrstu, s leva na desno. ($2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 = 3\,628\,800$.)

Napominjemo da se proširenje funkcionalnih zadataka opisane nastavne jedinice, kao i u još nekoliko nastavnih jedinica, pokazalo kao moguće. Značaj interaktivnog rada po opisanom modelu, za podizanje nivoa kombinatornih sposobnosti učenika, kao i ukupna njegova evaluacija, nisu se mogli precizno izmeriti empirijskim istraživanjem putem ujednačenih paralelnih grupa. Ipak, njegova empirijska evaluacija, izvršena nakon realizacije u eksperimentalnoj grupi, čini sastavni deo ukupne evaluacije rada.

Evaluacija rada

Osim testiranja učenika eksperimentalne grupe, nakon realizovane obrade nastavne jedinice po opisanim scenarijima časova, evaluaciju rada baziramo na istraživanjima autora ovog rada. Posebno se oslanjamo na do sada izvršena istraživanja prvog koautora, u vezi sa izradom doktorske disertacije pod nazivom: Interaktivna nastava matematike u mlađim razredima osnovne škole. Njena empirijska istraživanja potvrdila su znatno povećanje obrazovnih efekata fleksibilne diferencijacije interaktivne obrade svih programskih sadržina nastave matematike u četvrtom razredu osnovne škole.

Empirijski deo istraživanja u vezi sa navedenom doktorskom disertacijom, izvršen je na ujednačenim paralelnim grupama učenika četvrtih razreda, tokom školske 2009/2010 godine. Uzorak istraživanja je uzet iz populacije učenika dve osnovne škole u Somboru, sa sličnim karakteristikama učenika. Eksperimentalnu grupu čini 60 učenika osnovne škole “Dositej Obradović“, a kontrolnu grupu 60 učenika osnovne škole „Avram Mrazović“. Za rad eksperimentalne grupe, osim teorijskih osnova i metodičkih okvira, pripremljena su detaljna uputstva za obradu svake nastavne jedinice.

Inicijalni test je obuhvatio sadržaje trećeg razreda, a održan je u obe škole, istovremeno, 5.10.2009. godine. Znatno veći broj učenika od 60, omogućio je potpuno ujednačavanje kontrolne i eksperimentalne grupe za svako testiranje tokom i na kraju istraživanja. Pri tom je ujednačavanje grupa vršeno na osnovu uspeha iz matematike u trećem razredu i rezultata inicijalnog testiranja. U testiranju za potrebe istraživanja, testove su radili svi učenici, a u statističkoj obradi je učestvovalo po 60 učenika. Ujednačenu eksperimentalnu i kontrolnu grupu činili su po tri jednakobrojna podskupa učenika (odličnih 25, vrlo dobrih 20 i dobrih 15) sa jednakom aritmetičkom sredinom ostvarenih bodova na inicijalnom testu. Dovoljnih učenika ima 3 u jednoj školi i 5 u drugoj školi, te nisu uvršteni u eksperimentalnu, odnosno kontrolnu grupu.

Neposredno nakon obrade teme Merenja i mera površi, 3.12.2010. godine izvršeno je testiranje postignuća, odnosno stečenih znanja i umenja učenika. Prvo finalno testiranje obuhvatalo je nastavne sadržaje realizovane u prvom polugodištu, a održano je 1.6.2010. Navedeno testiranje, između ostalog, omogućuje upoređivanje trajnosti usvojenih znanja učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. Statistička obrada podataka nije završena. Međutim, prvi rezultati pokazuju da je postignuće učenika eksperimentalne grupe znatno veće u odnosu na kontrolnu grupu.

Opisani model obrade nastavne jedinice, kao i ostali modeli u kojima su prošireni funkcionalni zadaci, nisu mogli učestvovati u finalnom testiranju. Imajući to u vidu, evaluacija u ovom radu opisanog modela je učinjena nezavisno od navedenog empirijskog istraživanja. Naime, neposredno nakon obrade po njemu, testirano je usvojeno znanje učenika eksperimentalne grupe, a anketirani su nastavnici i učenici. Testiranje je pokazalo znatno bolje prosečno postignuće učenika, u odnosu na prosečno postignuće na inicijalnom testu. Anketiranjem je jednodušno izraženo zadovoljstvo načinom rada tokom dva kombinovana časa po opisanim scenarijima. Učenici su posebno dobro prihvatili proširivanje funkcionalnih zadataka obrade, odnosno nova znanja koja su usvojili.

Zaključak

Opisani elementi empirijskih istraživanja, kao i dominantno učešće fleksibilne diferencijacije u interaktivnom radu eksperimentalne grupe, omogućuju sledeće zaključke o evaluaciji rada. Teorijski zasnovan i metodički opisan model obrade nastavne jedinice, fleksibilnom diferencijacijom u interaktivnoj nastavi, ima značajnu prednost u odnosu na uobičajene, tradicionalne i savremene metode obrade. Interaktivna nastava, koja je fleksibilno diferencirana, ima značajne prednosti u odnosu na uobičajene, klasične i savremene metode nastave.

Ponovo ističemo korišćenu strukturu interaktivne obrade nastavnih jedinica. Za ukupan tok interaktivne obrade nastavnih jedinica naročiti značaj ima druga faza, odnosno funkcionalno postavljanje i definisanje problemske situacije ili egzemplara. Egzemplar, odnosno problemska situacija treba da motiviše učenike za interaktivan rad u nastavi i učenju matematike. Osim toga, značajnu ulogu u podizanju kvaliteta interaktivne nastave ima i fleksibilna diferencijacija jer diferencirana pomoć omogućuje svim učenicima misaone aktivnosti, u skladu sa svojim mogućnostima. Na kraju zaključujemo, da je osim fleksibilne diferencijacije u nastavi matematike, neophodno funkcionalno povezivanje svih nastavnih sistema, metoda, oblika i sredstava da bi ona bila interaktivna i uspešna.

Literatura

- Abrami et al. 1995. Classroom connections, London: Harcourt Brace.
- Bennett, N. – Cass, A. 1988. The effects of group composition on group interactive processes and pupil understanding, *British Educational Research Journal*, 15, 19–32.
- Bossé M. J. 2006. Centre for Innovation in Mathematics Teaching (CIMT), *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, Beautiful Mathematics and Beautiful Instruction: Aesthetics within the NCTM *Standards,* East Carolina University.
- Банђур, В. – Поткоњак, Н. 1999. Методологија педагогије, Београд: Савез педагошких друштава.
- Holmos. P. 1996. Problems for mathematicians young and old, London.
- Johnson, D. W. – Johnson, R.T. – Johnson, Holubec, E. J. 1993. *Cooperation in the classroom*, 6-th.ed. Edina, MN: Interaction Book.
- Joksimović, S. 2009. *Matematika 4,* udžbenik za 4 razred osnovne škole, Beograd: Eduka.
- Milijević, S. 2003. Interaktivna nastava matematike, Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske.
- Mrđa, M. 2002. Diferencirane instrukcije u modelovanju i rešavanju aritmetičkih problema – magistarski rad, Sombor: Učiteljski fakultet.
- Mrđa, M. 2008. Diferencirana pomoć učenicima u problemskom pristupu interaktivnoj nastavi matematike, *Norma 3*, Sombor: Pedagoški fakultet. 105–120.
- Petrović, N. 1999. *Modeli diferencirane nastave matematike i uspjeh učenika*, u: Đurić, Đ.: Osobine učenika i modeli diferencirane nastave – činioci efikasnosti osnovnog obrazovanja 3, Učiteljski fakultet, Sombor. 83–101.
- Petrović, N. 2001. *Modelsko-problemski pristup u diferenciranju i individualizovanju početne nastave matematike*, u: Diferencijacija i individualizacija nastave – osnova škole budućnosti (zbornik radova), Učiteljski fakultet, Sombor.
- Petrović, N. – Mrđa, M. – Kovačević, P. 2004. Modelsko-problemski pristup nastavi matematike, *Norma 1- 2*, Sombor: Učiteljski fakultet. 111-121.
- Petrović, N. – Mrđa, M. 2005. Diferencirano poučavanje u problemskoj nastavi matematike*, Pedagogija 3*, Beograd. 14–25.
- Pešikan, A. Ž. – Ivić, I. 2000. Interaktivna nastava - aktivno učenje kao vid osavremenjavanja nastave, *Nastava i vaspitanje*, vol. 49, br. 1–2, 160–170, Beograd: Pedagoška stvarnost.
- Polya, G. 1980. Schule des Denkens, Bern.
- Roders, P. 2003. Interaktivna nastava, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Suzić, N. 2005. Pedagogizacija za XXI vek, Banja Luka: TT-Centar.

§ Zech, F. 1999. *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
§ http://www.neobee.net/~ilicv/math.htm
§ http://www.uazg.hr/metodika/2-3-a2.htm
§ http://www.wcer.wisc.edu/ncisla
§ http://www.ams.org/notices/200307/fea-cuoco.pdf

Takács Márta: MÉRTÉKEGYSÉGEK A MAI KISISKOLÁSOK VILÁGÁBAN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
takacs.marta@magister.uns.ac.rs
takacs.marta@nik.bmf.hu

Összefoglaló

Különböző felmérések mutatják, hogy a kisiskolások egyik legnehezebben elsajátítható tananyaga a mértékegységekre vonatkozó. A mértékegységekkel kapcsolatos tudás nagy része ki is kopik felnőttkorig, hiszen az esetek nagy részében csak az oktatás szimbolikus szintjén jelenik meg az iskolában, és nem társítanak hozzá modellt vagy valódi problémát. Emellett olyan mértékegységekkel is találkozik a mai kisiskolás, amelyről csak a magyar és más népek hagyományain alapuló népmesékből kap képet. Felmerül a kérdés, hogy hogyan kellene mindezeket megfelelő módon a kisiskolások tudásrendszerébe beilleszteni, ha tudjuk, hogy igen fontos lenne egy újabb mértékegység fogalmának mielőbbi tisztázása. A ma gyerekét ugyanis olyan fogalmak veszik körül naponta, mint például a számítógép memóriakapacitása gigabájtokban kifejezve. A legfontosabb szempontok a vizualizáció és a modellezés.

Metric systems in the lower-grade pupils education

Abstract

Different surveys show that lower-grade pupils find the metric systems and the related learning material as one of the hardest to comprehend and acquire. Knowledge connected to the metric system is likely to disappear by adulthood, as in most cases these only appear in a largely symbolic level within the learning material at school, with no models or real problems accompanying them. Apart from this, the pupils will meet with a metric system only used in Hungarian or other folk tales, whereas today's children are surrounded with completely different metric units, such as the memory capacity of a computer expressed in gigabytes. This raises the question of how best to corporate these into the lower-grade pupils' knowledge system. The most important aspects are visualization and modelling.

Bevezető

A XXI. század gyermekének, akit mindenképpen beiskoláznak, kötelezően meg kell ismerkednie az SI mértékegység-rendszerrel, és a mértékegységekhez tartozó nagyságrendekkel. Ha csak az általános iskolai matematikaoktatásra szorítkozunk, akkor is a hosszmérték, a súly, a terület és a térfogat mértékegységeinek ismerete és használata mindenképpen az oktatási alapszabványban rögzített elvárt ismeret. Ma már alapkövetelmény ezek ismerete általában is, és a matematikai tudásanyag olyan része

kellene, hogy legyen, amelyet felnőttkorban teljes természetességgel használnak majd, azaz tudják melyik mértékegységgel mit mérünk, hogyan, továbbá hogy hogyan alakítjuk át a mértékegységek nagyságrendjeit. A mértékegységekkel kapcsolatos tudás ugyanakkor kikopik az idők folyamán, így fordulhatott elő, hogy egy középiskolás érettségi előtt álló csoportnak (amely nem kifejezetten matematika-tagozatosokból állt, hanem vegyes összetételű volt) arra a kérdésre, hogy mutassák körülbelül fel, hogy mekkora egy deciméter, mindössze 20%-a mutatott fel helyes távolságot!

Segíthet-e a számítógép a mértékegységek oktatásában, vagy mutassunk-e több tiszteletet a hagyományos oktatási eszközök iránt?

További kihívás, hogy már kisiskolás korban megjelennek ugyanakkor ugyanezen mértékek korábbi mértékegységei, amelyekről a kisiskolás gyakran azt sem tudja, hogy a mesében mit jelentenek, és még kevésbé, hogy a rőf, az icce, és mások valóban mértékegységek voltak a maguk korában. Mennyivel érdekfeszítőbb lenne egy meseolvasási, vagy egy matematikaóra, ha a vizualizálnánk ezeket!

Természetesen más tárgyak oktatásának keretén belül a tanulók megismerkednek a fizikában, kémiában alkalmazott mértékegységekkel is, de meglehetősen későn találkoznak az oktatási program keretén belül az információ mértékegységével, pedig tízévesek gyakran tudatosan, (vagy tudatlanul) bátran beszélnek gigabájtokban mért számítógép kapacitásról. Az információ mennyiségének fogalma az alsós tagozatokban csak a választható A játéktól a számítógépig tárgy keretén belül kerül említésre, egyetlen mondat erejéig. Ha figyelembe vesszük, hogy a számítástechnika mennyire átszövi mindennapjainkat, nem engedhetjük meg, hogy az alsós tanuló ne legyen tisztában az általa alkalmazott információ-mértékegységek jelentésével.

Az alsó tagozatosok által megismert mértékegységek oktatása

A kisiskolások egyik legnehezebben elsajátítható tananyaga a mértékegységekre vonatkozó. A mértékegységekkel kapcsolatos tudás nagy része ki is kopik felnőttkorig, vagy nem rögzül megfelelőképpen. Hiányosak a tanulók ismeretei az előírt és elvárt ismeretekhez képest a mértékegységek neveivel, a valódi nagyság-rendükkel és az átalakítással kapcsolatban. A hiányosságokra több kutatás is rámutat. Az elmúlt évtized egyik jelentős projektje a PISA projekt, amely az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) által szervezett, háromévenként lefolytatott felmérés. A PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatának célja annak felmérése, hogy a közoktatásban a tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. Szerbia mint partnerország vett részt a felmérésben, és a 2006-ban elvégzett felmérés alapján 10%-kal maradt alul az OECD tagországok átlagánál a matematikai feladatsorok tekintetében. A 2009-ben

elvégzett felmérés adatai ugyan még nem ismertek, de a három évvel korábbi eredmények arra serkentik a szakembereket, hogy a matematika és a természettudományok módszertanát alkalmassá tegyék arra, hogy az általánosan elvárt szintet ezen tárgyakon belül a kisdiákok teljesítsék. Sajnos a szerbiai szakemberek a mértékegységekre vonatkozó oktatási újításokról keveset szólnak, ami részben érthető, hiszen az oktatási alaptörvények az elmúlt néhány évben egyéb komoly kihívások elé állítják a tanítókat, az őket képző szakembereket és az oktatásszervezőket. Jó példával jár elől viszont néhány magyarországi kutatócsoport, amely, ugyancsak részben Magyarország PISA felmérésben elért eredményeinek ismeretében és annak javítása érdekében, komolyan foglalkozik ezzel a témakörrel.

Tarcsi Margit (Tarcsi Margit 2008) doktori értekezése részletesen foglalkozik a hosszúság és a kerület fogalmának kialakulásával a kisiskolások körében. Kutatásainak első szakaszában felmérte a tanulók mértékegység-ismeretével kapcsolatos hiányosságokat, majd kísérleti jelleggel változtatásokat eszközölt ezek oktatásában, és újra elvégezte a szükséges felméréseket. A változtatások a konkrét cselekvés alapján bemutatott ismeretek, a tapasztalati úton történő észlelés és a szóbeli részletes magyarázat eszközeit alkalmazva nem csak a tudásanyag rögzítését illetően, hanem más pedagógiai, módszertani szempontokból is mérhető, alkalmazható eredményeket mutattak fel.

Módszereinek egyik alappillére volt az a háromszintű Bruner reprezentáció, (Ambrus András 1995), amely a gondolkodási folyamat három síkját határozza meg.

A materiális síkon az ismeretszerzés tevékenységek, manuális tapasztalatok alapján történik, azaz a későbbi modell eredetijét vizsgáljuk. Az ikonikus síkon alkalmazhatók a vizualizációs módszerek, a rajzolás, az eredetinek megfelelő modellek, szituációk bemutatása. Csak a harmadik síkban, a szimbolikusban alkalmazhatjuk a matematika nyelvét a modellezésre, és csak az előző síkok bejárása után várhatjuk el a tanulótól, hogy az eredeti probléma szemantikáját jól leíró szintakszist használjon.

Ezek a síkok, illetve a kapcsolódó ismeretanyagok megszerzése gyakorlatilag időrendi sorrendben is tehát így kellene, hogy megvalósuljon a matematikai ismeretek, de különösen a mértékegységek elsajátításának tekintetében.

A szerző a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar néhány végzős hallgatójával a már említett tapasztalatokon alapulva a közeljövőben kutatást tervez, amelynek első szakaszában felméri a második és negyedik osztályos tanulók mértékegységekkel kapcsolatos ismereteit, különös tekintettel arra, hogy az első és második osztályban a szerbiai Nemzeti Alaptanterv szerint inkább az ismeretszerzésnek a materiális és az ikonikus síkokon kellene megvalósulnia. A szimbolikus leírások pontosítása és rögzítése a harmadik és negyedik osztályban lenne

a tanító feladata. A valóságban azonban gyakran a szimbolikus leírások korai, a korábbi tapasztalatszerzési és modellezési folyamatokat mellőző bevezetését tapasztalhatjuk.

A tanév folyamán a kerettervekben, de a tankönyvekben is, a mértékegységekre vonatkozó tanegységek szétszórtan helyezkednek el, így gyakran nem jut idő a rögzítésre és a vizualizációra. Tapasztaljuk azt is, hogy a tanítók kis hányada alkalmazza a hagyományos szemléltető eszközöket, és még ritkábban folyamodik a konkrét cselekvés módszeréhez, pedig Comenius már 1632-ben a Didactica magna című művében felhívta a figyelmet arra, hogy "Semmi sincs addig az értelemben, ami nem lett volna korábban az érzetekben".

Miben segíthet a számítógéppel támogatott oktatás? A tapasztalati úton megszerzett tudást nem pótolhatja, de segíthet a vizualizációban és később, szimbolikus szinten, a mértékegységek átváltásában.

A már említett tervezett kutatás második szakaszában olyan óratervek elkészítése, és a gyakorlati órákon való megvalósítása lenne a cél, amelyek az "érzeteket" vesznek alapul az első két tanítási évben. A harmadik és negyedik osztályban már bátran lehet alkalmazni az oktatásban a számítógépeket is, hiszen a mai 9-10 évesek annak üzembe helyezésével, használatával teljesen tisztában vannak. A már a kereskedelmi forgalomban kapható, vagy hálózatról elérhető mértékegységeket ismertető szoftverek tesztelésén túl, a kutatásban részt vevő hallgatók maguk is előkészítenek olyan számítógépes tanórát, amely a célt szolgája, hiszen erre vonatkozó tárgyuk létezik a Karon (Számítógéppel támogatott matematikaoktatás).

Régmúlt idők és mesék mértékegységei

A mérés, felmérés problémája egyidős az emberiséggel. Különböző népek különböző mértékegységeket alkalmaztak, és ezek a leggyakrabban az emberi test méreteihez kapcsolódtak. Fennmaradtak a népek mondavilágában, népmesékben, és sok helyen nagyon nehezen szorították ki őket a XVIII. és XIX. századi tudományos fejlődés eredményeként a szabványosított mértékegységek. A szabványosított, egységesített, a természettudományokban, gazdaságban ma alkalmazott mértékegységeket, szinte kivétel nélkül, ma az 1960-ban elfogadott SI (System International) rendszerbe foglalva alkalmazzák.

A szerbiai Nemzeti Alaptanterv már az első osztályban előlátja a méter, deciméter és centiméter fogalmának ismertetését, és utána fokozatosan vezeti be a többi hosszúságra, területre, tétfogatra vonatkozó mértékegységet, de nem szól a népi hagyományokból ránk maradt mértékegységekről.

Tarcsi Margit értekezésében a mértékegységek kialakulásának történeti áttekintése után a magyarok által használt korábbi hosszmértékeket és térfogatmértékeket is felsorolja (Tarcsi Margit 2008: 11-12), de a felsorolásból kimaradt a tájegységenkénti specifikumnak számító területi mértékegységek egy része, olyanok mint például a Szabadka környékén alkalmazott kapa, ami gyakorlatilag egy 8 m széles, 90 m hosszú, 720 négyzetméteres parcellát jelent, és ma is használják a köznyelvben, tehát a kisiskolások nem csak a mesékben találkoznak vele.

A népmesék világa viszont bőven szolgál olyan példákkal, amelyek a már nem alkalmazott mértékekről szólnak. A szerbiai magyar kisiskolások egyik kötelező olvasmánya, a Minden napra egy mese című mesegyűjtemény is ilyen. A meseolvasást kapcsolhatjuk a matematikaoktatáshoz, a környezetismereti órához is. Példa lehet erre Az öreg bölcs meg a fejedelem című mese, amelyben a bölcs szerint a hamis az igaztól egy tenyérnyire van, hiszen "... A fülem épp egy tenyérnyire van a szememtől. Ennyire van a hamis az igaztól. Az, amit hallok, attól, amit tulajdon szememmel látok...". Mérjük le a tanulókkal ezt a bizonyos egy tenyérnyi távolságot, és mondjuk el a bölcsesség értelmét. Meseolvasás, matematika és nevelés egyben.

A tervezett kutatás egyik fejezete a már említett és más, a vajdasági magyar kisiskolásoknak ajánlott olvasmányokban kutatná fel a mértékegységekkel kapcsolatos történeteket, és azokat több tárgy óratervébe és bekapcsolná, hogy a hüvelyk, tenyér, arasz, láb, rőf, öl ne legyenek idegen, elvonatkoztatott szavak egy mesében.

Ha a mértékegységekkel való ismerkedés algebrai vonatkozását figyeljük, akkor ezek kifejezése az SI mértékrendszer mértékegységeiben algebrai gyakorló feladat is lehet, de természetesen már csak a reprezentálás szimbolikus szakaszában, és csak miután érzékeltettük a valóságban is az ezek közötti nagyságrendi különbségeket.

A csodamértékek egyre gyakrabban megjelennek a tehetséggondozó, illetve a szemléletességet is figyelembe vevő foglalkozó füzetekben, könyvekben, továbbá az egyre népszerűbb tesztszerű matematika-versenyeken (Zrínyi Ilona Matematikaverseny vagy a Kenguru Határok Nélkül Matematikaverseny).

Bit, bájt

Habár a mai kisiskolások szülei már gyakorlatilag az információs társadalom gyermekeinek tekinthetők, sokaknak idegenek a számítógép összetevőinek kapacitását kifejező mértékegységek, hiszen nem ismerik a számítógép működési elveit, mert nem tanulták, munkájukban nem használják, vagy szociális- és társadalmi helyzetüknél fogva nem találkoztak ezekkel a fogalmakkal.

A szerbiai Nemzeti alaptanterv szerint az alsó tagozatosok programjában létezik egy választható tárgy: A játéktól a számítógépig. Tankönyv is született az oktatás segítésére (Marinčić, Dragan; Vasić, Dragoljub 2007). A tankönyv részleteiben tárgyalja a számítógép hardver összetevőit, de szerepükre a működést illetően nem mutat rá. Az információ mértékegységét is egy mondatban említi: "A memória kapacitásának egysége a bájt" (Marinčić, Dragan; Vasić, Dragoljub 2007: 19).

Tekintettel arra, hogy a mai gyerekek fogékonyak a számítógéppel kapcsolatos történetekre, az oktatást bátran kibővíthetjük a bájt jelentésével.

Rámutathatunk, hogy a számítógép egy elektronikus, elektromos gép, és mint ilyen elemei csak két állapotban lehetnek, ki- vagy bekapcsolt állapotban. A kikapcsolt állapotot jelölje a 0, a bekapcsoltat 1. De vajon hogyan tárolja akkor a memória a betűket, számokat, jeleket? Ilyen sorba kötött kétállású elemekkel.

Feltehetjük a kérdést, hogy egy kétállású elem hányféle információt képes tárolni? (Pontosan kettőt.) Elmondhatjuk, hogy ez csak egy bit információ. És ha két ilyen elemet állítunk sorba? A következők helyzetek állhatnak elő: 00, 01, 10, 11. Ez még minidig csak négy különböző betűt jelölhetne, és nekünk jóval többre van szükségünk. Itt felmerülhet kérdésként az ábécé betűinek száma, és újra megmutatkozik, hogy a tárgyankénti szigorú elkülönítést el kell felejtenünk a mai oktatási követelmények teljesítésekor.

Ha a kombinatorika a tananyag része lenne az általános iskola alsó tagozataiban, mint ahogyan az általában a több európai országban, akkor könnyebben meg lehetne magyarázni a kódrendszer lényegét, de az előbbi gondolatsort folytatva rámutathatunk a tanulóknak a kételemű halmaz ismétléses variációinak a számára, azaz a matematikaoktatás palettáját is bővítjük vele. Eljuthatunk odáig, hogy ha minden elem kétállású, akkor egy-egy újabb elem hozzáadásával minidig megkétszereződik a felírható lehetőségek száma. Így juthatunk el a 2^8=256 lehetőségig, amellyel megjelölhetjük a betűk, számjegyek, írásjelek legtöbbjét. Az így felírható 8 jegyű, nullából és egyesből álló jelsorozat tehát egy betűt jelölhet, és egy bájt (byte) információmennyiséget jelöl. Tovább kétszerezve a lehetőségeket, bővítve a jelsorozatot, eljutunk 2^{10}=1024 bájtig, ami egy kilobájt, azaz a váltószám itt nem 10 mint a hosszmértéknél és nem 100, mint a területmértéknél, hanem 1024. Ez csak 1024 betűt, jelet jelent. Újabb matematikatanítási feladat, hogy kiszámítsuk, hány jel található egy könyv oldalán, és az hány bájt (az üres helyeket is számítva általában 3000-4000 jel egy oldal). Folytassuk a sort a megabájt és gigabájt bevezetésével, de mindig vonjunk párhuzamot: hány kilobájt információ egy könyv, és vajon mennyi egy könyvtár? A valódi információmennyiségi mutatók ismeretében már más szemmel látják a tanulók is a számítógépek tárolási kapacitását.

A szerző, a Kar fiatal kutató, és a hallgatók által tervezett kutatás harmadik fő vonulata a kisiskolások informatikai felkészültségét hivatott felmérni az elkövetkezendő tanévben, továbbá A játéktól a számítógépig nevű szabadon választható tárgy oktatásának módszertani, infrastrukturális hiányosságokból eredő nehézségeit szeretné feltárni, és a korosztálynak és a mai kor kihívásainak is megfelelő módszertani újításokat integrálni a mindennapi oktatásba.

Irodalomjegyzék

- *Ambrus András* 1995. Matematikadidaktika. Eötvös ELTE Kiadó, Budapest
- Marinčić, Dragan-Vasić, Dragoljub 2007. A játéktól a számítógépig. Zavod za udžbenike, Beograd
- Minden napra egy mese (1966). Szerkesztette T. Aszódi Éva. Móra Könyvkiadó, Budaest
- Tarcsi Margit 2008. A hosszúság és kerület fogalmának alakulása kisiskolás korban. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Természettudományi Kar. http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/85038/4/ertekezes.pdf

Pintér Krekity Valéria: PROJEKTMODELLEK ÉS PROBLÉMAMODELLEZŐ REPREZENTÁCIÓK A MATEMATIKAOKTATÁSBAN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
krekic@eumx.com

PRESENTATIONS OF PROJECT-MODELLS AND PROBLEM-MODELLS IN EARLY MATHEMATICS TEACHING

Abstract

The results of the international research (TIMSS, PISA) in mathematical skils of problem–solving shows that our pupils have smaller abilities than the pupils in developed countries.

Therefore, there is a need for problem-solving in early stages of teaching mathematics.

The aim of this project is to show how to develop the qualitative understanding of real problems and the importance of using the strategy of problem-solving modells in lower grades.

We would like to show you some modells of our students' interests according to their age and to show presentation of these modells in the lower grades of elementary school.

Bevezető

A matematikai teljesítményt felmérő nemzetközi vizsgálatok (TIMSS, PISA) eredményei és számos kutatás is, arra a következtetésre utal, hogy a tanulóink a magasabb szintű készségek, a matematikai problémamegoldás terén jóval gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a fejletebb országok megfelelő diákjai. E tényfeltárás tükrében sokkal fokozottabb igény merül fel a matematikai problémamegoldás tanítására már a kezdő matematikaoktatásban is.

A tanulmány célja rámutatni a különböző reális problémák kvalitatív megértésének szükségességére és a problémamodellező stratégia alkmalazásának lehetőségeire és előnyeire már az általános iskola alsó osztályaiban.

Betekintést kívánunk adni a korosztály érdeklődésének és érettségének megfelelő projektmodellekbe és azok modellezésének reprezentációiba.

A matematikatanítás és a matematikai modellezés

A problémamegoldó képesség fejlesztése oktatásunk egyik fontos és szükségszerű célja már kisiskolás kortól kezdve, hiszen ha időben kellő hangsúlyt fektetünk rá, az a jövendő életre való alaposabb felkészülést nyújtja a tanulóknak. Tehát, a problémákat reprezentáló projektmodelleket és a megfelelő probléma-megoldási stratégiákat és módszereket is a matematikaoktatás tárgyává kell tenni már kisiskolás kortól kezdve.

A matematikai modellezés problematikája, az utóbbi időben számos kutató érdeklődéskörébe került, úgy a nemzetközi (Schoenfeld, 1985; Mayer, 1989, Campbell, 1992; stb.), mint a hazai irodalomban (Lipovac, D., 1995, Pinter, J., 1997). A problémamegoldás irodalmából (Pólya, Gy., 1971) kiemelhetjük, hogy a matematikai problémamegoldás alatt azt a kognitív folyamatot értjük, amelyben olyan problémák matematikai megoldásának módját keressük, amelyeknek a menete számunkra ismeretlen. A kognitív folyamatot a *reprezentációs* és *megoldási folyamat* jellemzi. A reprezentáció folyamatában a tanuló gondolatai a megértési és a modellezési fázison mennek keresztül, míg a megoldás az előlátott műveletek végrehajtásában rejlik. A gyakorlati kutatások azt bizonyítják, hogy a matematikai modellek megoldása a tanulóknál idővel rutinszerűvé válik, de a probléma reprezentációjában igenis adódnak nehézségek.

A problémamegoldási eljárás fő összetevői: a probléma minden egyes kijelentésének megértése (transzláció), a problémaszituáció teljes értelmi megértése (integrálás) és a megoldási modell felállítása. Mayer ezt a folyamatot *problémamodellező stratégiának* nevezte. A legtöbb esetben a probléma-megoldási folyamat struktúrájának meghatározása nagyobb kihívást jelent, mint maga a modell (feladat) megoldása, vagy a kapott eredmény.

A problémamegoldás a kezdő matematikaoktatás szintjén specifikus körülmények között alakul ki. A diákok mentális fejlettségi szintje és érdeklődési köre meghatározza az eredeti problémák, a valódi projektek körét és szintjét, a matematikai fogalomalkotás és modellképzés konkrétumait illetve, hogy mely matematikai fogalmak és modellek kialakulására van igény és lehetőség ezen az oktatási-nevelési szinten. Kezdetben a fogalom és modellalkotás konkrétumai és ikonikus síkjai igen közel állnak az eredeti

problémákhoz, ezért a kialakulóban lévő fogalmak és modellek alkalmazása hasonló problémákra csak a modellezési folyamatok irányának az ellentétjét jelenti, tehát kezdő szintű lehet. Később az absztrakciók által létrejött szimbolikus modellek megjelenésével és alkalmazásával a problémamegoldás folyamata a konkretizálás fázisait bejárva valósulhat meg.

A kezdő matematikaoktatás célja és feladatai megvalósításának stratégiája nyilván felülvizsgálásra szorul. Arra a kérdésre kell megtalálni az időszerű választ, hogy hogyan lehet optimális keretek között megvalósítani:

a) A megfelelő matematikai alapfogalmak és elemi modellek kialakulását.

b) A bevezetett fogalmak és modellek belső struktúráinak megismerését és a szükséges technikák elsajátítását, beleértve a manipulációs, ikonikus, manuális és az információs technológiát is.

c) A megismert és elsajátított matematikai tudás, készségek és jártasságok alkalmazását a valóság, illetve más tantárgyak megfelelő problémáira.

Ennek a “háromdimenziós” matematikaoktatásnak van és lehet csak jövője.

Projektmodellek a kezdő matematikaoktatásban

A korszerű matematikaoktatás az általános iskola első négy osztályában a következő projektmodelleket ölelheti fel:

1. Az összesített, illetve elkülönített mennyiségek nagyságának meghatározása az ismert összetevők ismeretében (összeadás, kivonás).

2. Az azonos nagyságú mennyiségek összegezése, illetve felosztásával létrejött mennyiségeknek a meghatározása (szorzás, osztás).

3. A mennyiségek összegezése, illetve felosztása ismeretlen tényezőinek meghatározása a megfelelő ismert elemek alapján (“egyenletek”).

4. A valós “elemek” megszámlálása, rendszerezése, az adatok kimutatása táblázatokban, grafikusan és “matematikai” feldolgozása (statisztika).

5. A valós “elemek” viszonya, kiválasztása, elrendezése, az elemek közötti összefügések (relációk, függvények, kombinatorika).

6. A véletlen események előállítása, sejtése, valószínűségének meghatározása (valószínűség).

7. A valóság alakjainak formái, az alakzatok megismerése, tanulmányozása és a térbeli, illetve síkbeli ismeretek kialakítása és azoknak alkalmazása (geometria).

8. Az alakzatok tulajdonságai, összefüggései, transzformációi, nagysága, megszerkesztése (szimmetria, transzláció, rotáció, kerületszámítás, területszámítás, köbtartalom, szerkesztések, stb.)

9. Logikai, gondolati ismeretek, eljárások, azok tervezése (algoritmusok).

10. A számolási műveletek elvégzése, gondolatilag, manuálisan, vagy számítógéppel.

Ezek a projektmodellek egyrészt szükségesek a gyermekek mindennapi életében és az előlátott iskolai tantárgyak elsajátításában, másrészt a diákok szellemi érettsége megengedi a megfelelő matematikai modellek kiépítését és kreatív alkalmazását. Tehát, nem kialakult matematikai struktúrákról, elméletekről, sok esetben még csak képletekről sem beszélünk, hanem a matematikai ötletek, módszerek alkalmazásáról, az eredetivel, vagy annak leképzésével (ikonikus, grafikus képével) végzett kísérletezésekről, majd szimbolikus szimulációjáról, tehát a matematika és a valóság közötti “hidak” felépítéséről.

Külön pedagógusi kreativitást, jártasságokat és készségeket követelnek azoknak a problémáknak (projekteknek) a megfogalmazása, alkalmazása, amelyek felkeltik a diákok megfelelő korosztályának érdeklődését, illetve biztosítják a megfelelő tantárgyak közötti korrelációt. Az “élő matematika” oktatásában sokban hozzájárulhatnának a megfelelő tapasztalattal rendelkező pedagógusok által kidolgozott munkafüzetek, példatárak, projektgyűjtemények.

Problémamodellező reprezentációk

A kezdő matematikaoktatásban jelentkező problémák megoldásában különböző szintű reprezentációkat használunk modellként, amelyek lehetővé teszik a “szöveges probléma” (szövegben megfogalmazott probléma) megoldását.

A szövegszerkesztés (a probléma megfogalmazása) is lehet kihívás, a szövegértés pedig a problémamegoldás különösen érzékeny pontja. Tehát, a problémák szöveges reprezentációja is a problémamegoldás fontos eleme, mondhatnánk előfeltétele. A megfogalmazott probléma logikai struktúrája és implikációi is sokszor döntően befolyásolják a problémamegoldást.

A kezdő matematikaoktatásban jelentkezhető problémamodellező reprezentációk, lényegében: eredetiek-konkrétumok, ikonikus-grafikus leképzések, szimulációk, majd szimbolikusak lehetnek. Illusztráljunk néhány problémát, modellezzük őket megfelelően reprezentálva, majd oldjuk meg őket.

a) Logikai projektek – játékok

A logikai – projektek rendszerint játékok formájában jelennek meg. Ebben az estben a problémát modellező reprezentáció, "fejtörő", alig tér el a valóságtól. Az ilyen problémák megoldása hozzájárulhat a diákok matematikai, logikai, és kreatív gondolkodásmódjuk fejlesztéséhez is.

1. *Projekt*

Péter a Pál háta mögött, Pál a Péter háta mögött áll.Hogyan lehetséges ez?

Megoldás: .

Háttal állnak egymásnak.

2. Projekt

Rabságban senyvedünk a szultán udvarában. A következő ajánlatot teszi a szultán: választanunk kell két ajtó közül. Az egyik mögött a szabadság, a másik mögött két éhes oroszlán vár. Egyet kérdezhetünk az őröktől az ajtókkal kapcsolatban és utána döntenünk kell. Egy bökkenő azért van. Az egyik őr mindig hazudik, a másik mindig igazat mond, de nem tudjuk, melyik melyik.

Mit kérdezzünk az egyik őrtől, hogy lehetőleg ép bőrrel megússzuk?

Megoldás:

Bármelyiktől kérdezhetjük a következőt: "Mit mondana a másik, ha azt kérdezném tőle, hogy melyik ajtó mögött vannak az oroszlánok?"

Ekkor az igazmondó nyilván rámutatna a szabadság ajtajára, hiszen a hazudós a hamisat mutatná. A hazudós pedig tudja, hogy az igazmondó az oroszlános ajtóra mutatna, ezért hazugságból a jó ajtóra mutatna. Így a válasz mindenképpen a szabadságba vezető ajtó.

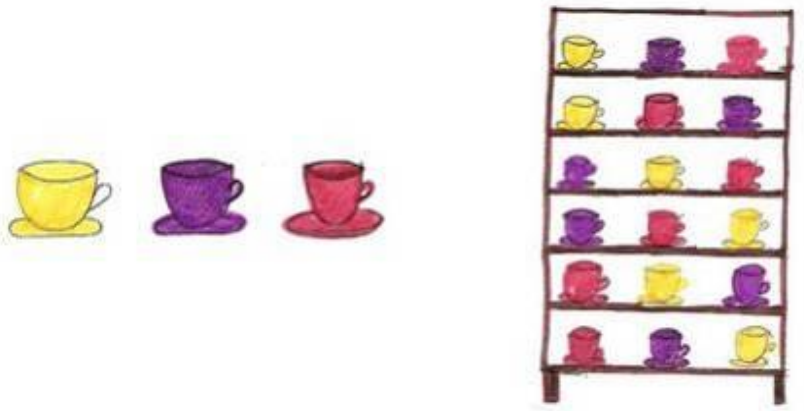
b) *Manipulációs projektek – játékok konkrétumokkal*

A manipulációs játékoknál az eszközök rakosgatása vezet a probléma megoldásához. A gyermekek a tárgyakat tapogatják, forgatják, rakosgatják egymásra, sorba. A gyermek kísérletezik a tárgyakkal és a helyzetekkel, problémát old meg, újabb és újabb ötletei vannak, képzelete gazdagodik Amellett, hogy kezük, ujjaik ügyesednek, ugyanakkor megismerik az anyagok, a tárgyak tulajdonságait, összefüggéseket észlelnek közöttük, egy sor műveletet tanulnak meg, fejlesztik gondolkodásukat, az ismeretek rendszerezését és segítik a szimbólumalkotás kialakulását. Fogalmakat alakít ki, illetve gazdagodik meglévő fogalomrendszere a kísérletezgetések során. Egy-egy helyzet vagy probléma megvizsgálása, az azonosítás, összehasonlítás, elemzés, az ismeretek integrálása, az ok-okozat és a rész-egész viszonyok, a tér- és időbeli egymásutániság és viszonyok mind olyan elemek, amelyek a manipulációs játék részei és fontos alkotói a gondolkodási folyamatnak is. Mondhatjuk, hogy a gyermekkori manipuláció nem csak problémamegoldó modell, hanem minden tudás kezdete is.

Manipuláljunk egy specifikus projektet egy kombinatorikus problémát.

A polcon 3 különböző színű csészét kell elhelyezni. Helyezzük el azokat a lehető legtöbbféleképpen. Szerinted, hányféleképpen lehet ezt megtenni ?

A tanulók “kipróbálják” a következőket:



Van aki, kezdetben csak egy-két féleképpen tudja ezt megtenni. Van aki “felfedezi” mind a hat különböző lehetőséget, de tévedhet is.

c) Didaktikai projektek - játékok

A logikai készlettel (de más strukturált anyagokkal is) nagyon sok érdekes és hasznos "projektet" lehet megfogalmazni. Íme néhány, mely a logikai készletre alapul:

Egyszerű transzformációk – amit kirakunk csupa kis logikai lapokból, azt a gyermek rakja ki a nagyokból. Vagy ami az én mintámon piros, az övén legye sárga és fordítva.

Rontó játék – valamilyen szempont szerint összeválogatunk lapokat. Ezekről mondanak a gyerekek igaz állításokat. Ezt követően úgy kell változtatni a kitett lapokon, hogy az állítás hamissá váljék.

Barkochba játékok – eldugunk egy lapot. A gyerekek kérdeznek. Csak igennel, vagy nemmel válaszolunk aszerint, hogy eltalálták-e az eldugott lap tulajdonságait, vagy nem.

A játék végére a gyerekek kitalálják az eldugott lap összes tulajdonságát. Ekkor megmutatjuk az eldugott lapot.

d) Ikonikusan reprezentálható projektek

Katinak van két szoknyája: piros és fehér, és három blúza: zöld, fekete és lila.

Hányféleképpen öltözhet fel Kati? Szinezzél ki minél több lehetőséget!

Modellezés: Megoldás:

e) Számítógépes manipulációkkal reprezentált projektek

A számítógépes matematikai játékok, az animációk megkönnyítik egy-egy probléma befogadását, illetve elősegítik megoldását. A tanulókhoz közel áll a számítógép, nagyobb motivációval látnak hozzá a problémamegoldáshoz. A diákok a saját tempójukban haladhatnak, nem kell a tanárhoz igazodniuk.

f) Táblázatokkal modellezhető projektek

Amikor a problémában két halmaz elemei jelennek meg, ideális megoldás a táblázat módszere. A sorokba az egyik halmaz elemei, az oszlopokba a másik halmaz elemei kerülnek. Ha az elemek relációban vannak, akkor + jelet tesszük, ha nincsenek relációban, akkor – jelet tesszük, vagy egyáltalán nem teszünk jelet. A jelek összefüggéséből állapíthatjuk meg a megoldást.

Egy projektmodell (a konkrét projektek lehetnek „színesebbek" is):

Egy pohárban, egy kancsóban és egy kannában limonádé, tej és víz van (minden edényben csak egy fajta folyadék van). A kannában se limonádé se tej nincs, a pohárban nincs limonádé.

Melyik folyadék melyik edényben található meg?

	limonádé	*tej*	*víz*
pohár	-	+	-
kancsó	+	-	-
kanna	-	-	+

g) Szimbolikusan reprezentálható projektmodellek (a konkrét projektek számok helyett valódi mennyiségekre vonatkoznak).

Ha egy számot megszorozunk kettővel, majd a szorzathoz hozzáadunk hármat és az így kapott összeget elosztjuk 3-mal, 15-öt kapunk. Melyik ez a szám?

x

21

15

45

42

· 2

: 2

+ 3

- 3

: 3

· 3

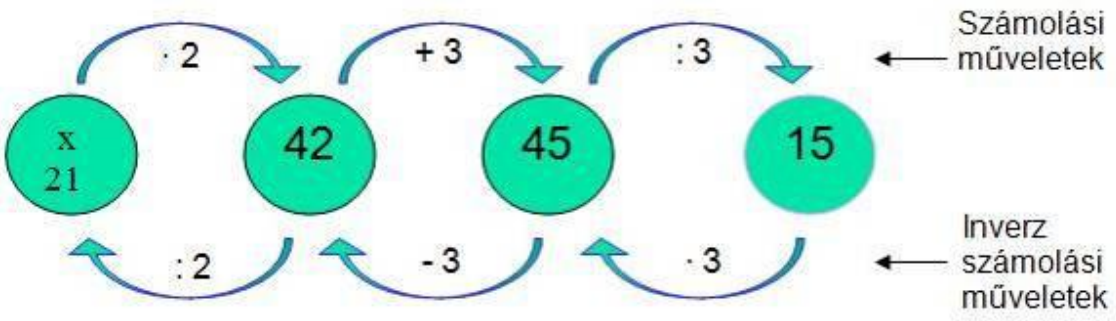
Számolási

műveletek

Inverz

számolási

műveletek



A keresett szám 21.

Zárszó

A tárgyalt projektek, projektmodellek és problémamodellező reprezentációk, valamint a megoldások módszere és minősége jellemzik a kezdő matematikaoktatás szükségleteit és lehetőségeit. Beleértve a megfelelő fogalmak és modellek kialakulását, struktúráinak megismerését és a szükséges technikák (logikai, manipulációs, ikonikus, manuális, szimbolikus, stb.) elsajátítását és azok alkalmazását a valóság problémáira.

A problémamegoldásról nem elegendő csak beszélni, hanem sok-sok problémát kell elvégeztetni a tanulókkal. Tudatosan kell követni a tanulók érdeklődését és lehetőségeit, mind a projektek kiválasztásában, mind a problémamegoldó modellek tekintetében. A kisdiákok érdeklődését legjobban a játékosság fokozza, a problémamegoldásnál pedig a konkrét manipulációs szinttől, az ikonikus reprezentáción át haladnak a legbiztosabban a szimbólumokkal való manipulálásig.

Ha ezeket a tartalmakat, modelleket, módszereket és ötleteket társítjuk a kreatív gondolkodással: a problémaérzékenységgel, az eredetiséggel, az ötlet gazdagsággal, valamint ha a tanulást és a játékot nem állítsuk egymással szembe, akkor remélhetjük, hogy a matematikai problémák tanítása könnyebbé, érdekesebbé és eredményesebbé válik.

Irodalomjegyzék

- Липовац, Душан и Сотировић, М. (1986), *Допринос кибернетичких метода у праћењу ефикасности наставе математике*, Мисао, Нови Сад.
- Pinter, Janoš. (1997), *Matematičko modelovanje u početnoj nastavi matematike*, Učiteljski fakultet, Sombor.
- Pólya, György (1971), *A problémamegoldás iskolája I-II*., Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sternberg, R.J., Ben-Zeev,T. (1998): *A matematikai gondolkodás természete,* Vince Kiadó, Budapest in: Mayer,R.E., Hegarty,M.: A matematikai problémák megértésének folyamata
- Zech, F. (1998), *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretiche und praktische Anleitugen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag – Weinheim und Basel.
- Programme for International Student Assessment (PISA) 2006, www.pisa.oecd.org/
- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2007.
- http://timss.bc.edu/timss2007/index.html , 2010.03.31.

Éder Ottó–Soós Anna: **ÚT A RUGÓ MEGNYÚLÁSÁTÓL AZ ELSŐFOKÚ FÜGGVÉNYIG**

THE WAY TO GET THE LINEAR FUNCTION FROM A PHYSICAL EXAMPLE

Abstract

The Roumanian mathematical education is very far from practical examples. The students get theoretical knowledges, but they dont know how to apply them. The inquared based learning methods gives a new way to start with practical example and to get the theoretical notion. Our work contens two examples to start from physical examples [the lenght changing of the arc and the velocity of a walking person] and to arrive to the mathematical definition of the linear function.

A romániai matematikaoktatás nagy mértékben eltávolodott a valós feladatoktól, a diákok nagy része elméleti ismereteket szerez, de annak gyakorlati hátteréről fogalma sincs. A matematika valósághoz való közelítését szolgálja a PRIMAS európai projekt (http://www.primas-project.eu/). Ennek célja a kíváncsiság vezérelt tanulás-oktatás IBL-inquiry-based learning (Kirschner- Sweller- Clark 2006: 75–86; Dewey 1997). A következő megközelítés az elsőfokú függvény bevezetését tűzi ki célként két fizikai jelenség felhasználásával. Az interaktív tábla, bemutatókísérlet és az PhET Interactiv Simulations (University of Colorado) szimulációs program segítségével a rugó megnyúlását valamint az egyenletes mozgást használjuk fel ahhoz, hogy az elsőfokú függvény fogalmához eljussunk. Az interaktív tábla az óra keretét adja, a hozzátartozó SMART notebook programban előre felépíthető az óra menete, előkészíthetők a kitöltésre váró táblázatok.

Az óraelőkészítés magába foglalja a 4-5 fős csoportok kialakítását és a szerepkártyák kiosztását. A csoporton belüli feladatokat a szerepkártyák határozzák meg.

Figyeljük meg egy rugó megnyúlását a ráakasztott súlyok hatására!

Rögzítsük a rugó hosszának változását, a megnyúlást, különböző súlyok hatására!

A rugó megnyúlásának mérésére az interaktív tábla vonalzója is használható, a mért értékeket a táblára írhatjuk.

Sorszám	1.	2.	3.	4.	5.
Súly (F)	1	2	3	4	3.85
A rugó megnyúlása (d)	2.10	4.20	6.30	8.40	?

Milyen összefüggés segítségével lehetne kiszámítani a megnyúlás értékét, bármely súly hatására?

(Egy valódi rugó esetében a súly csak bizonyos értékig növelhető anélkül, hogy a rugó elveszítse rugalmasságát)

$d = 2{,}10 * F$ => $d = k * F$, ahol a k állandó a mi esetünkben = 2,10

Figyeljük meg egy ember egyenletes mozgását az egyenes mentén!

Rögzítsük különböző pillanatokban az ember távolságát a vonatkoztatási ponttól!

Sorszám	1.	2.	3.	4.	5.
Idő (t)	1,40	2,80	3,70	4,9	5,5
Távolság (x)	2,10	4,20	5,55	7,35	?

Milyen összefüggés segítségével lehetne kiszámítani az ember távolságát a vonatkoztatási ponttól, az indulás utáni bármely pillanatban?

Milyen hasonlóság állapítható meg a két vizsgált folyamat között?

A tanulók csoportokban próbálnak választ keresni a felmerült kérdésekre.

A következő táblázat egy újabb mérés alapján készül, arra szolgál, hogy segítséget nyújtson az összefüggések megtalálásához.

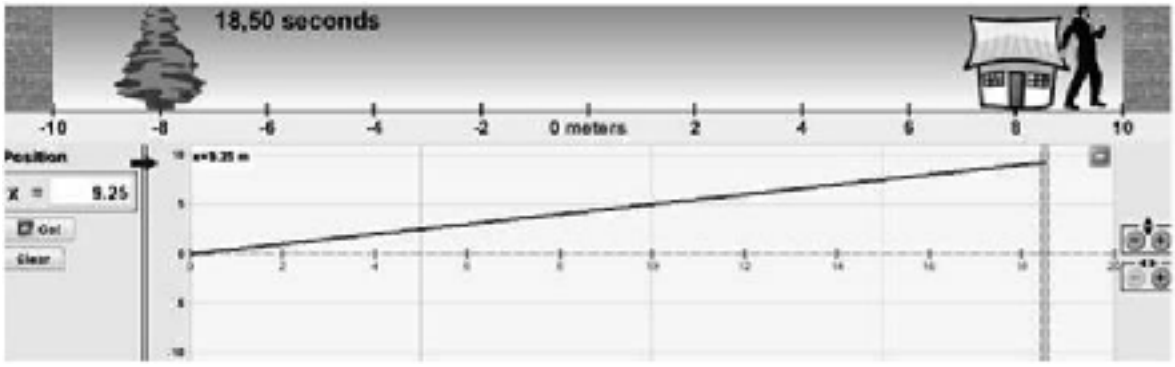
Számítsuk ki az egyes időtartamok alatt megtett távolságokat és az egy másodpercre eső elmozdulásokat!

Sorszám	0.	1.	2.	3.	4.	5.
Idő (t)	0	2,40	5,32	11,00	15,70	18,50
Időtartam	-	2,40	2,92	5,68	4,70	2,80
Távolság (x)	0	1,20	2,66	5,50	7,85	9,25
Táv. változása	-	1,20	1,46	2,84	2,35	1,40
Az egy másodpercre eső elmozdulás	-	0,50	0,50	0,50	0,50	1,50

A csoportok ötleteinek bemutatása következik. Ezeket összehasonlítjuk és az ezekből levonható következtetés a következő lesz:

$x = 0{,}5 * t \quad \Rightarrow \quad x = a * t \quad \Rightarrow \quad x(t) = a * t$

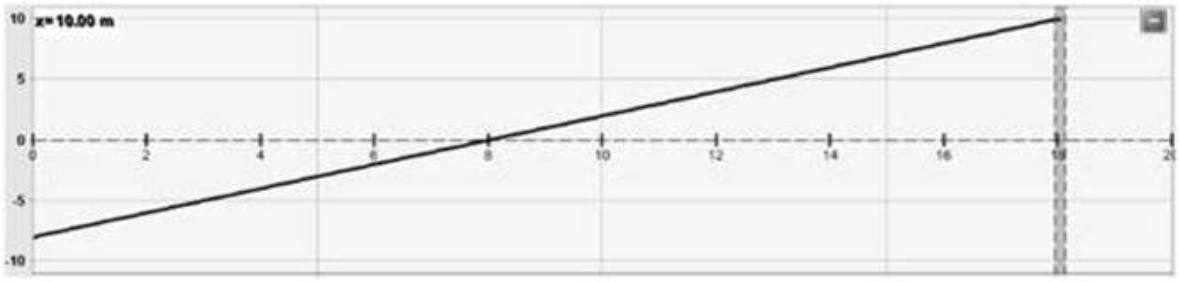
Ezt az összefüggést a következő képpen jeleníthetjük meg: vízszintesen megadjuk az indulástól eltelt időt, függőlegesen a kezdőponttól mért távolságot. A kezdőponttól mért távolság függ az eltelt időtől, egyenesen arányos vele. Észrevesszük, hogy a kapott pontok egy egyenesen helyezkedne el.



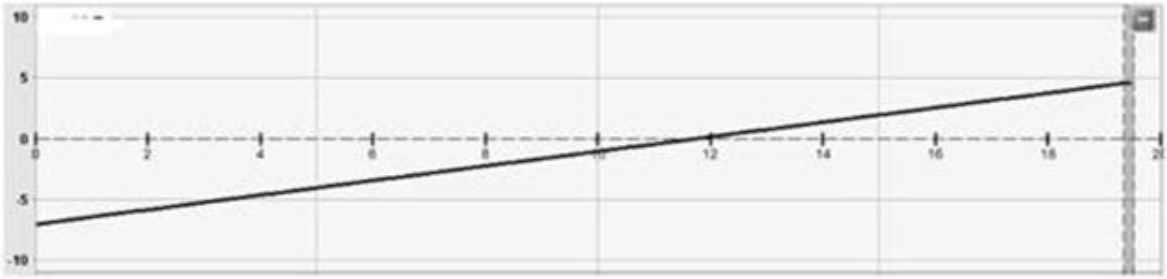
A fogalom tisztázása után, megvizsgálunk különböző eseteket.

Mi történik, ha az ember nem a kezdőpontból indul?

Sorszám	0.	1.	2.	3.	4.	5.
Idő (t)	0	2,80	4,28	8,40	13	18
Távolság (x)	-8	-5,20	-3,72	0,40	5	10



A **x = -7 + 0,6 * t** összefüggéssel leírható mozgást a következő képen ábrázolhatjuk grafikusan:



x_0 = -7; **v = 0,6**

Az ábrázolt mozgást megfigyelve sok érdekes kérdés feltehető:

Mennyi az abszcissza a nulla pillanatban?

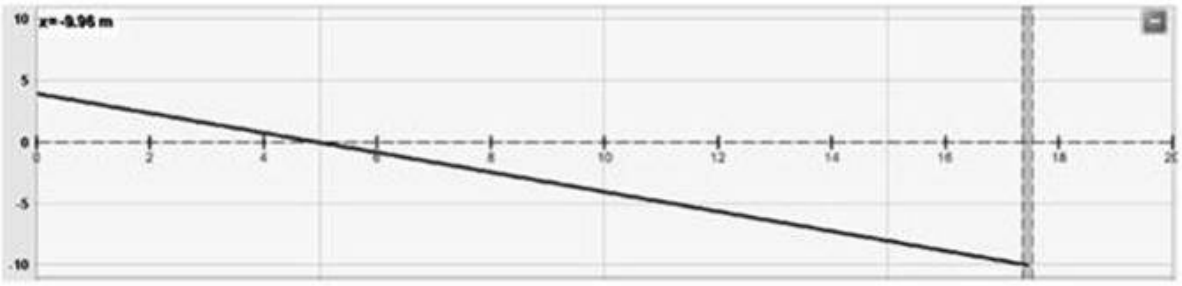
x = ?, t = 0;

Mikor ér az ember a -1 pontba?

x = -1, t = ?, stb.

A feltett kérdésekhez tartozó helyes válasz kitakarással megtekinthető az interaktív táblán. A kitakarás a helyes választ takaró kérdőjel elhúzását jelenti

Vajon hogyan mozog az ember, ha a mozgását a következő grafikon ábrázolja?



Írják fel a mozgás egyenletét!

Tehát mindkét megfigyelt folyamat esetén az "eredmény" értéke egyenesen arányosan változik egy függetlenül megválasztott változó értékének változásával.

$d = k * F$, illetve $x = x(0) + v * t$

A két kísérlet az érdeklődés felkeltését célozza, amelynek hatására a diákok maguk eljuthatnak az összefüggések megadásához.

A matematikában a független változót általában x-el, az ettől függő értéket, a függvényt pedig f(x)-el, vagy y-val jelölik. Tehát az előző összefüggések általánosított alakja:

f: R- > R:

$f(x) = a + b * x$, vagy $y = a + b * x$

Tehát egy függvényt értelmezünk, melynek értelmezési tartománya és értékkészlete is a valós számok halmaza.

Ha a függvény értéke a független változó első fokú hatványával arányos, a függvényt lineáris függvénynek nevezik.

A tanulócsoportok keressetek más folyamatokat, jelenségeket, amelyek szintén lineáris függvénnyel írhatók le!

Munkatáblázatok:

Minden csoport 3 táblázatot és egy milliméterpapírt kap az ábrázoláshoz.

Sor szám						
Idő (t)						
Időtartam						
Távolság (x)						
Táv. változása						
Az egy másodpercre eső elmozdulás						

Irodalomjegyzék

- Dewey, J (1997) *How We Think*, New York: Dover Publications
- Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E. (2006) Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41

Vlado Halušek-Marijana Špoljarić-Vesna Bedeković: DJELOTVORNOST METODIKE NASTAVE MATEMATIKE KOD BUDUĆIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE

Viša škola za menadžment u turizmu u Virovitici
vlado.halusek@skole.hr

Sažetak

Učenici u Republici Hrvatskoj imaju velike probleme s matematikom na svim nivoima obrazovanja. Stoga se istražuje djelotvornost metodike nastave matematike kod budućih učitelja razredne nastave jer oni daju temeljna matematička znanja učenicima u najranijoj dobi. Istraživanje se vrši u okviru metodike nastave matematike na učiteljskom fakultetu, a ispitanici su studenti četvrte godine koji rade po starom programu, prije uvođenja Bolonjskog procesa. U sklopu pismenog ispita iz metodike nastave matematike studenti trebaju riješiti zadatke koji su namijenjeni učenicima četvrtog razreda osnovne škole za županijsko natjecanje iz matematike. Zadatke mogu riješiti na bilo koji način, ali više bodova dobivaju ako rješavaju na način koji je primjeren učenicima.

The efficiency of mathematics teaching methods for future teachers of 1st to 4th form

Abstract

In the Republic of Croatia pupils have great problems concerning mathematics on all levels of education. Thus the efficiency of mathematics teaching methods for future teachers of 1st to 4th form is researched due to the fact that they are the earliest providers of basic mathematical knowledge at the earliest age of children. The research is conducted within the frame of mathematics teaching methods at a teacher training college, and the students tested are in their 4th year (seniors) according to the system prior the Bologna Process. Along with a written exam of mathematics teaching methods the students are required to solve arithmetical problems given to 4th grade pupils who attend a regional mathematical championship. The arithmetical problems may be solved in any way, although a higher number of points is awarded if the students solve the problems in the way suitable to elementary school pupils.

1. Uvod

U Republici Hrvatskoj visokoškolsko obrazovanje je u završnoj fazi prijelaza na Bolonjski proces pri čemu je jedan od glavnih ciljeva da studijski programi budu usmjereni na kompetencije studenata. Za buduće učitelje je vrlo bitno da se odredi najpovoljniji odnos između stručnih i pedagoško-psiholoških sadržaja (Peko 2009) i da ti sadržaji budu primjereni uzrastu učenika koji budu poučavani od sadašnjih studenata, a budućih učitelja (Halusek 2007). To se naročito odnosi na nastavu matematike s kojom imaju učenici probleme na svim nivoima obrazovanja.

Nastava matematike kao nastavni predmet počinje u razrednoj nastavi i prirodni je nastavak predškolskog odgoja djeteta. Zbog toga se proces učenja matematike u toj dobi zasniva uglavnom na igri i na praktičnoj aktivnosti djeteta. Tu je vrlo bitan utjecaj učitelja na učenikovo školsko postignuće (Bilić 2000). Utjecaj učitelja naročito dolazi do izražaja u prilagođavanju obrazovnih sadržaja uzrastu učenika. Zbog toga, pri organizaciji nastave u razrednoj nastavi, naročitu pozornost treba obratiti načelu zornosti. Posebno u nastavi geometrije, a onda i pri usvajanju pojma broja i zakona računskih operacija zahtijevamo zornost. Prema Pavleković (2001), zornost znači perceptivno zahvaćanje pomoću osjetnih organa objekta proučavanja radi usvajanja činjenica i formiranja pravilnih predodžbi. To osjetno oživljavanje intenzivira ostale psihičke funkcije – pamćenje, maštu i emocionalno doživljavanje. Osim načela zornosti, vrlo važnu ulogu u nastavi matematike ima načelo primjerenosti. Sadržaj tog načela izražava se stupnjem težine odnosno lakoće kojim učenici usvajaju matematičko nastavno gradivo. Primjerena nastava matematike pred učenike stavlja takve zahtjeve, koji se optimalnim angažiranjem snaga mogu ispunjavati. Prelagani, kao i preteški zahtjevi, podjednako čine nastavu neprimjerenom – premali zahtjevi nedovoljno potiču intelektualne sposobnosti (zahtjevi ispod razine mogućnosti), a preveliki otežavaju i koče misaone procese (zahtjevi iznad razine mogućnosti). Primjerenost matematičkih sadržaja mogućnostima učenika može se postići svođenjem složenijih sadržaja na jednostavnije. «Transponiranjem apstraktnih matematičkih sadržaja (broj, relacije, operacije) u drugi oblik – materijalni, grafički, verbalni – primjerit će se mogućnostima pojedinih učenika te tako stvoriti povoljniji uvjeti za učenje.» (Markovac 1992).

Iako su načela zornosti i primjerenosti općeprihvaćena u praksi nastaju razni problemi. To naročito dolazi do izražaja pri natjecanju iz matematike gdje zadatke sastavljaju i rješenja predlažu stručnjaci koji uglavnom ne rade s tim uzrastom učenika. Tako se na natjecanjima, prema mišljenju stručnih komisija, javljaju neprimjereni zadatci koji su vrlo visokog nivoa apstrakcije (Obradović 1998). Zadatci trebaju biti kompleksni (nestandardni), visokog nivoa apstrakcije, ali primjereni uzrastu učenika. Za neke zadatke se pogrešno smatra da su preteški i neprimjereni iako su u stvari neprimjerene metode rješavanja koje autori zadataka predlažu (Halusek 2007). Usmjeravanje učenika treba potaknuti dobro razrađenim sustavom takmičenja usklađenim s međunarodnim

natjecanjima. Isto tako treba razraditi i podržavati izvannastavni rad s posebno nadarenim učenicima (Halusek 2008) pri čemu treba sustavno pratiti i primjenjivati najsuvremenija svjetska postignuća na tom području (Halusek−Jukić−Špoljarić 2009). Stoga se u ovom radu istražuje učinkovitost i djelotvornost metodike nastave matematike na učiteljskom fakultetu tako da se budućim učiteljima daju na rješavanje zadaci iz matematike koji su namijenjeni učenicima četvrtih razreda za županijsko natjecanje.

Prema Terhartu (2001) učinkovitost nastave prepoznaje se u visokim i pozitivnim očekivanjima uspjeha svakog učenika te u poticanju pozitivne odgovornosti za rezultate učenja. Djelotvornost se procjenjuje stalnim dijagnosticiranjem, vrednovanjem i povratnim informacijama učenika o njihovom uspjehu. Na fakultetima se učinkovitost i djelotvornost nastave uglavnom procjenjuje kroz razne oblike vrednovanja studentskih postignuća koja se odnose na usvojenost predavanih ili vježbanih nastavnih sadržaja. Međutim, stvarna djelotvornost nastave na učiteljskim fakultetima ne može se dobiti na taj način već kao povratna informacija od učitelja koji su se zaposlili u školama jer tek tada nailaze na situacije gdje trebaju primijeniti usvojeno znanje. Druga mogućnost je da se studenti (budući učitelji) stave u situaciju da rješavaju zadatke namijenjene dobi učenika koju će ti studenti obrazovati kad se zaposle. To se primjenjuje u ovom istraživanju.

Osnovna pretpostavka je da metodika nastave matematike na učiteljskom fakultetu nije dovoljno djelotvorna za buduće učitelje. Pretpostavka je donesena na temelju iskustva u izvođenju metodike nastave matematike na učiteljskom fakultetu, a posebno na temelju dvadesetogodišnjeg iskustva u izvođenju nastave matematike od 5. do 8. razreda osnovne škole pri čemu se često raspravlja i surađuje s učiteljima razredne nastave.

2. Metoda

Cilj rada je istražiti djelotvornost metodike nastave matematike kod budućih učitelja razredne nastave. Pritom se istražuje osposobljenost budućih učitelja razredne nastave za rad s nadarenim učenicima u području matematike.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 76 studenata četvrte godine razredne nastave na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, u travnju 2008. godine. Ispitani su studenti koji su akademske godine 2007./2008. upisali metodiku nastave matematike 2. To je posljednja generacija studenata koji su studirali po starom programu, prije uvođenja Bolonjskog procesa.

Istraživanje je realizirano u okviru pismenog dijela kolokvija iz kolegija metodika nastave matematike 2. Studenti su na kolokviju dobili 5 zadataka istog tipa kao što su i

zadaci na županijskom natjecanju iz matematike za četvrti razred osnovne škole, održanom u ožujku 2008. godine. Upute su im bile da riješe zadatke na način primjeren učenicima četvrtog razreda ili da ih riješe na bilo koji način s tim da dobiju manje bodova ako način nije prilagođen uzrastu učenika. Drugi dio ispita je bio teoretske naravi i ovdje se ne analizira. Zadaci su navedeni u nastavku, a uradci studenata se čuvaju u arhivu autora.

(1) U izrazu 84 – 8 · 6 + 24 : 6 – 3 treba postaviti zagrade tako da vrijednost izraza bude:

44; b) 1.

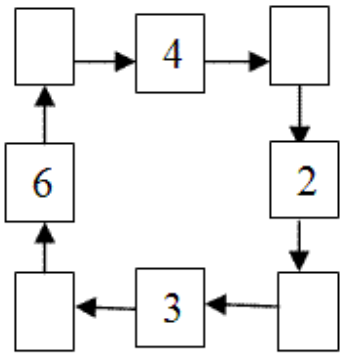
(2) Zamijeni zvjezdice znamenkama tako da rezultat zbrajanja bude točan:

7* + ** 6 + *49 = 2008.

(3) Tijekom praznika Neven, Marijana i Mirna skupa su zaradili 3285 kn. Neven je radio tri puta više od Marijane i šest puta više od Mirne. Zaradu su odlučili pravedno podijeliti. Koliko kuna je dobio svaki od njih?

(4) Brat i sestra imaju zajedno 56 godina. Prije dvadeset godina brat je imao triput više godina nego sestra. Koliko godina sada ima brat, a koliko sestra?

(5) U prazne kvadratiće upiši brojeve 1, 5, 7 i 8 tako da idući u smjeru strjelica čitamo najmanji neparan šesteroznamenkasti broj.



3. Rezultat i rasprava

Rezultat ispitivanja, odnosno kolokvija iz metodike nastave matematike 2 prikazan je u tablici 1., a disperzija ocjena u tablici 2. Disperzija ocjena je uobičajena za kolegije na fakultetu i ne prikazuje nikakva značajna odstupanja. Međutim, ako se uzme u obzir da su to zadaci namijenjeni učenicima četvrtog razreda osnovne škole, odnosno desetogodišnjacima, tada se treba ozbiljno upitati što je uzrok ovakvim rezultatima.

Pojedinačna analiza zadataka pokazuje da studenti nemaju problema s logičkim računskim zadacima za koje je jasna metoda rješavanja. To su zadaci 1. i 2. koji su riješeni oko 90 %. Problemi nastaju u zadacima 3. i 4. kod kojih trebaju razviti ili primijeniti naučenu metodu rješavanja. Ukupna riješenost tih zadataka je 71. 05 % za 3. zadatak i 69.74 % za 4. zadatak što je zadovoljavajuće. Zabrinjavajući je podatak da svega 17 % studenata zna riješiti 3. zadatak na način koji je primjeren učenicima za koje su ti zadaci namijenjeni. Slično je sa 4. zadatkom koji je 20 % studenata riješilo na primjeren način. Pod neprimjeren način rješavanja uzrastu učenika podrazumijeva se rješavanje zadatka korištenjem matematičkih postupaka i metoda koji učenici još nisu naučili u toj dobi. To je na primjer: korištenje razlomaka, rješavanje pomoću složenijih linearnih jednadžbi s jednom nepoznanicom, rješavanje pomoću dvije jednadžbe s dvije nepoznanice i slično.

Zadatak 5. nije precizno formuliran što su s pravom prigovorili studenti tako da ne utječe na cilj ovog istraživanja. Isti je ipak ostavljen u originalnom obliku koji je bio na županijskom natjecanju za 4. razred zbog toga da se može argumentirano prigovoriti sastavljačima zadataka jer se pokazalo da ni studenti ne razumiju što se konkretno traži od zadatka.

Pri razmatranju ovih rezultata treba napomenuti da je nastava studentima izvođena prema prihvaćenom programu s tim da su studentima dodatno prezentirane metode rješavanja sličnih zadataka u opsegu koliko to program dozvoljava, a to je vrlo malo s obzirom da se metodika nastave matematike u jednom semestru izvodi 15 sati.

1. tablica

Riješenost kolokvija iz metodike nastave metodike 2 na Učiteljskom fakultetu u Osijeku u travnju 2008.

Zadatak	Primjereno uzrastu učenika		Neprimjereno		Netočno		Nije rješavano	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
1a	71	93,42	0	0	5	7,89	0	0
1b	67	88,16	0	0	9	11,84	0	0
2	70	92,11	1	1,32	4	5,26	1	1,32
3	17	22,37	37	48,68	22	28,95	0	0
4	20	26,32	33	43,42	23	30,26	0	0
5	21	27,63	0	0	48	63,16	7	9,21
Ukupno	266	58,33	71	27,73	111	24,34	8	1,75

2. tablica

Disperzija ocjena na kolokviju iz metodike nastave matematike 2 na Učiteljskom fakultetu u Osijeku u travnju 2008.

Ocjena	Broj studenata	Struktura u %
1	11	14,47
2	26	34,21
3	25	32,9
4	9	11,84
5	5	6,58
Ukupno	76	100
AS	2,62	
SD	1,08	

4. Zaključak

Na temelju provedenog istraživanja može se zaključiti da metodika nastave matematike na učiteljskom fakultetu nije dovoljno djelotvorna jer su studenti četvrte

godine razredne nastave dobili srednju ocjenu 2,62 za rješavanje zadataka koji su namijenjeni za natjecanje desetogodišnjaka. S obzirom da matematika predstavlja problem učenicima na svim nivoima obrazovanja potrebna je djelotvornija metodika nastave na učiteljskim fakultetima kako bi učenici mogli steći što bolje temelje za nastavak školovanja. Budući da su ispitanici bili studenti koji su radili po starom programu, za potpunu povratnu informaciju trebalo bi načiniti slično ispitivanje na generaciji koja radi po Bolonjskom procesu. Dio odgovornosti za ovakve rezultate snose i sastavljači zadataka jer daju zadatke koji nisu dovoljno razumljivo postavljeni.

Kao prijedlog za rješenje ovog problema, odnosno prijedlog za poboljšanje kvalitete nastave na učiteljskim fakultetima u Republici Hrvatskoj, logično se nameće potreba za povećanjem udjela metodičkih sadržaja iz matematike u odnosu na stručne sadržaje. To se prvenstveno odnosi na metodiku nastave matematike u kojoj trebaju prevladavati metode i sadržaji prilagođeni uzrastu učenika koje će poučavati budući učitelji, a sada studenti, umjesto rješavanja složenih zadataka u kojima se jedino dokazuje visoka stručnost budućih učitelja. S obzirom da se metodika nastave matematike izvodi jedan sat tjedno što se pokazalo premalo ovim istraživanjem, potrebno je povećati taj broj sati ili reorganizirati ostale kolegije matematike. Drugim riječima, umjesto sadržaja više matematike kao što su matrice, algebra vektora, determinante, kompleksni brojevi i slično, treba pojačati rad na različitim metodama rješavanja zadataka namijenjenih uzrastu koji će poučavati budući učitelji.

Popis literature

- Bilić, Vesna 2000. Nastavnikov utjecaj na učenikovo školsko postignuće. *Napredak,* 141/1: 54−64. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Halusek, Vlado 2007. Primjerenost matematičkih metoda dobi učenika. *Napredak*, 148/3: 401−409. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Halusek, Vlado 2008. Implementing educational constructivism in modest working conditions. In: Jurdana, Rajka−Labinac, Velimir−Žuvić, Marta−Sušac, Ana (ur.), 2008. *GIREP-EPEC Conference 2007, Selected Contributions*. Rijeka: Zlatni rez. 427−432.
- Halusek, Vlado−Jukić, Oliver−Špoljarić, Marijana 2009. Primjena suvremenih informacijskih tehnologija u usvajanju znanja iz matematike pri radu s nadarenim učenicima. In: Bene Annamaria (ur.), 2009. *Az ESELYEGYENLOSEG es felzarkoztatas vetuletei az oktatasban 2.* Szabadka: Magyar Tannyelvu Tanitokepzo Kar. 66−73.
- Markovac, Josip 1992. Metodika početne nastave matematike. Zagreb: Školska knjiga.
- Obradović, Marko 1998. Opća metodika nastave matematike. Zagreb: Prosvjeta.

§ Pavleković, Margita 2001. Metodika nastave matematike s informatikom. Zagreb: Element.
§ Peko, Anđelka 2009. Pedagoško-psihološka izobrazba budućih sveučilišnih nastavnika. In: Bene Annamaria (ur.), 2009. *Az ESELYEGYENLOSEG es felzarkoztatas vetuletei az oktatasban 1.* Szabadka: Magyar Tannyelvu Tanitokepzo Kar. 64−73.
§ Terhart, Ewald 2001. Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.

Pintér Krekity Valéria-Törteli Ágnes: A KEZDŐ MATEMATIKAOKTATÁSBAN JELENTKEZŐ NEHÉZSÉGEK A VAJDASÁGI MAGYAR TANÍTÓK SZEMSZÖGÉBŐL

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
krekic@eumx.com agnes.torteli@magister.uns.ac.rs

The difficulties in the starting phase of mathematics education from the Vojvodian Hungarian teachers' viewpoint

Abstract

The changes in education management in the last decade, the acceleration of the obsolescence of the knowledge - that also includes the understanding of biological-psychological learning processes – and globalization have changed our thinking about education. Because of these, bigger attention is paid to the starting phase of education where those abilities and skills are being formed that are important for the learning in later phases. The acquisition of the mathematical skills also belong here. Teachers and pupils equally play a determining role in the forming of mathematical skills and abilities.

This study, as the part of a research series, presents the curriculum deficiencies in the starting phase of mathematics teaching. We asked practicing teachers about their experiences. We wanted to know how the Vojvodian Hungarian pupils can acquire mathematics, which topics cause problems for them, where these problems derive from and how it would be possible to anticipate these problems or to solve the ones that have already turned up. We asked practicing teachers which topics cause problems for pupils in understanding. In the future we would like to assign more time to the methodological development of the problematic topics in teacher training.

Keywords: starting mathematics education, curriculum, learning difficulties

1. Bevezetés

A matematikatanítás kutatásának több éves folyamata első állomásaként a 2009-ben végzett interjú formájában történő felmérés az iskolai élet napi gyakorlatának kérdéseire irányult. A felmérésben 46 tanító vett részt. A válaszaikból adatokat nyertünk a matematikatanítás különböző vonatkozásairól, a tanórai gyakorlatot is beleértve. Jelen tanulmány elsősorban ennek a felmérésnek az adataira támaszkodik, ezen túlmenően a szakirodalomban feltüntetett forrásokból származó gondolatokat és a személyes tapasztalattal szerzett információkat foglalja magában.

A tanulmány a tantárgy helyzetét feltáró kutatássorozat részeként, a megkérdezett gyakorló tanítók tapasztalatainak vizsgálatára alapozva mutatja be a kezdő matematikaoktatás programbeli hiányosságait. Választ kerestünk arra a kérdésre, hogy a vajdasági magyar kisiskolások hogyan tudják elsajátítani a matematikai fogalomalkotást. A későbbiekben további kutatásokkal szeretnénk a helyzetképet kiegészíti a vajdasági magyar kisiskolások tudásszintjének felmérésével, és választ kapni arra a kérdésre, hogy melyek azok a tanítási egységek, amelyeket nem tudták elsajátítani a tanulók a program által meghatározott módon. A problémák elemzésével, továbbá a kulcskompetenciák alapozását szolgáló iskolai tevékenység tapasztalatainak leírásával szeretnénk hatékonyabbá tenni az alsó tagozatos matematika tantárgy tanítását.

2. A matematika tanítás helyzete

Túl sok az olyan gyerek, aki nem szereti a matematikát, és minél idősebb korosztályt veszünk, annál több. A különböző felmérésekből kiderült, hogy sokan egészen egyszerű dolgokat is nagyon nehéznek találnak. A gyerekek többsége sosem jut el odáig, hogy megértse, mit is jelentenek azok a matematikai fogalmak, amelyekről tanul. A legjobb esetben annyit érnek el, hogy ügyesen tudnak bánni bonyolult szimbólumrendszerekkel. A legrosszabb esetben megfeneklenek abban a lehetetlen helyzetben, amelybe az iskolák jelenlegi matematikai kívánalmai vitték őket. Dienes szerint (Dienes 1999) a matematikai helyzetet két különböző szempontból vizsgálhatjuk:

– a matematika technikai részének elsajátítása (készségfejlesztés),

– a fogalmak megértése.

Sok minden történik és történt annak érdekében, hogy a készségfejlesztés eredményesebb legyen. A neveléspszichológusok sokat tanulmányozták az aritmetikai eljárások tanításának különféle módszereit, és sok tankönyvíró az egyik fő feladatának tartja a készségfejlesztést. A fogalmak megértése terén különösen súlyos, szinte kétségbeejtő a helyzet. Mindenki elismeri a matematikai megértés szükségességét, de

valójában a matematikai információk közlésének jelenlegi módszere ezen a területen az esetek nagy többségében csődöt mond. A matematika tanításának egyik legelterjedtebb formája az iskolai tanóra, amelyen a tanító, mint az információ legfőbb forrása, a matematikai ismereteket az oktatási folyamat segítségével valamilyen módon átviszi a tanulókba. Ez az átvitel azonban sok esetben egyáltalán nem működik jól. Dienes szerint (Dienes 1999) a hiba lehet az információforrásban, az átvitel folyamatában vagy az információ átvevőjében. Az átvitel folyamatával mostanában részletesen foglalkoznak a kutatók és sok javaslat is született. Ide tartoznak a grafikus eszközök, a modellek, a filmek, az oktatóprogramok stb. Ezek az eszközök szükségesnek bizonyultak egy hatékony óra megszervezéséhez, de nem elégségesek. Ami az információ átvevőjét illeti, lehet hogy a tanuló nem képes átvenni az információt, valamilyen korlátba ütközik, vagy egyszerűen nem akarja átvenni azt.[1] A matematika tanulás során nekünk magunknak kell megalkotnunk saját magunk számára minden új fogalmat. Ez az, ami miatt a matematika tanulása, különösen az első években nagymértékben függ a tanulás módszereitől. A matematikát tudni és jól tanítani – vagyis átadni azoknak, akik alacsonyabb fogalmi szinten állnak – két meglehetősen különböző dolog. Pillanatnyilag ez utóbbiban van a legnagyobb hiány. Ennek az eredménye az, hogy olyan sok emberben alakul ki az iskolában egy életre szóló félelem és utálat a matematikával szemben (Skemp 2000). Még azok is, akik jól indulnak neki az iskolai tanulmányoknak, hiányzás, figyelmetlenség, az osztály túl gyors tempója vagy más okok miatt valamilyen szinten elmulasztják a szükséges fogalmak kialakítását. Így sosem fogják igazából megérteni azokat a későbbi fogalmakat, amelyeknek a megértése ezektől a fogalmaktól függött. Úgy fogják érezni magukat, minta egyre butábbak lennének. Szerencsére a tanulási szituációt többnyire úgy tervezik meg, hogy bizonyos időnként lehetővé válik a visszatérés, ismétlés (Dienes 1999). A magyarázatok megértését, interpretálását a közérthető analógiák és a nyelv egyaránt segíti. Nem könnyű azonban megtanulni, hogy egy ismerős szónak nem csupán egy, hanem több jelentése is van, és hogy különböző kontextusban különböző jelenései lehetnek. Ez legalább annyira nehéz a gyermekeknek, mint egy új szó vagy fogalom megtanítása. (Nagy 2006). A kognitív fejlődés bizonyos vonatkozásban a kontextusok szétválasztását, a kontextus határok megtanulását is jelenti. Ezzel magyarázható például az igék jelentéséből adódó eltérések egy tanári magyarázat esetében az állítások tanár által nem tervezett, téves értelmezésre vezethetik a tanulókat.[2]

3. Tantervi elvárások 1-4. osztályban

A nemzeti alaptanterv szerint összefoglalva a következő témakörökkel kapcsolatos elvárásokat kell realizálni az általános iskolás matematikaoktatás folyamán.[3]

– A természetes szám fogalmának kialakítása: a számfogalomhoz kapcsolódó mennyiségek nagyságviszonyainak megállapítása, halmazok számosság szerinti összehasonlítása, a természetes szám értelmezése egyenlő számosságú halmazok

kardinális számaként, a szám, mint mérés eredményének értelmezése színes rudakkal és más mérési tevékenységgel, a szám jelének megismertetése és a tőszám és sorszám megkülönböztetése, számok ábrázolása különböző beosztású számegyeneseken.

– Szóbeli és írásbeli műveletek: a biztos műveletfogalom értelmezésének és kialakításának módjai 1-4. Osztályban, a műveletek közötti kapcsolatok és a műveleti tulajdonságok felfedezéséhez szükséges elméletek gyakorlati alkalmazásának bemutatása, a szóbeli összeadás értelmezési lehetőségei és tanításának módjai és fokozatai.

– A természetes szám strukturális bővítése, a törtfogalom kialakítása: a törtszámok fogalmának kétfajta értelmezése, tanítási módok, lehetőségek megismerése, a műveletfogalom értelmezése a bővebb számkörben. A permanencia elv alkalmazása a gyakorlatban.

– Számelméleti fogalmak tanítása: s számelmélet elemi fogalmainak megismertetése a kisiskolásokkal gyakorlati példákon keresztül, az oszthatósági problémák vizsgálatának lehetőségei, prímszámok, összetett számok egyes tulajdonságainak megismerése, az osztás művelet és az oszthatóság kapcsolata.

– Szöveges feladatok osztályozása megoldási modelljei: a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, a szövegértés fejlesztése.

4. Kutatási kérdések

Az elmúlt bő egy évtizedben történt oktatásirányítási változások, az ismeretek elavulásának hihetetlen módon történő felgyorsulása, amelyben a tanulás biológiai-pszichológiai folyamatainak megértése is benne van, a globalizáció térhódítása alapjaiban érintik az iskoláról és az oktatásról való gondolkodásunkat. Szabó Mária szerint (Szabó 2005) ennek egyik eleme, hogy a korábbiaknál is nagyobb figyelem fordul az oktatás kezdő szakasza felé, ahol azoknak a készségeknek, képességeknek a kialakítása történik, amelyek a későbbi tanuláshoz nélkülözhetetlenek. Ide tartoznak a matematikai készségek elsajátítása is.[4] A pedagógusoknak nem csak a tanulási képességekben, hanem a tanulás iránti motiváció kialakulásában is meghatározó szerepe van. Ennek tükrében szeretnénk megvizsgálni, hogy mely témakörök oktatásával kapcsolatban tapasztaltak problémákat a gyakorló pedagógusok és a jövőben több időt fordítani a szóban forgó témakörök kidolgozására a tanítóképzésben. Kutatásunkban az alsó tagozatos matematikaoktatást vizsgáltuk, a vajdasági magyar tanítók a gyakorlatban tapasztalt problémáit szerettük volna kiemelni interjú módszerével. Feltételezésünk az volt, hogy szükség van bizonyos továbbképzések megszervezésére a matematikadidaktika témakörével kapcsolatban a gyakorló tanítók

körében. A folyton bővülő pszichológiai eredmények tükrében érdemes időt és energiát fordítani a gyakorló pedagógusok matematikatanítással kapcsolatos problémáira. A vizsgálatunkban választ szeretnénk kapni azokra a kérdésekre, hogy mely témakörök okoznak gondot a tanulóknak, mely tanítási egységek azok, amelyekkel kapcsolatban kérdések merülnek fel a tanítás folyamán.

4.1. A felmérés módszerei

A felméréshez Szivák kutatás-módszertani könyvét vettük segítségül.[5] A gyakorló pedagógusokat interjú formájában kérdeztük. Az egyéni tapasztalatokat vizsgáltuk, a felmérés egyszerű kikérdezés formájában történt.

A kutatás folyamán a következő kulcskérdésekre kerestünk választ:

– Miben látják a problémát a tanítók?

– Mely témák feldolgozása okoz gondot a megkérdezett gyakorló pedagógusoknak?

– Mely témák elsajátítása okoz gondot a tanulóknak?

– Honnan eredhetnek ezek a problémák?

– Hogyan lehetne ezeket a problémákat megelőzni, vagy a már meglévőket orvosolni?

4.2. A Minta

A kutatásban 46 észak-bácskai általános iskolai tanító vett részt. A tanítók készségesen válaszoltak a kérdésekre és pozitív hozzáállást mutattak. Az interjúk felvételére 2009. decemberében, tanórai kereteken kívül, de az iskolán belül került sor. A tanítókat egyesével kérdeztük oly módon, hogy az interjún túl lévők és az interjú előtt állók között ne nyíljon lehetőség a kommunikációra. Az akciószobában az interjú alatt a pedagógusokon és az interjúkészítőn kívül más nem volt jelen.

4.3. A tanítói interjú

A következő kérdéseket tettük fel a tanítóknak:

– A matematikaoktatásra vonatkozóan mely tananyagok azok, amelyeket nehezebben sajátítanak el a tanulók?

– Hogyan dogozza fel a következő témaköröket: szöveges feladatok értelmezése, a tömeg mérése, mértékegységek, mértani testek, kerületszámítás, területszámítás, felszín kiszámítása…

– Milyen tanítási módszereket alkalmaz ezen tananyagok tanításakor?

– Mely matematikai fogalmak azok, amelyek tanításánál nehézségeket tapasztalt?

– Mely témák feldolgozása okoz gondot a matematikai megértés folyamatában a tanulóknál?

– Honnan eredhetnek ezek a problémák?

– Hogyan lehetne ezeket a problémákat megelőzni, vagy a már meglévőket orvosolni?

– Ön szerint szükség van-e matematika tantárgy pedagógiával kapcsolatos továbbképzésekre?

– Mely témakörök tanításáról hallana szívesen előadást?

– Mely témakörök azok, amelyekre nagyobb figyelmet kell szentelni a tanítóképzésben?

– Elégedett-e a tanulmányai folyamán megszerzett tudással, vagy úgy érzi egyes témakörökről nem kapott elegendő információt az iskoláztatása folyamán?

4.4. Az interjúk elemzése

Az interjú kérdéseinek kidolgozása során leginkább arra törekedtünk, hogy megtudjuk milyen problémák húzódnak meg az általános iskolás matematikaoktatás mögött. Az elemzés során nem térnék ki részletesen minden kérdés elemzésére. Azokat emelném ki, amelyek jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy választ kapjunk a kérdéseinkre.

– A matematikaoktatásra vonatkozóan mely tananyagok azok, amelyeket nehezebben sajátítanak el a tanulók?

A tanítók többsége a szöveges feladatok értelmezését tartotta a legnehezebb feladatnak a matematika tanításában. Első osztályban az okoz gondot, hogy a gyerekek még nem képesek elolvasni és értelmezi a szöveget olyan mértékben, hogy abból kiszűrjék a matematikai tartalmat és önállóan megoldják a feladatot. Ez valami féle frusztrációt okozhat már a tantárgy kezdeti szakaszán, és a későbbiekben azután mindig szorongást váltanak ki a szöveges feladatok. Másodsorban a geometriai

feladatok azok, amelyek tanításánál problémákba ütköznek a gyakorló tanítók. A körző és vonalzó használata még a felsőbb tagozatokon is probléma, de vajon miben rejtőzik a probléma gyökere? Harmadiknak a különböző méréseket említeném, a hosszúságmérés, a tömeg mérés és az űrtartalom kiszámítása. A mértékegységek átváltása, a távolságok megértése és absztrahálása nehéz feladata az alsó osztályos matematikatanításnak. A megkérdezett tanítók problémát tapasztaltak a törtek tanításakor. A törtek fogalmának megértése szintén olyan témakör, ahol szükség van az ismeretszerzés materiális síkjára, vagyis a gyerekek nagyrészt csak akkor érti meg a feladatot, ha az ismeretszerzés konkrét tárgyi tevékenység révén megy végbe. A kerület, terület, felületszámítással kapcsolatos feladatok megoldása feltételezi a tanulóktól a feladatmegoldás szimbolikus síkon történő feldolgozását. Ez sok tanulónál még az alsó tagozat 4. osztályában is problémát okoz.

– Honnan eredhetnek ezek a problémák?

A tanítók válaszaiból megtudhattuk, hogy a legtöbb hiányosságot abban látják, hogy a program, ennek tükrében a hazai tankönyvek nem a kézzel fogható, környezetben tapasztalt dolgok segítségével magyarázzák a matematikai fogalmakat. A gyerekeknek ahhoz, hogy megértsék az elvontabb fogalmakat a való életből vett példák segítségével kell magyarázni a matematikát. A törtek tanításakor az alma elfelezése, és negyedelése nem függ össze például az óra megismerésével. A gyerekek megtanulják hogy hol áll a mutató a negyed, a fél, a háromnegyed és az egész órákban, de ezt nem kapcsolják össze a törtek tanulásánál. Az első osztályos térbeli orientációs feladatok kevésnek bizonyulnak, mert a későbbiekben észrevehető, hogy a gyerekeknek nem fejlődik ki az a képessége, hogy gondolati síkon elképzelje a geometriai problémákat.

– Szükség van-e matematika tantárgy pedagógiával kapcsolatos továbbképzésekre?

A megkérdezett gyakorló tanítók túlnyomórészt támogatják a matematikával kapcsolatos előadásokat. A matematika tanításának folyamatos megújulása szükségessé teszi a pedagógusok egész életen át tartó tanulását. Leginkább a problémás témakörökről kapcsolatban hallanának szívesen. Ezen felül szükség lenne egy magyar nyelvű módszertani segédkönyv kidolgozására, amely gyakorlati eszközöket biztosítana az oktatásban. Ez a segédkönyv óravázlatokkal és prezentációs mellékletekkel segítené a tanítókat az órai tananyag minőségesebb interpretálásában.

– Elégedett-e a tanulmányai folyamán megszerzett tudással?

A megkérdezett általános iskolai tanítók elmondása szerint a matematika oktatás szempontjából nem elegendő a felsőoktatásban kapott tudás. Egyéni felkészüléssel és a gyakorlat folyamán szerzett tapasztalatokkal kiegészítve lehet a matematikát olyan szinten oktatni, amely a tantervi elvárásokban elő van írva.

5. Megoldási javaslatok

A kérdező technika Szókratésszel egyidős, aki egy nevezetes alkalommal egy fiúval bebizonyíttatta Pitagorasz-tételét pusztán úgy, hogy kérdéseket tett fel neki." Ha rá akarjuk venni a gyermeket arra, hogy matematikailag gondolkodjon, bábáskodnunk kell az ötletei születésénél. Fisher szerint[6] a matematikai gondolkodás döntő tényezője az a képesség, hogy felismerjük a szabályszerűségeket, és meglássuk a kapcsolatokat. Matematikailag gondolkodni annyit jelent, mint ebben a hálózatban kapcsolatokat létrehozni. A matematika nem elszigetelt készségekből és ismeretdarabkákból áll, hanem a fogalmak és eljárások egymással kölcsönösen összekapcsolt váza. Célja az, hogy a gyermek a matematika lényegét jelentő belső szerkezetét lássa, ne megtanulandó, elszigetelt szabályokat és tényeket (Fisher 2000). A matematika tanulásának pszichológiájával foglalkozó kutatások szerint fontos megkülönböztetni az eszközökre és a kapcsolatokra vonatkozó megértést. Az eszköz típusú megértés a szabályok (algoritmusok) megtanulását, és a bizony körülmények között történő alkalmazás képességét jelenti. A szabályokkal az a baj hogy könnyű őket elfelejteni. A kapcsolatok megértése a szabályok mögött meghúzódó okfejtés ismeretét is jelenti, és azt, hogy a gyermek végiggondolta a szabályokat, és képes rekonstruálni azokat. Ez a fajtatanulás rendszerint mélyebb, továbbtart, és könnyebb felidézni az emlékezetben. Mi annak a módja, hogy a gyermek ne csak felszínesen, hanem mélyebben is megértse a matematikai kapcsolatok szerkezetét? Amikor azt akarjuk, hogy a gyermek matematikailag gondolkodjon, intelligenciájának minden formáját mozgósítanunk kell. Sok régi tankönyv és tanítási módszer a szimbolikus gondolkodást hangsúlyozza a gondolkodás többi területének a rovására. A matematika valami távoli dolog, amit szimbólumok, szabályok és képletek útján kell megtanulni, tehát nem olyasmi, amit a gyermeknek, ha segítséggel is, magának kell feldolgoznia.

A matematika a problémák fejben, papíron vagy a valóságban történő megoldásának módja (Fisher 2000):

– nyelvi: belső beszéd, a megbeszélés, a nyelvi intelligencia használata, az eljárások és folyamatok szavakba öntése, az értelem és a jelentés megszerzése saját magunk számára,

– interperszonális: együttműködés útján való tanulás, mások megfigyelése az együttes munka, a közös cél elérése érdekében, gondolatok cseréje és összehasonlítása, kérdezés, vita,

– fizikai: a matematikai feladatok megoldásához tárgyakat használni, gyakorlati készlettel, felszereléssel, matematikai eszközökkel dolgozni, modellezni a problémát vagy a folyamatot, közvetlen élményt szerezni, a testi-kinesztéziai készségeket használni, a matematikai problémákat a gyakorlatban alkalmazni,

– képi: a folyamatokat képi formába önteni, a problémát rajzok vagy ábrák készítésével láthatóvá tenni, vizualizálni az elképzelt szabályszerűségeket és formákat, térben gondolkodni, geometriai ábrák, műveletek belső képékkel, kommunikáció,

– szimbolikus: írott szavak és elvont jelek használata a matematikai feladatok értelmezésére, felírására és kidolgozására, különböző felírási rendszerek, logikailag pontos nyelvek használata, fordítás matematikai jelekre. Sok gyermeknek jelent segítséget, h a valamilyen segédeszközzel modellálni tudja a gondolatmenetét. Ez nem csak a kisgyermekekre vonatkozik, akik Piaget szerint[7] a konkrét tevékenységi szakaszban vannak.

A következőkben a felmérésben tapasztalt problémákat külön kategóriákba rendezve szeretnénk áttekinteni. Témakörökre bontva, a teljesség igénye nélkül szeretnénk bemutatni néhány feldolgozási technikát, amely alkalmazható tudást nyújt a már gyakorló pedagógusoknak. Fisher gondolatait idézve[8] rámutatunk néhány módszerre, amellyel megkönnyíthetjük a matematikai gondolkodás fejlődését. Szereinte a matematikai gondolkodás a következőképpen kategorizálható: számok. algebra, forma, mérés, adatkezelés és feladatmegoldás.

5.1 Számok

Amikor a gyermeket rá akarjuk venni arra, hogy matematikailag gondolkodjon főleg az érdekel minket, mit gondol a számokról, nem pedig a számolás egyik-másik módszeréről. Ha ugyanis megkérdezzük a gyermekektől, hogyan számolnak, vagy megfigyeljük önmagunkat számolás közben, látni fogjuk, hogy hihetetlenül sokféle egyéni módszer létezik. Azok a módszerek, amelyeket a gyermekek fejben használnak, ellentétben állnak az általánosan használt ,,ceruza és papír" módszerekkel, amelyeket rendszerint az iskolában tanítanak. Fisher szerint[9] azok a gyermekek, akiknek nehézséget okoznak a hagyományos módszerek, általában képesek arra, hogy kifejlesszék saját matematikai stratégiáikat, ha módot adunk rá. A matematikai gondolkodást az is serkenti, ha a gyermek maga is kitalál feladatokat. ,,A válasz 25 penny. Találj ki egy kérdést, amelyre ez a válasz". ,,"Találj ki egy kérdést, amelyre a válasz 15 teherautó". ,,írj egy olyan feladatot, amelyben a válasz 180 pár virsli". Bátorítsuk a számokkal való játékot, például: ,,Írd le a telefonszámod. Használd az összes műveleti jelet (plusz, mínusz, szorzás, osztás). Hány különböző számot tudsz létrehozni?" A számológép kiváló segédeszköz a számok felfedezéséhez és a velük való játékhoz, például: ,,Válassz ki egy számot, mondjuk a 999-et. Hogyan lehet a lehető legkevesebb lépésben eljutni 0-hoz úgy, hogy csak olyan számokat használsz, amelyek 1 és 9 között vannak, és csak a plusz, a mínusz, az osztás és az egyenlőség jelet." A matematikai gondolkodás fontos része a ,,ha, akkor" gondolkodás. Ez a hétköznapi életben is előfordul. Azt gondoljuk például: ,,Ha holnap esik, akkor nem tudunk kirándulni menni." Azt viszont senki sem mondja, hogy ,,Ha holnap esik, akkor

Évi születésnapja lesz.” Ebben az esetben ugyanis a mondat második fele semmilyen kapcsolatban nem áll az elsővel, még akkor sem, ha tényleg másnap van Évi születésnapja! Hasonlóképpen működik a ,,ha, akkor” gondolkodás számokkal. Ha 2x16 =32, akkor 16x2=32 vagy 32:2=16. Később a gyermekek megtanulhatják, hogy számok helyett betűket használjanak a ,,ha, akkor” gondolkodás során, például: ha 2xn=12, akkor 4xn=?. Bizonyos számok összefüggéseinek keresésekor és saját algoritmusainak kifejlesztésekor a gyermek megismerkedik az algebra alapjaival.

5.2. Algebra

Az algebra a számok közötti összefüggések kereséséből fejlődött ki. Szabályszerűségeket keresni az emberi elme természetes reakciója minden új tapasztalatra. A szabályszerűségek és a rend felfedezése a különálló összetevők felismerésével kezdődik, majd a velük való munkával vagy játékkal folytatódik, amelynek célja annak kiderítése, hogy beleillenek-e nagyobb összképbe vagy rendszerbe. A hagyományos matematika-tanterv a matematika logikai struktúráin alapult, úgy, ahogyan ezeket a matematikusok látták. Azt a konzervatív nézetet, hogy a gyermekeknek sorban egymás után meg kell tanítani a ,,papír és ceruza" algoritmusokat, felváltotta az az elv, miszerint a gyermeket már egészen korán be kell vezetni az elméletalkotás rejtelmeibe (Fisher 2000). A matematika sokak számára továbbra is a félelem és a kudarc, ha nem éppen a kifejezett rettegés forrása maradt." Sem a „vissza az alapokhoz" elvet valló sem a ,,játékos módszert" szorgalmazó modernek nem voltak képesek arra. egyedül a saját módszerüket használva alakítsák ki a gyermekben azt a matematikai gondolkodást, amely nélkül sem önbizalom, sem megértés nem alakulhat ki. A gyermekeknek sok élményre van szükségük a számok közötti összefüggések felismeréséhez, és ezeknek az élményeknek mozgósítaniuk kell az intelligenciájuk valamennyi formáját. Már egészen korán taníthatunk a gyerekeknek számolós versikéket és játékokat, csoportokba rendezhetnek bizonyos számú tárgyat, megfigyelhetik a házszámok sorrendjét az utcán, kiszínezhetnek számrácsokat, megszámolhatják egy csoport elemeit, megoldhatnak ,,hiányzó szám" rejtvényeket, mint például: 1, 3, 6,10,15,.... Minden számsorral kapcsolatban megkérdezhetjük: Mi a következő szám? Mi hiányzik? Milyen szabályszerűséget veszel észre?

A számolás a számok bizonyos fajta logikus elrendezése. A nagyobb gyermekek kitalálhatnak saját műveleteket, kitalált műveleti jellel. Legyen például ☺ a műveleti jel. Ez mutatja, hogy mit kell csinálni a két oldalán elhelyezkedő számokkal. Ha 3☺4=6 igaz állítás, akkor mit jelent ☺? (Jelentheti azt például, hogy szorozzuk össze a két számot és osszuk el kettővel.) Bármilyen jelet használhatnak, feltéve, hogy a gyermekek el tudják magyarázni, mit jelent.[10]

5.3. Forma

A geometria az egyenes, a sík és a tér szabályok szerinti elrendezése. Itt sem a papírra kerülő jelek számítanak, hanem a gondolatok, amelyek a gyermek fejében megszületnek. Amikor egy gyermektől megkérdezték, mi a kör, ezt felelte: ,,Kör alakú egyenes vonal, közepén egy lyukkal." A gyermeknek meg kell tanulnia rajzolni és a formát felismerni. Meg kell tanulniuk a formákkal kapcsolatos fogalmakat, és a matematikai nyelv szabályait is. (Fisher 2000). A formákkal való ismerkedés során sok lehetőség nyílik arra, hogy a gyerekek kipróbálják, hogyan illeszthetők össze, darabolhatók fél és rakhatók össze. Mint a tanítás során általában, két fő kérdést kell feltennünk a geometriai idomokkal foglalkozó órák előtt: Milyen tudást, ötletet ad hozzá a gyermek? Milyen tudást, ötletet nyer belőle a gyermek? A formák és a számok között szoros összefüggések vannak, és arra kell törekednünk, hogy a kettőt összekapcsoljuk. Milyen szabályszerűség felfedezhető fel? Használjunk gyufaszálakat vagy rajzot! Meddig folytatható a sor? Készítsünk négyzeteket gyufaszálakból, növeljük méretüket, és keressük meg a vonatkozó szabály-szerűséget! Vizsgáljuk meg más formák növekedését is! Használjunk kockát! Milyen összefüggés fedezhető fel a kockák, a lapok és az élek számában? Vizsgáljuk meg, milyen szabályszerűséget mutatnak a falban lévő téglák és a padlócsempe mintázatai a konyhában.[11]

5.4. Mérés

Manapság a gyermekeket elsősorban az érdekli, ami valamilyen emberi célhoz vagy még inkább az érdeklődési körükhöz kapcsolódik. Elképzelhető, hogy nem sok értelmét látják annak, hogy araszokkal mérjék ki az íróasztal hosszát, vagy megbecsüljék egy autó sebességét útban hazafelé, ugyanakkor nagyon érdekli őket, hogy meddig tudják visszatartani a lélegzetüket, milyen gyorsan tudnak gyalogolni, mekkora legyen az építendő babaház vagy a garázs, milyen magas volt Góliát, átfér-e az asztal az ajtón, milyen hideg vagy meleg a termoszban lévő ital (Fisher 2000). Ha gondolkodást akarunk csempészni a mérési tevékenységekbe, legjobb, ha először megbecsültetünk valamit a gyermekekkel, majd ellenőriztetjük a becslés eredményét, végül arra kérjük őket, hogy állapítsák meg, mennyit tévedtek, és dolgozzanak ki módszereket arra, hogy a becslés és a mérés pontosabb legyen. Becsüld meg→kísérletezz→értékeld. Ez az eljárás a tudományos kutatás módszerének alkalmazása, egy ok, amiért a matematikát ,,a tudományok királynőjének" hívjuk.[12]

5.5. Adatkezelés

Az adatkezelés összefügg a statisztikával és a valószínűségszámítással. A hazai alaptanterv szinte egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben tartalmaz ezzel kapcsolatos feladatokat. A gyermekek a tömegkommunikáció világában nőnek fel, amelyben gyakran találkoznak statisztikákkal, amelyek leírnak valamit (hányan haltak

meg egy földrengésben?), információt nyújtanak (hányan munkanélküliek?), és megpróbálnak befolyásolni (mennyivel mentek fel az árak?). A gyermekek statisztikai ítélőképessége a gyakorlati tapasztalatok során alakul ki, amikor különféle forrásokból, például kézikönyvekből, újságokból, magazinokból, számítógépes adatbázisokból, grafikonokból, táblázatokból, a rádióból és a TV-ből adatokat gyűjtenek össze, és elemzik azokat. Fisher szerint az alábbi kérdéseket érdemes fontolóra venni: Kielégítő-e az információ? Helytálló-e az információ? Milyen következtetéseket lehet levonni az információból, vagy abból, ahogyan megjelenítették? Bizonytalan világban élünk, a valószínűségszámítás olyan eszköz, amellyel a bizonytalanságot mérhetjük. A legtöbb statisztikai munka alapját ez adja. Mi a való-színűsége annak, hogy júniusban legalább egyszer esni fog az eső? Mi a valószínűsége annak, hogy a feldobott érme fej vagy írás lesz? Mi a valószínűsége annak, hogy egy zacskó színes cukorkából egy narancssárgát veszel ki[13]?

5.6. Problémamegoldás

A valódi matematikai problémamegoldás több mint az a képesség, hogy valaki emlékszik-e bizonyos ismert feladatok szokványos megoldására. A matematika valódi értelme abban áll, hogy mennyire alkalmazható a való élet problémáira. Minden matematikai problémának van kiindulópontja és egy világosan kijelölt: célja. Tudunk-e olyan dobozt készíteni, amelybe egy bizonyos játékszer belefér. Mennyi kartonlapra lesz szükségünk az elkészítéséhez? Mekkora lesz a doboz. A gyermeket nem túlságosan izgatja, ha számokat kell összeadnia, ám a zsebpénz-megtakarítás és költségvetés valódi célt ad a matematikai gondolkodásnak. Például:

– Írj be összeadás és kivonás jeleket a számok közé úgy, hogy igaz legyen az állítás 123456789 = 100

– Válts fel 100dinárt 13 pénzérme felhasználásával (Hányféle megoldás lehetséges? Változtassuk meg az érmék számát.

– Ha találkozik öt ember, és mindenki mindenkivel kezet fog, hány kézfogás történik összesen? (Változtassuk meg az emberek számát - felfedezhető-e valamilyen szabályszerűség?)

– Jones gazda farmján tyúkok és disznók vannak. A gazda megszámolta a lábak. és 34-et talált. Hány tyúkja van? Hány disznaja? (Alkalmazzuk a feladatot más állatokra, más számokkal!)

– Egy béka beleesett egy 10 méter mély kútba. Minden órában egy métert mászott kifelé, azután mindig visszaesett fél métert. Mennyi idő alatt ért fel? (Trükkös kérdés, ellenőrizzük a választ. Másképpen is tegyük fel a kérdést!)

– A probléma megoldását elősegíti, ha megosztjuk a gyermekekkel saját mindennapi problémáinkat (barkácsolás, recept, vendégség szervezése, kirándulás szervezése), ha izgalmas rejtvényeket adunk fel, ha a matematikai feladatot valószerű vagy képzeletbeli történetbe ágyazzuk (Fisher 200). Ha megfelelő mintákat adunk, a gyermekek maguk is képesek történetbe ágyazott feladatokat kitalálni, és a többieknek bemutatni azokat. A matematikai gondolkodást az is elősegíti, ha az eljárásokat előre megbeszéljük, és a megvalósításkor végigmondjuk, mit csinálunk (Kelemen–Csíkos–Steklács 2005). Az is jó módszer, ha a gyermek felírja egy jegyzettömbre vagy a gondolatfüzetbe, ami eszébe jut. A koncepció könnyen elvész a matematikai tevékenységek zűrzavarában. Egyszer egy tanár megkérdezte nyolcéves gyermekektől, hogy mik a törtek: ,,Számok, kis darabkákban", ,,Egy szám a másik fölött", „Valami számféle dolog", ,,Darabokat enni a süteményből". A jegyzettömbre írt válaszok jó kiindulópontot jelentenek a tanítás és a további megbeszélés során. A jegyzettömb azt is lehetővé teszi, hogy a gyermek eljátsszon különféle ötletekkel, okoskodjon, leírja, és kibogozza a gondolatok és a benyomások szövevényes hálóját.[14]

6. Összefoglalás

A felmérésből kiderül, hogy a problémák leginkább a geometriai és a szöveges feladatoknál merülnek fel. A tanítók túlnyomó többsége az interjú során, valamint a kérdőíves felmérésben is említette az elhangzott témaköröket. A problémát abban látjuk, hogy a tanítók nem kaptak kellő felkészítést a tanulmányaik folyamán. Szükség lenne egy olyan gyakorlati eszközöket tartalmazó oktatási segédanyagra, amely a tanítókat segíti abban, hogy miként adják át a tudást tanulóiknak. A matematikai megértést igen sok tényező befolyásolja. Az első és legfontosabb szempont - amelyről sok esetben megfeledkeznek a tanítók - hogy a megértés három szinten megy végbe. Bruner szerint[15] az ismereteket, a tudást az ember háromféle módon tudja reprezentálni.

1. Materiális (enaktív) sík: az ismeretszerzés konkrét tárgyi tevékenységek révén megy végbe.

2. Ikonikus sík: az ismeretszerzés szemléletes képek, illetve elképzelt szituációk segítségével történik.

3. Szimbolikus sík: az ismeretszerzés matematikai szimbólumok és a nyelv segítségével valósul meg.

A három reprezentációs mód az oktatási folyamat minden fázisában szerepet játszik. A legtöbb tanulói aktivitásnál a reprezentációs síkok egymásba mennek át. Hatékonyabbá tehető a tanulási folyamat, ha tudatosan változtatjuk a reprezentációs módokat, és így a reprezentációs módok izomorfiája is világossá válik. Bruner szerint a tanításnak a

matematika struktúráira kell épülnie. Ennek a módszernek az előnye, hogy (Bruner 1974):

a) a tananyag felfoghatóbb, ha a tanuló megérti az alapokat;

b) az egyedi dolgok, részletek hamar elfelejtődnek, ha nem strukturált formában kerülnek feldolgozásra;

c) az alapvető fogalmak megértése a transzferhatást elősegíti;

d) csökkennek a magasabb iskolafokozatokba való átlépések nehézségei.

Visszatérve a felmérés eredményeire a geometria oktatásában tapasztalt hiányosságok megelőzhetőek lennének, ha a tanítók felismernék, hogy sok esetben a tanulók nem képesek szimbolikus síkon értelmezni a feladatokat, ilyenkor visszalépés tapasztalható, és a tanuló folyamatos sikertelenséget él meg a matematika órákon, és kialakul benne az oly gyakran tapasztalt ellenállás bármely matematikával kapcsolatos tantárggyal szemben. A szöveges feladatok értelmezése szintén nagyban függ a gyermek kognitív fejletségi szintjétől. Ha a tanuló még nem képes csakis kizárólag a nyelvi eszközök segítségével megérteni az adott tananyagot, akkor minden bizonnyal még nem érte el azt a szintet, ahol már a szimbolikus előadás is elegendő a feldolgozás folyamán. Ilyen esetben lépésenként ismét meg kell próbálni először is ikonikus síkon, majd materiális síkon eljátszani a feladattal. Ha a tanító eszköztárában szerepelne egy olyan tankönyv amelyből megoldási javaslatokat meríthet az ilyen felzárkóztatást igénylő tanulók esetében, akkor nagy mértékben megkönnyíthetnénk a matematika oktatását és bizonyára kevesebb problémába ütköznének a tanítók, illetve kevesebb lenne az olyan tanuló aki ellenségnek tekinti a matematikát.

A matematika alapvető elvei minden gyerek számára a meglevő gondolkodási eszköztára alapján és a számára érthető reprezentációs mód segítségével egyszerű, megfelelő formában megtaníthatók. Ahhoz, hogy egy tanuló egy anyagot megértsen szükséges, hogy egy korai fázisban intuitív formában feldolgozza, és később, az életkori fejlettségének megfelelően újra tárgyalásra kerüljön az adott anyag.

Az oktatásban alkalmazott valós élethelyzetekre vonatkozó matematika feladatok nagy valószínűséggel hozzájárulhatnának az iskolarendszer azon diszfunkciójának háttérbe szorításához, felszámolásához, amely nemcsak a társadalmi igényeknek irányában realizálódó nem megfelelést jelent, hanem esélyegyenlőtlenséget eredményez sokak számára.

Korom szerint[16] fogalmak tanításának hagyományos módszerei mellett nagy gondot kell fordítani a tanulók naiv tudásának és az iskolán kívüli szerzett

tapasztalatainak figyelembevételére és a diákok ismeretrendszerében bekövetkező változások nyomon követésére. Segíteni kell a tanulókat abban, hogy minél tudatosabban törekedjenek a meglévő ismereteik és az új ismereteik összeillesztésére, illetve tapasztalati és az értelmező szintű tudásuk megfelelő kezelésére (Korom 2005). Dolgozatunkban olyan tényezőkre hívtuk fel a figyelmet, amelyek a fent említett reális élethelyzethez közelítenék az iskolai gyakorlatot. Fontos ilyen tényezőnek tartjuk a realisztikus matematika feladatok alkalmazásán kívül a meta kognitív folyamatok, valamint a kontextus figyelembevételét.

JEGYZETEK

[1] Dienes Zoltán 1999. Építsük fel a matematikát. Budapest: SHL Hungary Kft. 17–31.

[2] Nagy Lászlóné 2006. Az analógiás gondolkodás fejlesztése. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 59–60.

[3] Prosvete Republike Srbije. Osnovna obrazovanje i vaspitanje. Školski program. www.mp.gov.rs

[4] Szabó Mária 2005. Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Országos Közoktatási Intézet. Új Pedagógiai Szemle.

[5] Szivák Judit 2002. A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

[6] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 219– 221

[7] B. Inhelder – J. Piaget 1967. A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Budapest.

[8] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 222–231.

[9] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 222–224.

[10] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 224–225

[11] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 225–226.

[12] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 226.

[13] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 227.

[14] Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 227–231.

[15] Bruner, Jerome S. 1974. Új utak az oktatás elméletéhez. Budapest: Gondolat Kiadó. 13–40.

[16] Korom Erzsébet 2005. Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 178.

Irodalomjegyzék

- B. Inhelder – J. Piaget 1967. A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Budapest.
- Csíkos Csaba 2002. Hány éves a kapitány? Matematikai szöveges feladatok megértése. Iskolakultúra. 2002/12. 10-15.
- Dienes Zoltán 1999. Építsük fel a matematikát. Budapest: SHL Hungary Kft.
- Fisher, Robert 2000. Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kelemen Rita – Csíkos Csaba – Steklács János 2005. A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a video megfigyelés eszközeivel. Magyar pedagógia. 105. évf. 4. szám 343–358. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék.
- Korom Erzsébet 2005. Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Molnár Gyöngyvér 2006. Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon. Magyar pedagógia. 106. évf. 4. szám 329–344. Szeged: SZTE, Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport.
- Molnár Gyöngyvér 2007. Hátrányos helyzetű diákok problémamegoldó gondolkodásának longitudinális követése. Magyar pedagógia. 107. évf. 4. szám 277–293. Szeged: SZTE, Neveléstudományi Intézet, MTA-SZT Képességkutató Csoport.
- Nagy Lászlóné 2006. Az analógiás gondolkodás fejlesztése. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Pólya György 1957. A gondolkodás iskolája. Budapest: Bibliotheca.

§ Ministarstvo Prosvete Republike Srbije. Osnovno obrazovanje i vaspitanje. Školski program. www.mp.gov.rs
§ Skemp, R. R. 2005. A matematikatanulás pszichológiája. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
§ Szivák Judit 2002. A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
§ Mogućnosti osavremenjavanja uvodnog dela časa u funkciji intenziviranja motivacije i svesne aktivnosti učenika na časovima Sveta oko nas / Prirode i društva

MEGÚJULÓ OKTATÁS

Irena Golubović-Ilić–Olivera Cekić-Jovanović: MOGUĆNOSTI OSAVREMENJAVANJA UVODNOG DELA ČASA U FUNKCIJI INTENZIVIRANJA MOTIVACIJE I SVESNE AKTIVNOSTI UČENIKA NA ČASOVIMA SVETA OKO NAS / PRIRODE I DRUŠTVA

Pedagoški fakultet, Jagodina
irenagolubovic74@yahoo.com - jovanoviccekic@yahoo.com

Rezime

U traganju za uzrocima nedostataka u nastavi, merama kojima bi se ti nedostaci otklonili i postupcima kojima bi se motivacija učenika za učenje i njihova aktivnost na časovima podigle na visi nivo, uglavnom je pažnja usmerena na centralni (glavni) deo časa. Imajući u vidu da dobar početak svakog, pa i nastavnog rada, predstavlja preduslov, a ponekad i garanciju njegove uspešnosti, u ovom radu razmatramo značaj, uticaj na motivaciju učenika i različite mogućnosti realizacije *uvodnog* dela časa korišćenjem igrolikih aktivnosti i metodičkih postupaka u kombinaciji sa savremenim didaktičkim medijima, tehnologijom i sredstvima. Postupci kojima se može postići uspešno početno angažovanje učenika, probuditi njihova radoznalost, postići visoka motivacija i zainteresovanost za rad bice prikazani na primerima sadržaja iz predmeta Svet oko nas / Priroda i drustvo.

Ključne reči: uvodni deo časa, motivacija, svesna aktivnost, Svet oko nas/ Priroda i društvo

THE POSSIBILITIES OF MODERNIZING THE INTRODUCTORY PART OF THE CLASS WITH THE PURPOSE OF INTENSIFYING MOTIVATION AND CONSCIOUS STUDENTS' ACTIVITY IN THE WORLD AROUND US / SCIENCE AND NATURE

Abstract

In searching for the causes of weaknesses in the teaching process and measures in order to remove those weaknesses in terms of increasing students' motivation to be

active during the classes, educators mostly focuses their attention to the main part of the class. Having in mind that good and effective beginning of a certain work is a precondition of a successful ending, in this paper we take into consideration the importance, influence on the students' motivation and different possibilities of realizing the introductory part of the class by using some playing activities and methodological methods with the combination of modern didactics media, technology and other means. Methods that can increase students' activities and interest for the further work in the class will be presented by using the content of the school subject World around Us / Science and Nature.

Keywords: introductory part of the class, motivation, conscious activity, World around Us / Science and Nature

Uvodna razmatranja

Nastavni proces, bez obzira o kojim sadržajima i predmetima je reč, ima svoju strukturu, tj. sastoji se iz određenih elemenata koje nazivamo *etapama* nastavnog procesa. Pod *strukturom* (neki autori kao sinonim ovom pojmu upotrebljavaju termin »artikulacija«) nastavnog časa „podrazumeva se njegov sklop, sastav, ustrojstvo, raspored njegovih delova, njegova kompozicija" (Ranđelović 1996: 17) Artikulacija nastave, s obzirom na njenu unutrašnju organizaciju, podrazumeva struktuiranje (komponovanje, oblikovanje, modelovanje) nastavnog procesa u određenoj vremenskoj jedinici. Njome bi trebalo regulisati etape (faze, stupnjeve) rada u nastavi, odnosno odrediti kako započeti nastavni rad, na koji način efikasno izvoditi taj proces, na koji način rad završiti, i kako, konačno, na njega nadovezati dalji rad. Imajući u vidu da je nastavni proces svrsishodna delatnost u kojoj učestvuju i nastavnik i učenici, artikulacijom nastave bi trebalo obezbediti da se postavljeni ciljevi i zadaci ostvare na što racionalniji način.

U toku istorijskog razvoja didaktike mnogi teoretičari nastave nastojali su da, polazeći od karaktera saznajnog procesa, psihofizičkih osobenosti učenika, ciljeva i zadataka nastave, utvrde optimalnu, opštevažeću strukturu i tok nastavnog časa koji sigurno vode ka uspehu. U tim svojim nastojanjima neki od njih (Herbart, Ciler, Rajn, Vilman i dr.) su predlagali tačno određene faze (formalne stupnjeve nastave) kroz koje bi trebalo da časovi prolaze i koje bi se primenjivale u svim nastavnim oblastima i za sve uzraste, smatrajući pri tom da će na taj način dobri rezultati biti obezbeđeni. Međutim, ovakva shvatanja, nazvana od strane kritičara „didaktičkom receptologijom", nisu naišla na šire prihvatanje, jer ne postoji univerzalna struktura časa koja se može primeniti na sve sadržaje i u svim situacijama. O organizaciji nastave odlučuje sam nastavnik kao njen rukovodilac, i to vodeći računa o osnovnim zadacima nastave, karakteru i obimu nastavnih sadržaja, uzrastu učenika, mestu izvođenja nastave,

raspoloživom vremenu i sredstvima koja planira da koristi na času. To znači da broj, redosled, trajanje i međusobno usklađivanje didaktičkih komponenata u strukturi nastavnog časa može biti veoma različito, ali ne i bilo kakvo, već smišljeno, svrsishodno i odgovorno. „Svaka artikulacijska struktura sata mora biti didaktički opravdana s obzirom na postavljeni cilj sata.“ (Poljak 1982: 188) Treba izbeći da organizacija nastavnog časa obuhvata uvek iste etape rada, istim redom i u istom trajanju, jer se „upravo ponavljanjem uvjek iste strukture *šablonizira nastavni rad* i stvara odbojna monotonija u radu“(Poljak 1982: 188), što je u suprotnosti sa savremenom koncepcijom o fleksibilnoj i kreativnoj organizaciji nastavnog procesa.

Sastavni deo strukture svakog časa bez obzira na prirodu i karakter sadržaja, nastavni predmet i tip časa (obrada, ponavljanje, vežbanje, proveravanje) svakako je ili bi bar trebalo da bude (primedba autora) *pripremanje* ili *uvođenje učenika u rad.* Pripremanje ili uvođenje učenika u rad predstavlja prvu ili početnu etapu koja prethodi glavnom delu časa. Iako u literaturi nailazimo na različite termine – priprava, pripremna faza, psihološko pripremanje, uvodni deo časa, uvodno-pripravni momenat i sl., autori se slažu da je svrha i funkcija ove etape časa pripremanje i nastavnika i učenika za uspešnu realizaciju zadataka postavljenih nastavnom jedinicom. To znači da je na početku svakog nastavnog časa potrebno obaviti određene predradnje materijalno-tehničkog, saznajnog, psihološkog, organi-zacijskog i metodičkog karaktera koje će doprineti uspešnom izvođenju planiranog i predviđenog glavnog dela časa. Drugim rečima, adekvatnim pripremanjem ili uvođenjem treba stvoriti povoljne objektivne ili spoljašnje uslove (u učionici) i subjektivne ili unutrašnje uslove (kod učenika) za izvođenje daljeg rada. Prema pojedinim autorima pripremanje učenika je „didaktički binaran proces“ (Prodanović – Ničković 1984: 172), jer obuhvata pripremu i nastavnika i učenika. Priprema u svakom, pa i nastavnom radu, uspešna je i kompletna samo ako su za rad pripremljeni svi koji će u tom radu učestvovati.

Od toga šta će se raditi i šta sledi u glavnom delu časa zavisi način pripremanja i uvođenja učenika u rad, tj. uvodni i glavni deo časa su funkcionalno povezani. Ukoliko se ta veza previdi ili zanemari, ova etapa može dobiti (što je na žalost najčešći slučaj u praksi – primedba autora) karakter formalnog, izolovanog, izveštačenog nastavnog stupnja koji je nasilno unešen u strukturu nastavnog procesa i ni najmanje ne doprinosi efikasnosti naredne etape časa. (Poljak 1982: 113) Pripremanjem bi trebalo prevladati negativan i indiferentan odnos učenika prema radu i nastavnim sadržajima, motivisati ih i zainteresovati za ono što sledi, „probuditi“ njihovu radoznalost, želju za istraživanjem, proučavanjem i usvajanjem nečeg novog. „Preći na glavni dio rada s određenim unutarnjim otporom, u nepovoljnim objektivnim uvjetima znači isto što i zakočiti kola koja treba da krenu uzbrdicom“ (Poljak 1982: 114) Na osnovu dobro i interesantno realizovanog uvodnog dela časa učenici bi trebalo da shvate značaj najavljenih sadržaja, da postanu svesno aktivni učesnici nastavnog procesa i sve svoje snage mobilišu za intelektualni napor koji će uslediti.

Značaj i smisao pripremanja i uvodjenja učenika u nastavni rad

O značaju i funkciji pripremanja ili uvođenje učenika u rad postoje različita mišljenja, a u skladu sa tim i različite vrste pripremanja. Uvodni deo časa "obuhvata pripremanje sredstava i materijala neophodnih za čas, uvođenje učenika u tematski krug o kojem će na času biti reči (najavu teme, isticanje cilja), stvaranje povoljne radne atmosfere." (Vilotijević 1999: 161) Ovaj deo časa trebalo bi da omogući prirodno i logično povezivanje novog gradiva sa već poznatim činjenicama i generalizacijama, da stvori povoljnu radnu atmosferu, da pokrene, oduševi, mobiliše intelektualne snage učenika i podstakne ih na napor potreban za usvajanje novog gradiva. Zanimljivo i kreativno osmišljen uvodni deo časa „proširuje granice učenikovih aktivnosti, učvršćuje pozitivno motivisani odnos učenika prema nastavnom radu i doprinosi povećanju racionalnosti nastavnog rada." (Prodanović – Ničković 1984: 172) Koliko je neophodna priprema i uvodjenje učenika u rad možda najbolje ilustruju reči nemačkog pedagoga Vilhelma Rajna (1847-1920) koji kaže „Ne bane se odmah na vrata, pa u kuću; treba se uveriti da li je sve spremno za prijem." (prema Poljak 1970: 8)

Na drugoj strani, pripadnici „nove škole" (Djui, Keršenštajner, Kilpatrik, Petersen i drugi) ulogu prve etape rada na času vide u postavljanju zadataka rada (teme, problema), posmatranju i uočavanju teškoća, pri čemu je naglasak na praktičnoj primeni stečenih znanja, tj. ciljevi su uglavnom pragmatični. Oni odbacuju obaveznost uvodjenja učenika u rad i predlažu direktno, funkcionalno najavljivanje odabranog problema, zalažući se više za „p r e t h o d n o učeničko pripremanje, tj. za ono pripremanje koje će se odvijati izvan škole i ogledati se u prikupljanju materijala, razmišljanju o zadatoj temi, sačinjavanju izveštaja i sličnim aktivnostima."(Ranđelović 1996: 22) Ipak, ne može se osporiti da su početak časa ili njegov uvodni deo važni za budjenje radoznalosti učenika i razvijanje njihovih saznajnih interesa. Ukoliko je taj deo časa realizovan na neobičan, atraktivan, zanimljiv, uzrastu učenika prihvatljiv, savremen i neuobičajen način, ukoliko je stvorena problemska situacija, istaknut značaj onoga o čemu će biti reči u glavnom delu časa, a učenici zaintrigirani onim što će uslediti, nemoguće je i neopravdano tvrditi da to neće ili će nedovoljno uticati na uspešnost i efikasnost nastavnog časa u celini. Uvodni deo časa predstavlja značajnu kariku između gradiva koje je obrađeno na prethodnim časovima ili u prethodnim razredima i gradiva čija obrada na datom času predstoji. Pogrešno je, međutim, i jednostrano smatrati da je jedini i najfunkcionalniji način povezivanja poznatog i nepoznatog gradiva ponavljanje prethodno obrađenih sadržaja i to razgovorom koji je po karakteru i sadržaju najčešće reproduktivan.

Poznato je da su učenici u prvim minutima časa retko kada pažljivi, jer u tim trenucima na njih deluju brojni činioci koji im remete i odvlače pažnju. Među najčešćim

distraktorima pažnje između ostalog su i određeni administrativni poslovi i radnje koje u tom delu časa obavljaju učitelji: zapisivanje časa, evidentiranje odsutnih učenika, pravdanje izostanaka, utvrđivanje i ispitivanje disciplinskih prekršaja, upućivanje upozorenja ili zaduženja redarima i slično. Da bi se iz takvog jednog stanja stvorila povoljna, stimulativna radna atmosfera i učenici zainteresovali za rad koji će uslediti, neophodno je dovesti ih u stanje emocionalne i intelektualne gotovosti (spremnosti) za učenje. Pri tom treba imati u vidu da postizanje radne atmosfere može biti, pored navedenih činilaca, podjednako ometeno zamorom učenika od prethodnih aktivnosti ili časa, glađu učenika (ukoliko je prepodnevna smena, a učenici još nisu doručkovali ili u popodnevnoj ručali), nepovoljnim spoljašnjim uslovima (oblačno vreme, hladno, nedostatak grejanja u učionici...), bolešću učenika, ali i neukošću, nebrigom, neprofesionalnošću i nestručnošću nastavnika. Svest o značaju funkcionalne i efikasne realizacije uvodnog dela časa, adekvatna didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, kao i spremnost, motivisanost nastavnika da taj deo časa realizuje na što je moguće bolji i interesantniji način najvažniji su preduslovi kvalitetne realizacije uvodnog dela časa. Uvodni deo mora da bude potpuno u službi glavnog dela časa i „ukoliko je uvod više doprineo da glavna etapa bude uspešna, utoliko je više ispunio svoju namenu.“ (Vilotijević 1999: 163) Utvrđenih normi o trajanju uvodnog dela časa nema, mada u literaturi nailazimo na podatak da je u tu svrhu potrebno pet do deset minuta (Lazarević – Banđur 2001: 147).

Pojedini autori naglašavaju da se pripremanje i uvođenje učenika u rad sastoji od materijalno-tehničke, saznajne i psihološke pripreme učenika, pri čemu *materijalno - tehnička* priprema podrazumeva izvršenje svih potrebnih predradnji koje se odnose na obezbeđivanje uslova za uspešnu realizaciju časa. Ona obuhvata pripremu nastavnih sredstava i pomagala, raspodelu učenika ako se izvodi samostalni rad i njihovo upoznavanje sa materijalom koji im je potreban, proveru ispravnosti i funkcionisanja uređaja i mehanizama u učionici i sl. Tehnička priprema je takođe u funkciji uspešnog početka i daljeg toka rada na času. Ona obuhvata postupke kojima se postižu povoljna tehnička rešenja vezana za demonstriranje ogleda koji će biti obavljeni u kasnijim fazama časa, podelu instruktivnih materijala i pribora za rad, podelu učenika na radne grupe i njome uslovljeno razmeštanje učenika u učionici i drugom radnom prostoru.“Umešno obavljene tehničke pripreme doprinose i ekonomisanju vremenom, njegovom korišćenju za izvođenje bitnih radnji, osujećivanju delovanja destruktivnih činilaca.“(Ranđelović 1996: 36)

Sa *saznajne strane* za vreme uvođenja učenika u rad treba im dati neke osnovne informacije šta ce se raditi, o čemu će se učiti, s kojim će se sadržajima upoznati, koju će problematiku proučavati, za odgovorima i rešenjima kojih pitanja i problema će tragati; ukratko, uputiti ih sa saznajne strane u rad koji im predstoji. Najvažniji segment ovog dela pripreme predstavlja saopštavanje, isticanje (kod nekih autora najava) cilja časa, koji ima i informativnu i motivacionu ulogu, jer se njime učenici obaveštavaju šta

će se na času raditi i istovremeno podstiču na taj rad. Pri tome je jako važno voditi računa o formulaciji cilja časa, jer cilj iskazan tako da ne budi interesovanje, radoznalost, gotovost za učenje, formulisan tako da unapred saopštava i razrešava bitne činjenice i probleme, ili saopšten tako da nije svim učenicima jasan, jer je iskazan nepoznatim terminima, može nagativno uticati na uspeh uvodnog dela, ali i nastavnog časa u celini. Motivaciona snaga saopštenog cilja časa pojačava se njegovim obrazlaganjem. Obrazloženje cilja pomaže i omogućava učenicima da uvide kako i koliko će im znanje, čije usvajanje na času predstoji, koristiti u životu, u praktične svrhe ili u daljem saznavanju i izučavanju. U okviru saznajnih priprema učenicima se mogu dati određeni zadaci, istovrsni ili različiti, za individualni rad ili po grupama. Takođe, nastavnik ih može uputiti da unapred pročitaju tekst iz udžbenika, članak iz dečijeg časopisa, odgledaju televizijsku emisiju. „Nekada će zadaci biti praktične prirode – da učenici nešto naprave, da kod kuće, ili u okolini, posmatraju neki proces pa da na času saopšte svoja zapažanja.“ (Vilotijević 1999: 162)

Psihološkom pripremom učenici se motivišu i mobilišu za predstojeći rad u glavnom delu časa. Njome se izaziva interesovanje za sadržaj učenja, spremnost da svesno i aktivno, vođeni nastavnikovim instrukcijama učestvuju u savladavanju gradiva. Ona se ne može strogo odvojiti od saznajne i tehničke pripreme, mada je kvalitetom njihove realizacije uslovljena, kao i „načinom na koji je formulisan, učenicima saopšten i, kada je to moguće, obrazložen cilj, merom u kojoj je on povezan sa prethodno obavljenim pristupnim radnjama iz kojih je proizašao.“(Ranđelović 1996: 35) Bez podsticajne atmosfere za preuzimanje novih radnih zadataka i snažnih motiva za aktivno učestvovanje u narednoj etapi časa ne mogu se očekivati veći i za planirani nastavni rad značajniji rezultati. Psihološka priprema treba da omogući da učenici shvate da im je najavljeni sadržaj važan u svakodnevnom životu i da ih podstakne na predstojeći intelektualni napor, tj. da njihov psihički potencijal – intelektualni i emocionalni – stavi u funkciju.

Sva tri segmenta pripremanja učenika za rad podjednako su važna i gotovo podjednako utiču da centralni, glavni deo časa učenici dočekaju adekvatno motivisani, usredsređeni, koncentrisani i svesno aktivni, u čemu se ogleda operativna i integrativna funkcija uvodnog dela časa.

Najčešće greške u pripremanju učenika za rad

Da bi se povećala efikasnost i procenat svrsishodne iskorišćenosti jednog časa, a nastava učinila produktivnijom potrebno je sagledati, prepoznati i identifikovati tipične i najčešće greške koje nastavnici prave prilikom započinjanja, odnosno „otvaranja“ časa. Sadržaj pripremanja može biti veoma različit, što zavisi najpre od glavnog dela časa koji sledi, ali i od mnogih drugih faktora – uzrasta učenika, njihovih prethodnih znanja, iskustva, afiniteta i sposobnosti da uspesno realizuju predvidjene aktivnosti, od tipa

časa (uvodni deo časa obrade, ponavljanja i vežbanja se razlikuju), obima sadržaja koje bi u glavnom delu časa valjalo obraditi i s tim u vezi vremena koje imamo na raspolaganju, ali, na drugoj strani, i od kreativnosti, pronicljivosti, stručne osposobljenosti i motivisanosti nastavnika.

Tipične greške uočene pri posmatranju nastavnog rada i uvidom u didaktičku literaturu mogu se prema Ranđeloviću klasifikovati u četiri grupe: jednu čine greške u odnosu na *vremensko trajanje* uvodnog dela časa, drugoj pripadaju greške u *izvođenju pristupnih radnji* – zloupotreba reproduktivnog ponavljanja, „uvođenje radi uvođenja“, neadekvatno korišćenje teksta, pogrešno korišćenje slike ili crteža, nevešta primena prethodne pripreme; u trećoj grupi su greške u *formulisanju cilja* časa koji se saopštava učenicima, a u četvrtoj vezane za *obrazloženje* tog cilja. (Ranđelović 1996: 25) Kada je u pitanju prva grupa grešaka, nastavnici najčešće trajanje uvodnog dela časa određuju formalistički kao ustaljeno, normirano i za sve časove istovetno, odnosno pokušavaju da taj uvodni razgovor razvuku, rastegnu i često bez razloga produže na više od 5 minuta. „Ako se u razredu osjeća da je stvorena potrebna radna atmosfera, da su učenici koncentrirani, da su njihove snage dovoljno angažirane, da je postignut početni zamah radi prelaska na daljnji rad, ne treba formalistički produžavati uvođenje, jer bi ono bilo zamorno i štetno, odnosno moglo bi se dogoditi da aktivnost učenika počne čak i opadati.“(Poljak 1982: 115) Pored toga, može doci i do slabljenja prethodno izazvanog interesovanja i motivacije učenika, kao i do toga da se ono ne iskoristi u potpunosti budući da se skraćuje trajanje glavnog dela časa. Jedna od posledica nepotrebnog produžavanja uvodnog dela časa u tom slučaju bila bi nedostatak vremena da se detaljno obrade svi planirani sadržaji i završe predviđene aktivnosti učenika u glavnom i završnom delu časa. Ako je trajanje uvodnog dela kraće od potrebnog, što se takođe često događa, ne obezbeđuje se istinsko uvođenje u nove sadržaje, učenici započinju obradu novih sadržaja samo delimično pripremljeni, sa određenim nedoumicama i dilemama, što se takođe može negativno odraziti na kvalitet i uspeh čitavog časa. Takvi uvodni delovi mogu se okarakterisati kao nefunkcionalni i neefikasni.

Poznato je da je jedna od funkcija uvodnog dela časa uspostavljanje veze između prethodno poznatih sadržaja i onih čija obrada sledi, povezivanje „starog“ sa „novim“, ali to nije njegova jedina funkcija i ona se ne mora uvek ostvarivati ponavljanjem „starog“ putem reproduktivnog razgovora. Uprkos činjenici da je ponavljanje gradiva važna i neizostavna komponenta procesa učenja, da je na početku časa važno ponoviti one elemente sadržaja koji su u neposrednoj vezi sa novim gradivom i služe njegovom razumevanju, ne treba zaboraviti da je u ovom delu časa potrebno, i ne manje značajno, probuditi radoznalost i interesovanje učenika za usvajanje novih sadržaja. „Doslovno, bukvalno, reproduktivno ponavljanje, kome je svojstveno da se naučeno iskazuje u formi u kojoj je prvobitno usvojeno (navođenjem istih činjenica, istih primera, istih jezičkih formulacija, i to sve istim redosledom), to ne obezbeđuje (pored toga što može da vodi formalizmu u znanjima učenika). Interesi i aktivnost učenika izazivaju se i

dinamičnošću nastave, a u reproduktivnom ponavljanju nje nema, budući da je ono lišeno elemenata novog.“ (Ranđelović 1996: 27) Da je reproduktivni razgovor jedan od najčešće zastupljenih metodičkih postupaka za uvođenje učenika u rad u praksi potvrđuju brojna istraživanja (Lazarević, 1996; Ranđelović 1996; Jukić, 1997.) Na 47 (51%) od 93 sistematski posmatranih časova iz različitih predmeta nastavnici su učenike u rad uveli ponavljanjem starog gradiva (Ranđelović 1996: 68) U istraživanju koje je iste godine sproveo Ž. Lazarević s ciljem da se utvrdi adekvatnost obrazovanja učitelja u odnosu na promene u osnovnoj školi i funkcije učitelja u razrednoj nastavi, procenjujući svoje sposobnosti za realizaciju pojedinih etapa nastavnog procesa (pripremanje učenika za rad, obradu, vežbanje, ponavljanje i sistematizaciju nastavnih sadržaja) većina 650 učitelja obuhvaćenih istraživanjem, bez obzira na sredinu (seosku i gradsku) u kojoj radi, mišljenja je „da su najmanje osposobljeni za etapu pripremanja učenika za rad“. (Lazarević 1996: 233) Isti autor naglašava da ponavljanje ranije obrađenih sadržaja, kao jedan od načina pripremanja učenika za novu nastavnu jedinicu, ne treba isključiti, ali je potrebno da to ponavljanje bude produktivno, usmereno i osmišljeno tako da učenici uviđaju nove relacije i odnose među pojavama i procesima, uočavaju sličnosti i razlike, upoređuju, analiziraju i navode nove primere. Mehanička reproduktivna ponavljanja pitanjima: Koji je danas dan? Kakvo je danas vreme? Koje drvenaste biljke znate? Koje je sada godišnje doba? „iscrpljuju i zamaraju učenike.“ (Lazarević 2001: 148)

Čestu grešku u uvodnom delu časa predstavlja i pojava privida aktivnosti tzv. pseudo ili kvazi aktivnost. Umesto da učenici akumuliraju svoju intelektualnu energiju za glavni deo časa i da se jasno, kratko, nedvosmisleno i jezgrovito vode i usmeravaju ka osnovnom cilju časa, zadovoljava se forma i vodi razgovor radi razgovora. Pitanja su kratka, iseckana, bez logičkog sleda i stvarne veze sa sadržajem koji će se obrađivati, najčešće bez ikakvog uticaja na motivaciju učenika i omogućavanje, olakšavanje razumevanja novih sadržaja. Takav razgovor ima obeležja katehetičkog smenjivanja pitanja i odgovora na osnovu kojih se ne može naslutiti, ni predvideti sta će uslediti, a po pravilu ni po čemu ne ukazuje ni šta je njegova svrha.

Nevešto korišćenje prethodne pripreme javlja se kada se učenicima prethodno podele zadaci za sistematsko posmatranje određenih pojava ili objekata, za prikupljanje podataka i materijala organizovanim terenskim radom, samostalno ili u grupama, da do određenih informacija dođu čitanjem knjige, teksta iz udžbenika, članka iz nekog dečijeg časopisa ili gledanjem televizijske emisije. Zahtevi ove vrste didaktički su opravdani, ali se u postupanju po njima često dešavaju veliki propusti. Učenici mlađih razreda teško uspevaju da srede i sistematizuju materijal i podatke za rad na času na koji smo ih uputili ili do koga su došli sopstvenom inicijativom, tako da je obaveza osposobljavanja mladih za samostalan rad i samoobrazovanje, u praksi često nalik improvizaciji. Čas koji je unapred najavljen i za čiju su pripremu učenici već utrošili svoje slobodno vreme ne bi trebalo da započne samo jednostavnim zahtevom učenicima da pristupe podnošenju

izveštaja, bez uvida u to šta su prethodno uradili, koji i kakav materijal i podatke su prikupili, bez pomoći da prikupljeno razvrstaju, slože, anliziraju i slično.

Neadekvatno korišćenje teksta takođe je jedna od čestih grešaka na koju nailazimo u praksi prilikom uvođenja učenika u rad. Da bi se postigla svrha korišćenja teksta u cilju pripremanja učenika za sticanje znanja, neophodno je da ga nastavnik prethodno izražajno pročita. Izražajno čitanje je nužno, bilo da se tekst čita radi izazivanja emocionalnog doživljaja (umetnički tekst) ili radi uočavanja činjenica koje će na etapi obrade poslužiti formiranju pojmova. (Ranđelović 1996: 30) Pri tom postoji mogućnost, što takođe može dodatno povećati motivaciju učenika, da se umesto direktnog čitanja upotrebi audio snimak određenog, adekvatno izabranog teksta. Izbor tekstova je jedan segment kome bi trebalo pristupiti vrlo pažljivo imajući u vidu uzrast učenika, njihova predznanja i sposobnosti, aktuelna događanja, aktivan rečnik i drugo, i nije redak slučaj da nastavnici tom delu pripreme ne pridaju dovoljno pažnje i značaja. Dobro odabran i izražajno pročitan tekst samo je početni korak ka uspešno realizovanom uvodnom delu časa, jer analiziranje i razgovor o pročitanom i dolaženje do formulacije cilja časa još uvek zavisi od nastavnikovog majstorstva da isprovocira učenikovu radoznalost i želju da se aktivno uključi u dalji tok časa, da učestvuje u raspravi ili diskusiji o određenom problemu ili temi. Još jedna od varijanti neadekvatnog korišćenja teksta u uvodnom delu časa je „da se u pročitanom tekstu ne otkrije osnovna ideja, odnosno poruka, ne uvidi svrha čitanja, pročitano se ne dovede u bližu vezu s ciljem časa, već se ovaj formuliše nezavisno od korišćenog teksta.“ (Ranđelović 1996: 30)

Imajući u vidu da nezaobilaznu fazu procesa saznavanja u osnovnoj školi predstavlja opažanje, nastavnici povremeno uvodni deo časa realizuju korišćenjem različitih vizuelnih nastavnih sredstava – crteža, zidnih slika, umetničkih slika, fotografija i slično. Pored pitanja izbora odgovarajućih vizuelnih sredstava, koje je podjednako važno za uspeh ovog dela kao i čitavog časa, javlja se problem njihovog adekvatnog korišćenja. U praksi najčešće većina časova na kojima je planirano da se pripremanje učenika za rad obavi korišćenjem slike ili crteža započinje pitanjem »Šta vidite na slici?«, čemu uglavnom ne prethodi upućivanje učenika i davanje instrukcija na koje elemente slike da obrate pažnju, usresrede se, analiziraju, uporede...Nastavnici se u većini slučajeva zadovoljavaju nabrajanjem pojedinosti sa slike ili crteža, bez podsticanja složenijih misaonih operacija koje se na osnovu percipiranih sadržaja mogu ostvariti, tako da se posmatranje završava stereotipnom najavom cilja časa.

Saopštavanje, isticanje cilja časa ili najava nastavne jedinice uglavnom je poslednji korak u pripremanju učenika za rad, posle čega započinje glavni deo časa. Iako na prvi pogled izgleda jednostavno, nastavnici i u ovom delu prave brojne greške. Jedna od njih je da prilikom isticanja cilja časa učenicima saopštavaju identične formulacije nastavnih jedinica kako su one date u nastavnom programu. Tako saopšten cilj časa često je

nejasan, složen i sadrži nepoznate, uzrastu neprimerene izraze i termine, zbunjuje učenike i nimalo ne deluje podsticajno. S druge strane, trudeći se da pojednostave i približe učenicima često komplikovane formulacije nastavnih jedinica, nastavnici odlaze u drugu krajnost – previše banalno saopštavaju sta je cilj časa, navodeći pri tom i sadržaje osnovnih pojmova ili zakonitosti, pravila koja bi učenici tek trebalo da usvoje u glavnom delu časa ulažući odgovarajući intelektualni napor (npr. Danas ćemo učiti da se vazduh na toploti širi, a na hladnoći skuplja). U tom slučaju razrešavaju se, a ne otvaraju problemi, učenicima se unapred daju odgovori na pitanja za kojima bi valjalo da sami tragaju, interesovanja se guše, a misaona aktivnost sprečava ili zaustavlja. S tim u vezi, čak i kada je cilj časa precizno, jasno i uzrastu učenika primereno formulisan, potrebno je dati učenicima adekvatno obrazloženje i objašnjenje koji, kakav i koliki teorijski i praktični značaj imaju sadržaji i znanja koja će na tom času usvojiti. Da bi učenici tokom časa bili svesno aktivni i maksimalno misaono angažovani potrebno je da znaju gde u svakodnevnom životu mogu primeniti znanja koja usvajaju, zašto su ti sadržaji važni i potrebni, koja je njihova svrha. Iako je u praksi najčešće slučaj da obrazloženje cilja časa izostane, postoje i oni nastavnici koji to čine neadekvatnom terminologijom, nespretno i konfuzno, čime postižu suprotan efekat od željenog, ili pak, svojim dugim obrazlaganjima guše dečija interesovanja i negativno utiču na njihovu motivaciju.

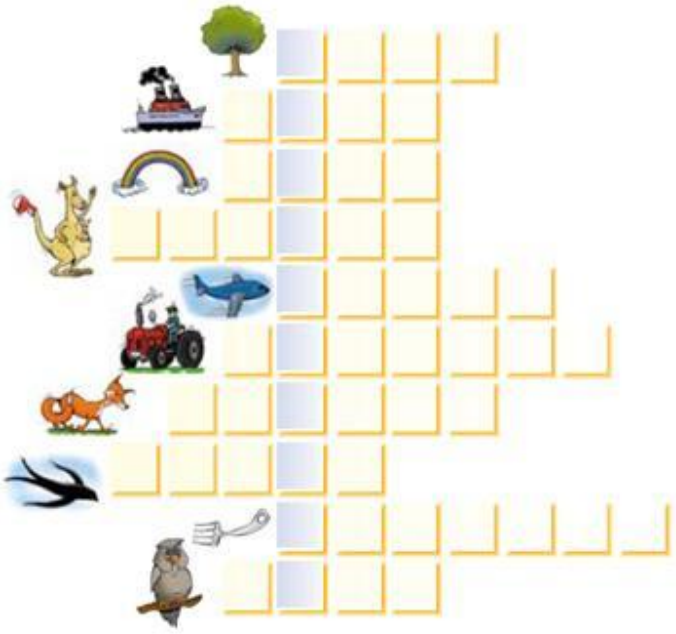
Mogućnosti uvodjenja učenika u rad

Sadržaji predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo, po svojoj prirodi i karakteru, iziskuju potrebu različitih načina uvodjenja i pripremanja učenika za obradu novog gradiva, jer su kompleksni, interdisciplinarni i pripadaju različitim oblastima nastavnog rada. Da bi se na pravi način ostvarile funkcije uvodnog dela časa neophodno je, pored vrste sadržaja koji se obrađuje, imati na umu i elemente kao što su predznanja i iskustva učenika, njihov uzrast i razvojne karakteristike, kao i složenost zahteva koji im se postavljaju prilikom realizacije uvodnih aktivnosti. Praksa je pokazala da uspešnost realizacije uvodnog dela časa u mnogome zavisi od kreativnosti nastavnika i njegove sposobnosti da transfer znanja i ponavljanje prethodnih sadržaja izvrši na uvek nov i drugačiji način. Mogućnosti za to su nebrojene, a mi ćemo pokušati da u ovom radu pokažemo neke primere koji mogu poslužiti kao polazna tačka za kreiranje velikog broja sličnih aktivnosti za unapredjivanje kvaliteta i intenziviranje uvodnog dela časa.

Slika 1

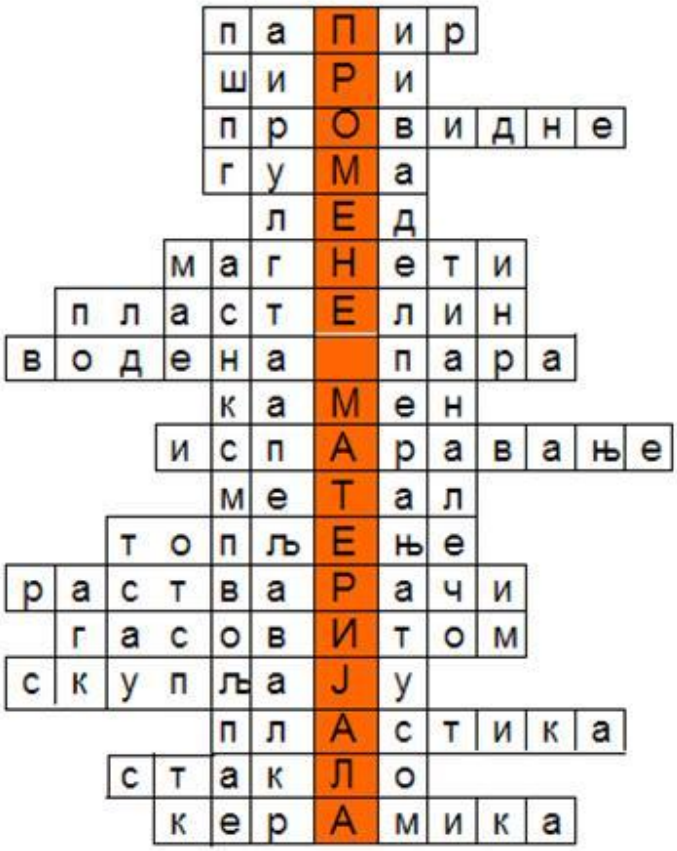
Igrolike aktivnosti u funkciji povećanja motivacije učenika u uvodnom delu časa i povezivanja starog sa novim gradivom mogu biti asocijacije (slika 1), kojima se podstiče i razvija asocijativno mišljenje. Prilikom kreiranja asocijacija treba voditi računa da su pojmovi dati u kolonama suštinski povezani i da asociraju na pojam koji je rešenje kolone, tako da se metodički ispravno formulisanim podpitanjima (koja podstiču misaonu aktivnost učenika i praktičnu primenu stečenih znanja) može napraviti veza medju pojmovima koji su dati u kolonama i čijom analizom učenici dolaze do rešenja asocijacije. Prethodno pomenutim aktivnostima u velikoj meri može se izvršiti transfer znanja i povezati ono što je ranije naučeno sa onim što će se na predstojećem času učiti. Korišćenje asocijacija može biti još zabavnije ukoliko se organizuje u vidu takmičenja, kojim podstičemo i razvijamo takmičarski duh učenika, gde tom prilikom učenike delimo u grupe (dve ili tri) koje naizmenično otvaraju polja i imaju priliku da otkriju rešenja pojedinih kolona ili asocijacije u celini. Jedino ograničenje u pogledu upotrebe asocijacija u nastavi javlja se u okviru predmeta Svet oko nas u prvom razredu. Naime, radi se o tome da učenici na ovom uzrastu imaju drugačiji način asociranja od odraslih, te iz tog razloga ovakav način uvodjenja učenika u prvom razredu treba izbegavati.

Slika 2



Pored asocijacija, velike mogućnosti za produktivno ponavljanje prethodno naučenih sadržaja i motivisanje učenika u uvodnom delu časa mogu da pruže ukrštenice. U zavisnosti od tipa pitanja i zadataka koji su osmišljeni za otkrivanje i pronalaženje potrebnih pojmova u ukrštenici, one mogu da se primene podjednako uspešno u sva četiri razreda. Bilo da su ključni pojmovi dati u vidu slika koje učenici prvog razreda treba da prepoznaju (slika 2), ili u vidu pitanja i zadataka čija rešenja dovode do potrebnih pojmova, svi zajedno daju konačno rešenje ukrštenice. Obično je to reč koja je data vertikalno, naznačena drugom bojom ili fontom i predstavlja naziv nastavne jedinice koja će se obrađivati na predstojećem času (slika 3). Kvalitet ukrštenice i njene primene prvenstveno zavisi od kvaliteta znanja koje se zahteva postavljenim pitanjima. Zato treba izbegavati reproduktivna pitanja (pitanja radi pitanja) već pribegavati zadacima koji zahtevaju više misaone aktivnosti i praktičnu primenu prethodno stečenih znanja. Na sličan način treba voditi računa i o tome da pojmovi koji su ispisani horizontalno budu odabrani tako da su usklađeni i povezani sa konačnim rešenjem.

Slika 3



Pitanja za ukrštenicu:

1. Kako se naziva materijal od koga su napravljene sveske, knjige, časopisi?
2. Vazduh se na toploti ...?
3. Kakve su tečnosti voda, ulje, bistri sok od jabuke i aceton u odnosu na kečap, jogurt ?
4. Kako se naziva materijal od koga se prave čizme za kišu, kabanice...
5. Kako nazivamo vodu u čvrstom stanju?
6. Kako nazivamo tela koja privlače predmete od metala?
7. Koji materijal se lako oblikuje, proizvodi se u raznim bojama, deca ga koriste za igru i na časovima likovne kulture?

8. Kako nazivamo vodu u gasovitom stanju?
9. Kako se naziva materijal od koga se prave ograde, spomenici, statue?
10. Kako nazivamo proces prelaska vode iz tečnog u gasovito stanje?
11. Od kog materijala se proizvode ključevi, sitan novac, nakit?
12. Kako nazivamo proces prelaska čvstog u tečno stanje?
13. Kako jednim imenom nazivamo tečnosti koje mogu da rastvaraju pojedine materijale?
14. U kom je stanju vodena para?
15. Tela se na hladnoći ...?
16. Od kog materijala se proizvode posude za čuvanje i zamrzavanje hrane?
17. Koji materijal je lomljiv, providan i služi za izradu prozora?
18. Od kog materijala se prave ukrasni predmeti, šoljice za kafu i pločice za kupatilo?

Korišćenje igrolikih aktivnosti za motivisanje učenika značajno je jer „u igri deca divergentno misle, traže višestruka rešenja za problem, eksperimentišu, istražuju. Ona to čine iz unutrašnje želje i interesovanja, a ne zbog spoljnog podsticaja, dakle, motivisana su procesom po sebi a ne naknadnim dobitima u vidu nagrada.“ (Šefer, 2002: 82) S tim u vezi, sve češće možemo sresti osmosmerke kao nastavno sredstvo za ponavljanje prethodno naučenog gradiva i najavu nastavne jedinice. Prilikom korišćenja pomenute igre učenici, s jedne strane, mogu da pronalaze određene reči koje su date u nizu (vuk, puž, veverica, sova, jabuka, malina...) da bi od preostalih slova sastavili naziv nastavne jedinice koju će obrađivati – *Kopnena staništa,* drugi razred (slika 4). Ovakav način rada pogodnije je za učenike prvog i drugog razreda. S druge strane, učenici trećeg i četvrtog razreda do pojmova koji su rasporedjeni u osmosmerci ili ukrštenici treba da dođu odgovoranjem na pitanja, koja bi trebalo da budu produktivnog tipa (primer osmosmerka čije je rešenje »Tečnosti«, koja se može primeniti za uvođenje učenika u sadaržaje nastavne jedinice *Voda i druge tečnosti – razlike i sličnosti,* treći razred, slika 5). Prilikom odabira pojmova i formulisanja pitanja za osmosmerku treba voditi računa da su ona u logičnoj vezi sa sadržajima nastavne jedinice koja se želi najaviti. Cilj igranja osmosmerke u uvodnom delu časa, pored motivisanja učenika za rad i ponavljanja prethodno naučnog gradiva, jeste i otkrivanje naziva nastavne jedinice do kog učenici dolaze spajanjem neiskorišćenih slova.

Slika 4, slika 5

Slika 6

Skrivalice bilo da su uradjene multimedijalno, pomoću računara, ili nacrtane na tabli, hameru, grafo-foliji i sl. mogu se koristiti u svim razredima sa podjednakom efikasnošću. Korišćenje skrivalice kao nastavnog sredstva za najavu nastavne jedinice i motivisanje učenika za rad ima važnu funkciju. Njene prednosti se ogledaju u pružanju mogućnosti učitelju da osmisli najraznovrsnija produktivna pitanja na koja će učenici moći odgovarati kada odaberu jedno od ponuđenih polja, nakon čega će se otkriti deo slike ili teksta koji je u pozadini i koji može da se iskoristi za dalji razgovor i najavu sledećih aktivnosti.

U skladu sa činjenicom da se računari i savremena tehnologija kao nosioci multimedije sve češće koriste u nastavi i da je jedan od izbornih predmeta “Od igračke do računara”, valjalo bi pomenuti i edukativne softvere poput “Otkrivalice”, “Učionice” i različite kvizove koji se uspešno mogu primeniti za ostvarivanje ciljeva uvodnog dela

časa. Pomenute igre uglavnom sadrže pitanja višestrukog izbora, uparivanja srodnih pojmova (igra memorije), premeštanje i povezivanje objekata, i omogućavaju pravovremenu povratnu informaciju o tačnosti učenikovih odgovora, što dodatno doprinosti motivaciji za rad. Pored gotovih multimedijalnih igrica koje mogu da se koriste, vrlo često je pogodno slične igre kreirati u Power-Point programu i obogatiti ih sadržajima kao što su filmovi, crtani filmovi, inserti iz obrazovnih emisija, reklame, vesti o poplavama, požarima, zemljotresima, vremenska prognoza i audio zapisi pesama o pojmovima koji se izučavaju u okviru nastave Sveta oko nas/Prirode i društva (životinje, biljke, saobraćaj i sl.).

Rebusi kao jedan od načina uvođenja učenika u obradu novih sadržaja, objedinjuju u sebi i igru i tekstove. Bilo da se rešavaju frontalno, pri čemu je učitelj taj koji učenicima pokazuje rebuse ili ih učenici rešavaju individualno, u paru ili grupno (vrlo često u kombinaciji sa takmičenjem) podjednako su efikasni, kako u prvom tako i u četvrtom razredu, za motivisanje učenika i najavu nastavne jedinice.

Slika 7

Na slici 7 dat je primer rebusa koji uspešno može da se upotrebi za najavu nastavnih jedinica *Materijali- njihova svojstva i ponašanje u vodi* u prvom razredu, ili *Raznovrsnost materijala* u drugom razredu, naravno u kombinaciji sa sličnim rebusima čija su rešenja nazivi drugih materijala.

Metoda rada na tekstu u kombinaciji sa ostalim metodama i oblicima rada ima široku primenu u nastavi uopšte, a naročito u nastavi Prirode i društva. „Nastava prirode i društva bez tekstova, posebno umetničko-literarnih, siromašna je i nema nekog snažnijeg uticaja na učenike, pogotovu ako su oni mlađi. Čitanje dobro odabranih tekstova, u toku obrade i ponavljanja sadržaja, čini metodički postupak sadržajnijim, pa je tada čas za učenike interesantniji i dinamičniji.“(Lazarević - Bandjur 2001:131) U nastavi prirode i druśva tekst može da se koristi u svim etapama časa - uvodnom, glavnom i završnom delu časa, tako da gotovo nema nastavne jedinice koja se ne može ilustrovati, aktuelizirati i produbiti tekstom. U uvodnom delu časa obrade novih sadržaja pogodno je koristiti tekst koji je u neposrednoj vezi sa sadržajem koji će se obrađivati, koji može da zainteresuje i motiviše učenike za rad, bilo da je u vidu priče, pesme,

zagonetke, dopunjalke ili problemske situacije (čije ćemo primere prikazati u daljem tekstu).

Za uvodjenje učenika u obradu sadržaja nastavne jedinice *Promene pri zagrevanju i hladjenju vazduha,* u trećem razredu, može

se uspešno primeniti sledeći tekst:

Nekada davno, dva brata Mongolfje, dugo godina su smišljali kako da pređu na obližnje ostrvo, na koje se nije moglo prići ni sa kopna, niti sa mora. Jedini način da priđu bio je da se kreću kroz vazduh, kao oblaci. Shvatili su da treba da naprave nešto poput oblaka, a oblaci su sačinjeni od vodene pare. Uzeli su veliku kesu od tankog papira i pokušali da je uz pomoć zagrejane vode napune vodenom parom. Kesa je počela da se pokreće, ali samo za trenutak, da bi potom pala. Dugo vremena su pokušavali na različite načine, spaljivali su sve i svašta, ali vatra bi se uvek brzo gasila. Onda su jednog dana pokušali da zapale mokru slamu i vunu. I uspeli su. Papirna kesa brzo se dizala u visinu sve dok su te dve materije gorele. Kada su videli da su uspeli, mislili su da su pronašli neki novi gas, ali to je bila greška. Balon se dizao samo zahvaljujući širenju toplog vazduha. Sve se ovo dešavalo pre skoro 250 godina. Kako je vreme prolazilo, ljudi su usavršavali ovaj njihov pronalazak, da bi danas baloni mogli da se koriste i kao prevozno sredstvo.

Jedna od mogućnosti za uvodjenje i motivisanje učenika prilikom obrade nastavne jedinice *Elementi kulture življenja: stanovanje, ishrana, odevanje, očuvanje zdravlja i životne sredine,* u prvom razredu može biti čitanje i analiza pesme *Zdrava hrana* (primer 1); za nastavnu jedinicu *Proizvodne i neproizvodne delatnosti ljudi i njihova medjuzavisnost,* u trećem razredu, mogle bi se koristiti zagonetke čija su rešenja određena zanimanja ljudi (primer 2); a u drugom razredu prilikom obrade sadržaja nastavne jedinice *Raznovrsnost životinja u mojoj okolini* učenike možemo motivisati rešavanjem dopunjalki čija su rešenja nazivi različitih životinja (primer 3).

Zdrava hrana Zagonetke
Dopunjalke

Da bi bilo srećno telo, Iz daleka pisma nosim
Izgleda opasno, izgled ne vara,

Mora biti zdravo jelo. I time se ja ponosim.
zubima svojim po žbunju hara

Povrće I voće *(poštar)*
telo se njeno crni od čekinja

Svako dete hoće. Lečim ljude,sirup dajem
kroz šumu juri ivlja_____

Mleko, riba, jaje I za boce ja ne hajem.

Vitamine daje. *(lekar)*

Primer 1 *Primer 2*
Primer 3

Pored prethodno navedenih vidova teksta, još jedna od mogućnosti motivisanja i uvodjenja učenika u nove sadržaje jeste primena dramatizovanih tekstova u kombinaciji sa metodom scenskog rada. S tim u vezi navodimo odlomak teksta *Prepirka domaćih životinja* (prema Lazarević - Bandjur 2001:131), i pesme *Protest domaćih životinja,* Blagoja Rogača, koje se mogu koristiti u drugom razredu za uvođenje učenika u obradu sadržaja nastavne jedinice *Značaj životinja za čoveka.*

Prepirka domaćih životinja
Protest domaćih životinja

Prepirale se domaće životinje koja je od njih najkorisnija .
U seoskom dvorištu

Ja sam najkorisnija – rekla je koza.
ispred jedne staje

Nisi ti nego ja - uzvrati ovca – Ja ljudima dajem mleko, meso, runo...
protest životinja

I ja dajem isto – upade joj u reč krava.
već tri dana traje.

Ali ti ne daješ vunu! – uzvrati joj ovca.

Ne dajem vunu, ali dajem više mleka i mesa! – doviknu joj krava.
Dajem svima mleka,

Šta kažete za mene? – zagrokta svinja. – Ja dajem slaninu, pršutu, mast, čvarke...
a hrana mi trava,

Ja za ljude radim. – upade u prepirku vo. I ja – kaže konj.
hoću malo mekinja! –

Ja dajem jaja, meso, pa još i perje! – zakrešta kokoš...
muknu ljuto krava.

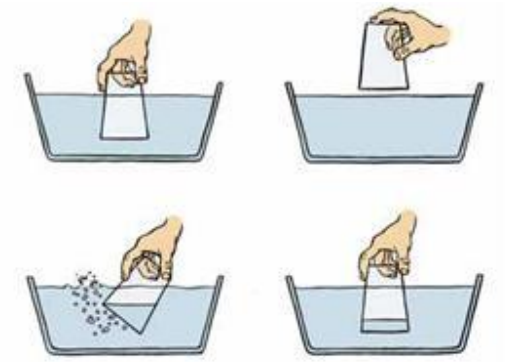
Za rad u glavnom delu časa učenike veoma uspešno možemo motivisati i postavljanjem problema ili stvaranjem problemske situacije, gde se od učenika očekuje da na osnovu prethodnih znanja predlože moguća rešenja. Jedna od nastavnih jedinica čiji se sadržaji na ovaj način mogu obraditi je *Čvrsto, tečno, gasovito - razlike i sličnosti*, u trećem razredu, gde učenike motivišemo postavljanjem problemskog pitanja: Na koji način možemo pola litra vode preneti sa jednog mesta na drugo pomoću sita? Na

sličan način učenike drugog razreda prilikom uvodjenja u sadržaje nastavne jedinice *Uticaj toplote na tela,* možemo podstaći na razmišljanje čitanjem sledeće priče:

Dedal i Ikar

Dedal i njegov sin Ikar bili su zarobljeni na ostrvu Krit. Iz zatvora su pobegli tako što su napravili krila od perja slepljenog voskom. Kada su uzleteli, otac je rekao sinu Ikaru da ne leti isuviše visoko, blizu Sunca, ali ga on nije poslušao. Ikar je pao u more jer su mu krila spala kada je prišao blizu Sunca. Šta misliš zbog čega se to dogodilo?

U savremenoj nastavi prirode i društva postavlja se problem preispitivanja uloge i značaja znanja u obrazovanju. Naime, danas ljudima u životu treba zaista mnogo raznovrsnih znanja, tako da učenje ne može, kao ranije, biti svedeno na memorisanje, nego mora više biti usmereno na razumevanje, poimanje, transformaciju informacija u različite generalizacije, mogućnost transfera znanja na drugačije okolnosti i situacije i njihovu praktičnu primenu. Sadržaji nastave prirode i društva su, u odnosu na sadržaje ostalih predmeta koji se izučavaju u mlađim razredima osnovne škole, vrlo kompleksni, specifični i interdisciplinarni tako da je cilj ove nastave i aktivno uključivanje učenika u otkrivanje prirodnih fenomena posmatranjem i eksperimentisanjem, a uz podsticanje njihove imaginacije i kreativosti.



Uvođenje učenika u obradu sadržaja nastavne jedinice *Osnovna svojstva vazduha* u prvom ili *Vazduh pritiska i pokreće* u trećem razredu možemo veoma efikasno izvršiti demonstracijom sledećeg ogleda: Učenicima pokazujemo praznu staklenu čašu i pitamo - Šta se nalazi u čaši? Odgovore učenika proverićemo tako što čašu otvorom na dole uronimo u posudu sa vodom. Kada uronjenu čašu iskosimo primetićemo da iz nje nešto izlazi. Zbog čega učenici koji su rekli da je čaša prazna nisu bili u pravu? Čime je čaša bila ispunjena? Šta je vazduh? Kom delu prirode on pripada? Koja su osnovna svojstva vazduha? Gde se, sem u praznoj čaši, vazduh nalazi?

Zaključna razmatranja

Iz svega prethodnog možemo zaključiti da je lista mogućih načina uvođenja i pripremanja učenika za rad u glavnom delu časa prilično duga i što je još važnije - nije konačna. Napraviti adekvatan, pravi izbor jednog od navedenih metodičkih postupaka i sredstava svakako nije lako i jednostavno. Na to će, sem prirode i karaktera gradiva čija obrada sledi, uzrasta učenika, njihovih predznanja i sposobnosti, svakako uticati i tehnička opremljenost škole, sposobnosti i afiniteti nastavnika, njegova motivacija i želja da učenike podstakne na svesno aktivno, istrajno i kvalitetno usvajanje znanja. Savremena didaktika i metodike kritikuju i osuđuju nastavu baziranu na zapamćivanju velikog broja, često i suvišnih, nepotrebnih činjenica i podataka, protiv su svođenja aktivnosti učenika samo na pamćenje i ponavljanje naučenog, i njenog podsticanja samo sredstvima sekundarne motivacije (ocenama). Međutim, glavni i završni deo časa, ma koliko uspešno i savremeno osmišljeni, neće obezbediti optimalnu aktivnost učenika i očekivane rezultate učenja ukoliko nije bilo odgovarajućih, dobrih početnih podsticaja. Samo interesantan, atraktivan i neuobičajen uvodni deo časa može da podstakne unutrašnju motivaciju učenika, da stvori kod njih želju za ovladavanjem izvesnim sadržajima i umenjima kao takvim, ali ne može kompenzovati slabosti i manjkavosti ostalih delova časa. Čas se mora posmatrati, planirati i analizirati kao celina. Nase ideje, primere i sugestije ne bi trebalo shvatiti kao obrasce, recepte i šablone, već kao skroman doprinos i podsticaj osavremenjavanja, inoviranja i intenziviranja nastavnog procesa.

Problem unutrašnje organizacije nastave tretira se u didaktičkoj teoriji pod nazivom *artikulacija nastave.* Naziv potiče još od herbartovaca, mada se kao problem javlja mnogo ranije, a zadržan je i u savremenoj didaktici.

Ako je konačno rešenje ukrštenice Promene materijala, onda bi vodoravni pojmovi trebalo da budu različite vrste materijala i/ili neke od promena materijala o kojima su učenici ranije učili. Dakle, nije u funkciji ponavljanja gradiva da se medju rečima od kojih se ukrštenica sastoji nadju pojmovi kao što su nazivi nekih životinja, biljaka i sl.

Literatura

- Jukić, Stipan – Lazarević, Živoljub – Vučković, Vesna 1998. Didaktika – izbor tekstova. Jagodina: Učiteljski fakultet Jagodina
- Lazarević, Živoljub 1996. Savremena osnovna škola i obrazovanje učitelja. Jagodina: Učiteljski fakultet Jagodina
- Lazarević, Živoljub – Banđur, Veljko 2001. Metodika nastave prirode i društva. Jagodina-Beograd: Učiteljski fakultet u Jagodini i Učiteljski fakultet u Beogradu
- Poljak, Vladimir 1970. Pripremanje učenika za stjecanje znanja. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
- Poljak, Vladimir 1982. Didaktika. Zagreb: Školska knjiga
- Prodanović, Tihomir – Ničković, Radisav 1984: Didaktika za treću i četvrtu godinu pedagoške akademije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Ranđelović, Jovica 1996. Uvodni deo nastavnog časa - smisao i obeležja. Beograd: Nova prosveta
- Vilotijević, Mladen 1999. Didaktika – organizacija nastave. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Učiteljski fakultet
- Šefer, J. (2002): Jedan model za razvijanje kurikuluma i evaluaciju učenika, Zbornik instituta za
- pedagoška istraživanja, Beograd, 34, 79-9

Slađana Vidosavljević: SAVREMENI PRISTUPI NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Učiteljski fakultet, Leposavić
vidosavljevicmiro@live.com

Rezime

Potreba za savremenim pristupom nastavi prirode i društva u mlađim razredima osnovne škole postaje sve više prioritet kako bi se postavljeni vaspitno-obrazovni ciljevi i zadaci kvalitetnije usvajali, ali koji bi i ujedno omogućili postavljanje učenika u središte nastavnog procesa. Primenom raznovrsnih savremenih strategija proučavanja doprinelo bi bržem prelasku od tradicionalnog usvajanja znanja prema aktivnom učenju. Na taj način učenik više nije samo primalac informacija i činjenica , već se on stavlja u položaj aktivnog učesnika u nastavnom procesu oblikujući i razvijajući misaone i funkcionalne sposobnosti. Ovakvim pristupom rada omogućuje se učenicima da izučavaju pojave, procese i odnose u prirodi i društvu na drugačiji, interesantniji, intezivniji i aktivniji način. Realizacija osnovnih zadataka savremene nastave prirode i društva zavisi od kompentencije učitelja kao jednog od učesnika, ali i kreatora nastavnog procesa, koji treba da poseduje određena teorijska znanja i praktičnu osposobljenost za njihovu primenu.

Ključne reči: priroda i društvo, savremena nastava, aktivno učenje, učitelji, učenici

THE MODERN APPROACH IN LECTURING OF THE SUBJECT ABOUT NATURE AND SOCIETY

Abstract

The need for the modern approach in lecturing of the subject about nature and society in younger classes of the primary school becomes more and more the priority forquality adoption of based educational aims and tasks but which could allow putting of the student in the center of educational process. By applying of the modern strategies of investigating woud contribute to fasterpassing from traditional forms of lecturing to active learning. In that way the student is not any more the acceptor of facts, but is the active participant in educational process by forming and developing thinking and

functional abilities. By such approach to the work it is alowded to students to investigate the phenomenon, processes and relations in nature and society in different,more interesting, more intensive and more active way. The realization of the basic tasks of modern lecturing of the subject about nature and society depends on the competences of the techer as one of the participants, but also the creator of the educational process who has to have some theoretical knowledge and practical qualification for their application.

Keywords: nature and society, modern education, active learning, teachers, students

UVOD

Ogroman napredak nauke i naučnih disciplina kao i sve veći opseg znanja nametnuli su potrebu za promenama u društvu a time i u obrazovanju.

Nasuprot tome da demokratsko društvo zahteva školu u kojoj je nastava orijentisana prema učeniku i gde je moguća primena savremenih didaktičkih strategija koje učenike uključuju i osamostaljuju u nastavnom procesu, svedoci smo da je u našim školama u velikoj meri nastava tradicionalna.

Tradicionalnim pristupom u nastavnom procesu kombinuju se izlaganje učitelja uz demonstriranje nastavnih sredstava, gde se pre svega verbalnom metodom učenicima pružaju gotove informacije, čime se ostvaruje nedovoljna aktivnost učenika.

Da bi se ovakav vid nastave preobratio u savremeni, neophodno je učiniti mnoge pomake, u kojoj će po mnogim savremenim pedagozima: „ umesto učiteljevog izlaganja-preovladavati otkrivanje učenika, umesto učiteljevog poučavanja-samostalni rad učenika, umesto izlaganja problema-samostalno ili grupno rešavanje problema, umesto jednoumlja-divergentno, stvaralačko mišljenje“. (De Zan Ivan 2000:127). Ključni element kvalitetnog obrazovanja je znanje, ali se napori za poboljšanjem školstva usmeravaju prvenstveno i na to da „ učenici-korisnici školstva, postignu što više, da razvijaju razumevanje, sposobnosti i vrednosti“. (Marsh Colin 1994:185). Dakle od posebnog je značaja da škola nauči decu kako treba posmatrati i misliti, jer učenik ne usvaja samo znanje već i načine i puteve kako se znanje stiče, učenik stiče način rada.

Zbog toga savremeni pristup nastavi prirode i društva u mlađim razredima osnovne škole mora da uključi primenu različitih strategija učenja usmerenih na učenike. Unapređivanjem kvaliteta učenja, učenici se podstiču na sistematsko i aktivno učenje, a učitelji na primenu savremenih nastavnih metoda.

NASTAVA PRIRODE I DRUŠTVA U OSNOVNOJ ŠKOLI

U savremenoj školi priroda i društvo je najčešće središnji nastavni predmet i čini temelj razvijanju mnogobrojnih sposobnosti koje su preduslov za otkrivanje isprepletenosti i zakonitosti pojava i procesa u prirodi i društvu .

Sadržaji i metode rada u nastavnom predmetu priroda i društvo trebalo bi da omoguće, da učenik u mlađim razredima osnovne škole upozna celokupno svoje okruženje-prirodu i društvo. Zbog toga su sadržaji i metode ovog predmeta celoviti, sveobuhvatni-kompleksni, jer su u njemu integrisani sadržaji o živoj i neživoj prirodi, geografiji, fizici, hemiji, istoriji, sociologiji, o zaštiti i unapređivnju životne sredine, o saobraćajnom vaspitanju, zdravstvenom idr.

Nastava prirode i društva s obzirom na svoju specifičnost, trebalo bi da je tako organizovana da njenim sadržajima i metodama rada učenici stiču celokupno saznanje o prirodnim i društvenim pojavama u svom okruženju i zadovoljavaju svoje interese za temeljitije upoznavanje okoline. Ovaj nastavni predmet se direktno nadovezuje na iskustva i predznanja koja deca imaju o prirodi i svetu oko njih i potrebno je osmisliti kako ih sistematizovati, korigovati, usvajati, primenjivati. Vrednost ove nastave upravo se i može videti iz razlike između onoga što dete zna o svom okruženju pre polaska u školu i onoga što je spoznalo nastavom i osposobilo se za dalje saznavanje prirode i društva.

Iz značaja nastave proizilaze cilj i zadaci nastave prirode i društva iskazani u nastavnom programu a koje učitelj oblikuje u okviru svake nastavne jedinice. Bez obzira na različita polazišta u određivanju značenja nastave najčešće se govori o obrazovnom, vaspitnom i praktičnom značaju nastave prirode i društva.

Kada se ukazuje na značaj u obrazovnom smislu misli se pre svega na sticanje znanja o prirodi i društvu (materijalna strana nastave), o razvoju učeničkih saznajnih sposobnosti (opažanje, mišljenje, pamćenje-psihofizičke sposobnosti), kao i primena stečenih znanja u svakodnevnici (funkcionalna strana nastave). Doprinos nastave prirode i društva ogleda se i u ostvarivanju opštih vaspitnih vrednosti (saznajnih, moralnih ,estetskih, fizičko-zdravstvenih, radno-tehničkih, egzistencijalnih). Nastava prirode i društva povezana je sa različitim oblicima praktičnih delatnosti učenika. Praktični radovi u okviru ove nastave vrlo su važni u procesu sticanja znanja, veština i navika i njihovoj primeni u svakodnevnom životu, jer one samo tako primenjive imaju pravu vrednost.

Primenom različitih nastavnih strategija učitelj razvija interes za nastavne sadržaje, prilagođava sadržaje različitim stilovima učenja učenika, razvija individualne interese koji kod dece razvijaju želju za inicijativom i osećaj vlastite vrednosti. Na taj način

nastava o prirodi i društvu doprinosi celovitom nesmetanom razvitku učenika kao umnog, moralnog i duhovnog bića.

NEOPHODNOST OSAVREMENJIVANJA NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA

Nova škola, mora biti pre svega, škola „primene naučenog“. Simbioza teorije i prakse, nije samo povezivanje umnog i fizičkog rada, već spoj naučenog i primenjenog, što kao takva vodi u kreativnost. Samo primenom znanja i u komunikaciji sa znanjem, učenici bolje pamte, uče s razumevanjem, znanja im postaju operativna, razvijaju sposobnosti upotrebe znanja iz jednog područja u drugom, osposobljavaju se za savladavanje problema. Zato se i mora ukazati na važnost sticanja praktičnog i konceptualnog znanja nasuprot usvajanju činjeničkog znanja.

Predavačko-ispitivački stil nastave, moraće se postupno zamenjivati složenijim, slobodnijim, istraživačkim tipom nastave, u kome se uči, ali i eksperimentiše sa onim što je naučeno. (Ranković Milan 2009:32).

Ciljevi nastave prirode i društva su osim kvalitetnog obrazovanja i usvajanja trajnog znanja, razvijanje sposobnosti učenika za aktivno korišćenje stečenog znanja a to je moguće samo ako je ono posledica vlastitog opažanja i razmišljanja, a učenje mora imati karakter pronalaženja i otkrivanja.

Jer kako kaže Milat J. (2005: 42-43) „svrha školovanja nije sticanje znanja, vještina, navika, stavova, interesa ... radi njih samih, nego radi razvijanja, sticanja sposobnosti, njihovo praktično korišćenje ... još se nitko i nikada nije i neće osposobiti za praktično izvođenje bili kojeg konkretnog rada samo na osnovi znanja, već samo na osnovi konkretnog rada“.

Zbog toga savremeno organizovana nastava prirode i društva neophodno mora da vodi računa o svim etapama nastavnog procesa (uvod ili priprema, obrada novih nastavnih sadržaja, vežbanje, ponavljanje i proveravanje) kako bi se izbegla jednoličnost a ostvarila zanimljivost, raznolikost rada u kojem do potpunog izražaja može doći stvaralaštvo učitelja i učenika (De Zen Ivan 2001:135).

Jedan od načina osavremenjivanja nastave prirode i društva jeste primena saradničkog ili kooperativnog učenja, kada učenici rade zajedno, u parovima ili manjim grupama, u cilju ostvarivanja zajedničkog zadatka, da bi istražili zajedničku temu ili nadogradili uzajamna saznanja, stvorili nove ideje, nove kombinacije. Savremena nastava zahteva i primenu raznovrsnih metoda, načina i oblika rada, što nam kooperativno učenje sa svojim raznovrsnim mogućnostima može pružiti. Predmet priroda i društvo pruža različite mogućnosti za primenu ovakvog vida učenja što se ogleda i u njegovom cilju iskazanom u nastavnom planu i programu, a to je „doživeti i

osetiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih faktora koji deluju u prirodnom i društvenom okruženju, razvijati pravilan odnos prema ljudima i događajima, otvoreno prihvatati različite stavove i mišljenja, kao i podsticati radoznalost za otkrivanjem pojava u prirodnoj i društvenoj sredini".

S obzirom na to da se primarni cilj učenja više ne odnosi samo na usvajanje nastavnih sadržaja, već na to kako se služiti tim sadržajima i kako prezentovati naučeno, prednost saradničkog učenja u tom pogledu je očigledna.

Na ovakav način organizovani nastavni proces obezbeđuje trajnija i primenjivija znanja u svakodnevnom životu, pa su samim tim i ona kvalitetnija u odnosu na usvajanje kroz tradicionalni oblik nastave. Učenje se kroz ovakav vid rada prikazuje i kao proces izgrađivanja znanja u interakciji sa drugima gde su neophodne veštine poput raspravljanja, dogovaranja, razmene mišljenja kao i međusobno aktivno slušanje, što sve doprinosi razvoju komunikacijskih veština učenika. Istovremeno se postiže i aktivacija učenika različitih nivoa znanja i sposobnosti koji se međusobno pomažu i motivišu za rad, a što sve doprinosi da zajedno formiraju pozitivni odnos prema učenju.

U nastavi prirode i društva može se, za određene nastavne sadržaje i na različitim tipovima nastavnih časova, uspešno koristiti i poluprogramirani i programirani model rada. Ovakvi oblici rada posebno pospešuju samostalno učenje, doprinosi individualizaciji, stimuliše intezivniji rad, obezbeđuje permanentnu povratnu informaciju i slično.

Pošto je učenje u osnovi individualni proces, aktivnost učenika u nastavi bi trebalo da bude optimalna, a stečana znanja rezultat njegovog samostalnog rada i ličnih napora. Imajući ovo u vidu, a i da je nastava prirode i društva svojim zanimljivim, očiglednim i interdisciplinarnim sadržajima veoma pogodna za primenu individualizacije, ona je postala pogodna i za primenu različitih oblika individualizovane nastave. Na taj način učenik se osposobljava za samoobrazovanje i u stanju je da koristi znanje u različitim situacijama i aktivnostima.

Poseban značaj u osavremenjivanju nastave prirode i društva ima istraživački orijentisana nastava. Motivisanost, podsticaj i radoznalost koje učenicima pruža istraživanje, zadovoljstvo saznanjem da je istraživanje bilo samostalno i činjenica da ono koristi ne samo pojedincu već grupi i razredu su osnovne odlike ove nastave. Na značaj ovakvog vida nastave još je Piaget J. ukazao: „Razumjeti znači otkriti ili rekonstruisati na temelju ponovnog otkrivanja već otkrivenog. I zato u nastavi treba ostvariti uvjete koji pomažu, rekli bismo, samootkrivanju ako u budućnosti želimo imati pojedince koji će biti produktivni i kreativni, a ne repetitivni" (prema: De Zan I. 2001:133). Kod ovakve istraživački orijentisane nastave u odnosu na standardnu,

okosnicu čine otkrivanje, definisanje i rešavanje problema kao i to da je neposredan susret s predmetima i pojavama relevantniji od posredovanja rečima.

Svi ovi navedeni oblici nastave samo su jedni od mogućih puteva kojima se može osavremeniti nastava uosnovnoj školi, a u okviru nje i nastava prirode i društva.

Velika raznovrsnost i mogućnost primene savremenih metoda rada čine ovu nastavu specifičnom u odnosu na ostale nastavne programe.

SAVREMENI PRISTUP UČITELJA U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Dok se u klasičnoj, tradicionalnoj nastavnoj organizaciji preferira pretežno predavačka funkcija učitelja, dotle savremena nastava njima nameće kompleksnije zadatke. Zbog toga novi pristup nastavi iziskuje „brzu i stalnu promenu učitelja u sociološko-etičkim, pedagoško-psihološkim, didaktičko-metodičkim i tehničko-tehnološkim opredeljenjima, znanjima i umenjima“. (Ratković M. 2009:44).

Ključna uloga učitelja u savremenom društvu ogleda se u njihovom umeću prenošenja znanja kroz organizovani vaspitno-obrazovni proces. Oni sami moraju biti inicijatori i nosioci inovacija u nastavi-njihovog pripremanja, programiranja, uvođenja u praksu, praćenja i vrednovanja dobijenih rezultata. Jer, ono što sam učitelj osmišljava-to i razume, a ono što razume-to i prihvata, a što prihvata to obavezuje i zato to uspešno i realizuje.

U savremenoj, aktivnoj nastavi, učitelj je manje aktivan nego u tradicionalnoj, odnosno njegova se uloga sada transformiše u ulogu koordinatora nastavnog procesa i on smišljeno usmerava učenike do saznanja. Novi profil učitelja usmerava učenike ka različitim izvorima znanja, animira ih i osposobljava za samostalni rad i stvaralaštvo. Postajući partner učenicima u pedagoškoj komunikaciji a u cilju zajedničkih ostvarivanja što boljih vaspitno-obrazovnih zadataka, učitelj stvara dobre uslove u kojima će se razvijati kognitivni, konativni i psihomotorni aspekti ličnosti svakog deteta.

Znači, u centru nastave su i učenik i učitelj, i jedan i drugi su subjekti nastavnog procesa.

S obzirom na to da savremena nastava postaje način i stil rada učitelja u školi, svakako da oni moraju pre svega biti osposobljeni za izvođenje takve nastave i da poseduju određena teorijska znanja i praktičnu osposobljenost .

Više nije sporna činjenica da učitelj treba da postaje sve više organizator procesa učenja, a ne samo predavač, zato i njegove obaveze u pripremanju nastave postaju sve šire i značajnije.

Za ove nove funkcije učitelja potrebno je modernizovati obrazovanje u okviru njihovog doškolovavanja i stručnog usavršavanja. Osavremenjivanje sadržaja i menjanje metoda nastavnog rada očekuje se i na učiteljskim fakultetima kao i u svim drugim vaspitno-obrazovnim organizacijama, kako bi se izgradio savremeni sistem obrazovanja i usavršavanja učitelja. Ukoliko se učitelji ne uključe u savremenije procese obrazovanja i usavršavanja, vremenom sasvim je izvesno, neće moći kvalitetno obavljati osnovne funkcije vaspitanja i obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Savremena škola podrazumeva takvu vaspitno-obrazovnu organizaciju u kojoj su učenici i učitelji orijentisani na to da, pored prenošenja i usvajanja znanja, uče znanje da primenjuju, znanjima uspešno komuniciraju, stečeno znanje implementiraju u mnogobrojna praktična rešenja i da na osnovu tih znanja kreiraju nova. Tako primenjena znanja jesu i osnovna svrha učenja, van toga je znanje sterilno.

Da bi nastava prirode i društva dala svoj doprinos ovakvo stvaralačko-orijentisanoj školi mora da se osavremene, modernizuju nastavni programi ali i metode i oblici rada nastavnog procesa. Dakle sadržaje učiniti što funkcionalnijim nego što su sada, osavremeniti ih temama koje predstavljaju izazov za učenike i osloboditi nepotrebne sadržaje. Nastavu izvoditi u više programskih nivoa preko grupnog, timskog rada, individualizacije i individualne nastave, programirane, istraživačke i drugih oblika s obzirom na to da ova nastava svojim raznovrsnim sadržajima to i omogućava.

Primena savremenih metodičkih postupaka u nastavi prirode i društva mora biti u skladu sa razvojnim mogućnostima učenika, njegovim interesima i potrebama, ali i sklonostima i metodičkom znanju učitelja.

Ovako modernizovana koncepcija učenja, primenom interaktivne nastave, aktivnim učešćem učenika u procesu sticanja znanja kao i smislena opservacija i participacija omogućuje razvitak njihovih stvaralačkih sposobnosti kao i sticanje sveukupnog saznanja o prirodnim i društvenim pojavama. Stečena znanja, veštine i umenja u školi imaju pravu vrednost samo onda kada ih učenici mogu primeniti u svakodnevnom životu, a u okviru nastave prirode i društva ima mnogo sadržaja kojih usvajanje pretpostavlja svakodnevnu primenu, zbog čega je i potreba za savremenim pristupom neophodna.

Literatura

- De Zan, I. (2001). Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga
- Milat, J. (2005). Pedagogija-teorija osposobljavanja. Zagreb: Školska knjiga
- Ratković, M. (2009). Sinergija-nastavnika, učenika, roditelja. Novi Sad: Prometej
- Grdinić, B., i Branković, N. (2005). Metodika poznavanja prirode i sveta oko nas u nastavnoj praksi. Bački Petrovac: Kultura
- Marsh Colin, J. (1994). Kurikulum: temeljni pojmovi. Zagreb: Eduka
- Boras, M. (2009). Savremeni pristupi nastavi prirode i društva. Život i škola, (br.21).str.40-49.
- Suzić, N. (1999). Interaktivno učenje. Banja Luka: Ministarstvo prosvete Republike Srpske
- Ševkušić, S. (1993). Kreiranje uslova za kooperativno učenje. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Golubović-Ilić, I. (2007). Efekti primene zadataka različitog nivoa složenosti u nastavi prirode i društva. Pedagogija (4/07), 633-643.

Olivera C. Jovanović–Slađana Tošić–Irena G.-Ilić: KORELACIJA NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA SA FIZIČKIM VASPITANJEM KAO IZAZOV SAVREMENE NASTAVE

Pedagoški fakultet, Jagodina
jovanoviccekic@yahoo.com sladjana_tosic@yahoo.com
irenagolubovic74@yahoo.co

Rezime

Učenici mlađih razreda osnovne škole svoje neposredno okruženje upoznaju kroz predmet Svet oko nas/Priroda i društvo koji obuhvata kompleksne sadržaje (istoriju, fiziku, biologiju, hemiju...) i pruža brojne mogućnosti korelacije sa drugim nastavnim predmetima. Korelacija, s druge strane, omogućava učenicima da svet oko sebe posmatraju i shvataju kao jedinstvenu celinu, neposredno i sintetički, i doprinosi razvoju celovite učenikove ličnosti. U ovom radu biće reči o mogućnostima korelacije sadržaja Fizičkog vaspitanja sa sadržajima Prirode i društva, prvenstveno zato što se u nastavi fizickog vaspitanja primenjuju prirodni oblici kretanja i prisutni su sadrzaji koji omogucavaju realizaciju nastavnih jedinica iz oba predmeta, kroz angazovanje učenika na drugačiji, savremeniji način. Na kraju rada dajemo prikaze (modele) nekih od mogućnosti korelacija nastavnih jedinica nastavne teme *Kretanje u prostoru i vremenu*, sa sadržajima Fizičkog vaspitanja i ističemo prednosti grupnog oblika rada u ciklusima.

Ključne reči: korelacija nastavnih sadržaja, fizičko vaspitanje, priroda i društvo/ svet oko nas, kretanje, grupni oblik rada u ciklusima

THE CORRELATION OF THE SCHOOL SUBJECTS SCIENCE AND NATURE AND PHYSICAL EDUCATION AS A CHALLENGE OF A MODERN TEACHING PROCESS

Abstract

Young graders of a primary school get familiar with their surrounding through learning the school subject Science and Nature which contains complex contents (history, physics, biology…) and at the same time these contents make possible the correlation with some other school subjects. In this paper we will discuss about the possibilities of

correlating the school subject Science and Nature with the Physical Education because in Physical Education we practice natural movements and at the same time we may use the contents from both mentioned school subjects in order to motivate students to be active by using this different and modern approach. In the end of this paper we will outline some models of the possible correlation between the two subjects.

Keywords: correlation of school contents, physical education, Science and Nature / World around Us, movement, and group work in rounds

Uvod

Napredovanje čovečanstva u mnogim oblastima savremenog društva u kome postaje jasno da su znanje, ideje i informacije osnovni uslov daljeg razvoja uslovljava naučne aktivnosti u pogledu modernizacije i unapređivanja obrazovanja iz tog razloga što nastava kakva danas dominira u većini osnovnih škola, po mišljenju eksperata, ima brojne nedostatke. Pomenuta nastava s jedne strane, izložena je kritikama, tim pre što se smatra da ona učenicima nudi otuđena, površna često i neupotrebljiva znanja, a od učenika stvara „sveznajućeg" enciklopedistu sa gomilom činjenica koje često ne mogu da se upotrebe u novim i drugačijim situacijama i praktičnim aktivnostima. S druge strane, sve učestalija primena pronalazaka obrazovne tehnologije ozbiljno ugrožava fizičku aktivnost učenika, jer oni sve više vremena provode sedeći u školskim klupama (savladavajući preopširne nastavne sadržaje predvidjene programom), pored računara i/ili televizora. Dugotrajno sedenje udaljava decu od prirodne potrebe za kretanjem. Vreme provedeno ispred knjiga, pomanjkanje kretanja koje pogoduje zdravlju, pomanjkanje čistog vazduha dovode do pojave „sedeće civilizacije" (Zurić 2006: 48).

Značaj kretanja nije samo u tesnoj vezi sa telesnim već i sa mentalnim, socijalnim i psihičkim razvojem. Budućnost našeg društva zavisi od fizičkih potencijala, mentalnih sposobnosti, emocionalne stabilnosti i društvene prilagođenosti dece koja sada rastu i o čijem se formiranju upravo mi brinemo. Uslovi u kojima deca rastu i razvijaju se nisu uvek stimulativni. Urbanizacija, savremeni način života, mehanizacija, opterećenost dece intelektualnim aktivnostima, sveukupni odnos društvene sredine i uticaj na decu i njihove aktivnosti u njoj, više ne deluju stimulativno, ne podstiču ih na kretanje. Iz svega ovoga proističe i cilj nastave fizičkog vaspitanja da se zadovolje potrebe učenika za kretanjem, doprinese povećanju adaptivne i stvaralačke sposobnosti u savremenim uslovima života i rada, razvije zdravstvena kultura neophodna za očuvanje zdravlja i stvaranje trajne navike da se fizičko vežbanje ugradi u svakodnevni život (Kragujević 1991: 22).

Materijalna osnova i osnovno sredstvo rada u nastavi fizičkog vaspitanja su objekti, sprave i uređaji za fizičko vežbanje. Efikasnost nastave zavisi od raspoloživih objekata, sprava i drugih nastavnih sredstava i to je jedan od osnovih uslova. Savremeni uslovi života i prisutna stvarnost, nameću pitanje i, da li, sa jedne strane, imamo pedagoge fizičke kulture, koji su, u dovoljnoj meri, osposobljeni za ostvarivanje ciljeva i zadataka u njihovoj sveobuhvatnosti, a sa druge strane, da li su objektivne okolnosti, naročito materijalno-finansijske prirode, takve da omogućavaju njihovu realizaciju. Ako bismo se kritički osvrnuli na sadašnje stanje nastavnog procesa onda se, pored prethodno navedenog, mora ukazati i na njegovu nedovoljnu efikasnost u odnosu na ciljeve koji se obrazovanjem žele postići i rezultate koji se na tom planu ostvaruju. Veliki akcenat se stavlja na sticanje znanja, a zanemaruje se fizičko angažovanje učenika, koje takođe može da doprinese obogaćivanju kognitivne dimenzije učenika.

Nastava se u većini osnovnih škola uglavnom organizuje tako što nastavnik verbalnom metodom, uz vrlo malo nastavnih sredstava, prenosi gotova znanja učenicima dok oni sede na svojim mestima, pasivno slušaju i pamte, što ima za posledicu, s jedne strane, relativno niži nivo usvojenosti nastavnih sadržaja, a s druge strane, nedovoljnu fizičku aktivnost učenika. „Time što jedan nastavnik radi sa celim razredom obezbeđuje se masovnost, racionalnost i ekonomičnost školovanja, što je važan kvalitet tradicionalne nastave, ali se istovremeno nameće frontalni oblik rada koji ima ozbiljne slabosti.“ (Vilotijević 2000: 130). Osnovne slabosti ovakve nastave su što se i dalje zahteva previše mehaničkog pamćenja, što se traže znanja na nivou reprodukcije i prepoznavanja, umesto stvaralaštva i praktične primene, koja ujedno može i fizički angažovati učenike. Još jedan važan segment nastave kakva danas dominira u osnovnim školama, odnosi se na preopširne nastavne programe koji svojim sadržajima previše opterećuju učenike i koje bi, u skladu sa principom racionalizacije i ekonomičnosti, valjalo redukovati i prilagoditi uzrastu učenika. S tim u vezi svi pomenuti problemi doveli su do rasprave oko toga na koji način poboljšati efekte i ostvariti viši nivo efikasnosti kurikuluma s jedne strane, i rasteretiti učenike obimnih sadržaja, više ih fizički angažovati i dati im kvalitetna znanja, s druge strane. Jedan od mogućih odgovora mogao bi da bude i uvođenje različitih inovacija, pre svega didaktičkih modela čiji je osnovni cilj prevazilaženje pomenutih nedostataka tradicionalne, u većini osnovnih škola danas zastupljene nastave. Među pomenutim inovacijama mogla bi se vrlo smisleno naći i korelacija dva ili više nastavnih predmeta.

Pojam korelacije i njen značaj u nastavnom procesu

Iako je razredna nastava podeljena ne pojedine nastavne predmete, karakteristična je po svojoj celovitosti i svojoj suštini da nastavu većine predmeta realizuje jedna osoba – učitelj. Takva organizacija nastave zapravo olakšava i omogućava češće planiranje i realizaciju korelacije među predmetima, a planirano gradivo svih predmeta da se logički poveže u jedinstven sistem, kako bi ga učenici

lakše, brže i što kvalitetnije usvojili. Značaj korelacije upravo se ogleda u njenom doprinosu boljem razumevanju i postupnijem shvatanju pojedinih sadržaja, sagledavanju određenih problema i delova gradiva sa različitih aspekata, razvijanju navike učenika da pojave, procese i odnose u svom okruženju posmatraju celovitije, kao jedinstven sistem međusobno povezanih i uzajamno zavisnih elemenata. Korelacija, takođe, može imati i motivacionu ulogu, jer ukoliko učenicima neki predmet (deo predmeta ili sadržaja) nije zanimljiv, interesantan, povezujući ga sa drugim predmetom koji je učenicima zabavan, interesantan, možemo „probuditi" radoznalost, interesovanje i motivaciju za prvi predmet. Isto tako, uspostavljanjem korelacije među predmetima (kao što su Fizičko vaspitanje i Svet oko nas/ Priroda i društvo) kod kojih takva veza nije očekivana i uobičajena, može se pozitivno uticati na povećanje motivacije i aktivnost učenika za vreme časa. Učenje na ovaj način može postati dinamičnije, privlačnije, a učenici više zainteresovani da se aktivno uključe u proces učenja. Isto tako, jedan od načina razvijanja interesovanja za nešto novo i nepoznato, nedovoljno jasno i razumljivo, jeste njegovo povezivanje sa nečim poznatim i interesantnim, onim što su učenici u okviru drugog predmeta već shvatili i razumeli. Istovremeno, učenicima se omogućava jedinstveno i celovito sagledavanje sveta koji ih okružuje, a znanja učenika koja su stečena uspostavljanjem veza i povezivanjem sadržaja iz različitih predmeta, sadržaja i oblasti uglavnom su, ukoliko je korelacija ispravno realizovana, integrisana u sistem koji učenici duže pamte i teže zaboravljaju. Takva znanja su na jednoj strani trajnija, ali na drugoj, doprinose ostvarivanju transfera znanja, tj. pozitivnog „uticaja jednog učenja na drugo učenje ili na aktivnost" (Pedagoška enciklopedija 1989: 449).

Postoji veliki broj reči sličnih reči »korelacija« (kao što su koordinacija, kooperacija, kontigencija, asocijacija i druge) koje se u svakodnevnom životu pogrešno upotrebljavaju kao njeni sinonimi. Ova reč, međutim, potiče iz latinskog jezika od reči *correlation* i u osnovnom značenju predstavlja srodnost, međusobnu zavisnost, uzajamnu povezanost, odnosno najčešće se definiše kao uzajamna zavisnost ili srodnost dveju pojava.

U nastavnom procesu korelacija je metodička obaveza učitelja u realizaciji nastavnih sadržaja. Ona predstavlja funkcionalno povezivanje građe različitih nastavnih predmeta koji su slični ili se međusobno dopunjuju prvenstveno u cilju ostvarivanja principa racionalizacije i ekonomičnosti. U Pedagoškom rečniku korelacija se određuje kao „odnos u kome bilo kakva i bilo kolika promena jedne pojave ima za posledicu odgovarajuću, paralelnu promenu druge pojave ili promenljive", odnosno kao „funkcionalno povezivanje svih elemenata nastavnog procesa u usklađenu jedinstvenu celinu" (Pedagoški rečnik 1976: 476- 477). Suštinu korelacije u nastavi, dakle, predstavlja povezivanje srodnih nastavnih predmeta ili njihovih delova „pri čemu svaki predmet zadržava svoj sistem, odnosno kao predmet ne gubi svoju samostalnost" (Isto:

477), dok učenici tom prilikom bolje razumeju, celovitije i postupnije shvataju određene sadržaje, pojave, procese i zakone.

Za uspešno ostvarivanje korelacije određenih nastavnih sadržaja, počevši od njenog planiranja i osmišljavanja, do konkretne realizacije na časovima, potrebna je velika stručna, didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, kao i detaljno, temeljno poznavanje sadržaja svih predmeta koji se izučavaju u razrednoj nastavi, kako po predmetima, tako i po razredima. U skladu sa tim, trebalo bi obezbediti i uslove, nastavne situacije u kojima će učeničko znanje (kao finalni produkt učenja svih predmeta u razrednoj nastavi) dobiti karakter sistema, biti međusobno povezana, kvalitetna i primenljiva u svakodnevnom životu.

U okviru uputstava učiteljima za realizaciju sadržaja predmeta Svet oko nas/ Priroda i društvo istaknuto je da se prilikom planiranja i realizacije nastave, od učitelja očekuje da ostvari ***„integrisan tematski pristup“*** samostalnim izborom koherentnih i kompatibilnih sadržaja iz navedenih tema. On ima mogućnosti da kombinuje sadržaje unutar predmeta, kao i one na nivou razreda, i iz drugih nastavnih predmeta, da na osnovu njih primenjuje multidisciplinarni pristup pri izgrađivanju pojmova. Pri tome treba poštovati odrednice principa korelacije na svim nivoima (predmetnom, razrednom i međupredmetnom), uvažavajući sve nastavne i vannastavne oblike rada i aktivnosti u školi i izvan nje“. (Službeni glasnik RS, br 3 2006: 46)

Korelacija Sveta oko nas/ Prirode i društva i Fizičkog vaspitanja

Korelacija je veoma važan aspekt nastave tim pre što se njenom primenom, pre svih ostalih, zadovoljava princip racionalizacije i ekonomičnosti, a “osnovna predpostavka za uspešnu racionalizaciju i ekonomičnost u nastavi prirode i društva je u sposobnosti nastavnika da visokim stepenom metodičke osmišljenosti sa što manjim utroškom vremena, sredstava i snage, s jedne strane, postigne što bolje rezultate.”(Lazarević-Bandjur 2001: 116)

Zadaci nastave Sveta oko nas/ Prirode i društva podrazumevaju i obuhvataju usvajanje veoma bitnih činjenica i pojmova o pojavama, procesima i odnosima u prirodi i društvu, tako da ih je gotovo nemoguće ostvariti bez logičke veze sa drugim nastavnim predmetima. Na drugoj strani, dete je od rođenja okruženo kretanjem i njegov značaj u razvoju deteta je veoma veliki. Fizička aktivnost pored toga što poboljšava opšte zdravstveno stanje, oplemenjuje i bogati emocionalni život, takodje proširuje i produbljuje saznanja o svetu koji nas okružuje, tako da nastava fizičkog vaspitanja značajno može uticati na ostvarivanje ciljeva i zadataka prirode i društva, ali i obrnuto.

Prilika da se organizuje korelacija između ova dva predmeta posebno se ukazuje u mlađim razredima (prvi i drugi), kada je najteže privući i održati pažnju učenika tokom

celog časa. Učitelj može povezati fizičko vaspitanje sa sadržajima prirode i društva na taj način što će birati aktivnosti koje će zainteresovati učenike, koje će im biti zanimljive, ali na osnovu kojih će istovremeno i nešto naučiti ili saznati. Učenici mogu na osnovu pokretanja sopstvenog tela i predmeta koji su im na raspolaganju obraditi različite vrste kretanja i njihove osobine (npr. oblik putanje, periodičnost kretanja, predjeni put i sl.), karakteristične načine pokretanja i zaustavljanja predmeta (guranjem tj. kotrljanjem valjkastih predmeta, povlačenjem i podizanjem različitih predmeta pomoću poluge, prenošenjem). U završnom delu časa, u funkciji globalnog ponavljanja i održavanja pažnje učenika, učitelj može, takođe ostvariti korelaciju između Sveta oko nas i Fizičkog vaspitanja, organizovanjem različitih vrsta elementarnih igara, kvizova, takmičenja po grupama, rešavanjem problemskih situacija i slično; ili pak, može isplanirati korelaciju i sa nastavom likovne i muzičke kulture, pa osmisliti zadatke u kojima bi učenici ilustrovali sadržaje iz Sveta oko nas (npr. putanje nekih predmeta, prevoznih sredstava, životinja i sl.).

Sadržaji predmeta Priroda i društvo pomažu da učenici lakše i sa više razumevanja usvoje određene pojmove iz oblasti fizičkog vaspitanja (naročito onih koji su u neposrednoj vezi sa snalaženjem u prostoru i kretanjem uopšte). Prirodni oblici kretanja su najzastupljeniji u nastavi fizičkog vaspitanja u razrednoj nastavi i zato aktivnosti koje se na časovima realizuju kao vežbe oblikovanja imaju najviše uticaja na razvoj fizičkih sposobnosti učenika. Elementarne igre, međutim, mogu biti i jedan od najinteresantnijih načina da se učenici na početku časa motivišu i uvedu u sadržaje o kojima će učiti u toku časa Sveta oko nas/Prirode i društva, bilo da je reč o kombinovanju vežbi oblikovanja sa oponašanjem snalaženja u naselju (prelaženje ulice preko pešačkog prelaza, pretrčavanje s jednog dela grada na drugi, imitiranje kretanja prevoznih sredstava i sl.), oponašanju kretanja životinja (hodanje, skakanje, letenje, puzanje, poskoci i sl.). Nastavni sadržaji koji se realizuju u okviru predmeta Fizičko vaspitanje takodje se odnose na kretanje i oblike kretanja, klizanje, kotrljanje, vučenje, podizanje, nošenje …, te odatle sledi da bi se vrlo smisleno mogao zadovoljiti princip racionalnosti na taj način što bi, umesto na dva različita časa, učenici o pojmu kretanja kao promeni položaja jednog tela u odnosu na drugo, učili na jednom času na kome je zastupljena korelacija pomenuta dva predmeta.

Korelacijom ovih predmeta kod učenika se, pored pozitivnog odnosa prema fizičkoj aktivnosti (rekreaciji i zdravom načinu života), na jedan interesantan način razvija i pozitivan odnos prema prirodi. Istovremeno se budi i podstiče radoznalost i želja za posmatranjem pojava, procesa i promena u njoj, podstiče interesovanje za izučavanje i analiziranje sopstvenog kretanja i pokretanje predmeta različitih karakteristika iz njihovog prirodnog okruženja, a samim tim i želja da to okruženje zaštite i sačuvaju, čime se razvija i ekološka svest učenika, što je jedan od ciljeva osnovnog obrazovanja uopšte. Uporednom analizom nastavnih jedinica u okviru programa predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo, najpre uočavamo nastavne teme zastupljene u sva četiri razreda

koje u nazivu imaju sintagmu »*kretanje u prostoru i vremenu*«. Već same reči u nazivu tih tema ukazuju na njihovu bliskost sa pojmom kretanje, koje je u osnovi nastavnog predmeta Fizičko vaspitanje. Ako analitički posmatramo sadržaje predmeta Svet oko nas koji su dati u prvom razredu u okviru teme „Orijentacija u prostoru i vremenu“ i sadržaje Fizičkog vaspitanja, najpre uočavamo nastavnu jedinicu „Kretanje - promena položaja u prostoru i vremenu“. Ova nastavna jedinica, pogotovo deo koji se odnosi na prostorne odrednice (napred, nazad, gore, dole, levo, desno), pogodna je za korelaciju sa Fizičkim vaspitanjem u okviru nastavnih jedinica kao što su Hodanje i trčanje, Bacanje i hvatanje (učenici bacaju loptu levo, desno, gore, dole, nazad, napred...). Kretanje ima funkciju biološkog nagona i zadovoljava potrebe stimulacije telesnog rasta i razvoja. U tom kontekstu, kretanje zadovoljava prirodne potrebe deteta. Kretanjem deca ovog uzrasta zadovoljavaju i svoje društvene potrebe. Deca vole da istražuju u okviru svojih kretnih mogućnosti, teže novim, nestereotipnim kretnim izrazima, žele da uče i saznaju „zašto i kako“ se nešto kreće. Kroz korelaciju ova dva nastavna predmeta deci je moguće pružiti obilje mogućnosti da se kreću. Deca spoznaju kretne aktivnosti prvenstveno preko igre. Potrebno je posebno naglasiti dejstvo igre, jer ona doprinosi razumevanju, učenju i usavršavanju novoga. Igra je osnova za proces usvajanja. Na dete deluje sveukupno i kroz mnogobrojne kretne aktivnosti omogućava razvoj svih dimenzija, sposobnosti i znanja (Pišot-Jelovčan 2006: 30). Korelacija sadržaja pomenutih nastavnih sadržaja takođe se može ostvariti u završnom delu časa primenom elementarnih igara, koje bi bile u funkciji globalnog ponavljanja, gde bi deca ponovila, primenila i proverila svoje znanje o prostornim i vremenskim odrednicama. Po pravilu, igre koje upotrebljavamo u završnom delu časa imaju zadatak da umire organizam nakon napora. Intenzitet je nizak, dinamika celokupnog kretanja je najmanja („Marionete, Modna pista, Zakotrljaj što bliže, Čigra, Teranje točka“ (Sikimić 2003: 120)). Trčanje u prirodi na razne načine takodje može biti pogodno za realizaciju pomenutih sadržaja, kao i prenošenje, odlaganje i sakupljanje predmeta, pri čemu učenicima dajemo zaduženja da odgovarajuće predmete prenesu, odlože ili sakupe na odgovarajućem mestu i na različite načine. Najviše mogućnosti za ostvarivanje korelacije pomenuta dva predmeta na ovom uzrastu svakako pružaju sadržaji nastavne jedinice „Kretanje svuda oko nas“, jer se mogu realizovati brojnim i veoma raznovrsnim kombinacijama hodanja, trčanja, skakanja, preskakanja, puzanja, provlačenja, kao i različitim elementarnim igrama. Realizacija sadržaja nastavne jedinice „Pokretanje i zaustavljanje predmeta: gura, vuče, podiže“ iz Sveta oko nas u korelaciji sa Fizičkim vaspitanjem može se organizovati u vidu poligona na kome bi trebalo da učenici reše problemsku situaciju i prenesu teret sa jedne strane sale za fizičko na drugu, na taj način što će koristiti polugu za podizanje, valjke za guranje i vučenje, konopac i kolica sa točkićima za kotrljanje. Sadržaje nastavne jedinice „Uticaj oblika predmeta na njegovo kretanje - klizanje i kotrljanje“ takođe možemo realizovati u kombinaciji sa prirodnim oblicima kretanja u vidu takmičenja dve grupe učenika, gde bi ponovo bio osmišljen poligon u kome se zahteva da učenici predmete različitih oblika kotrljaju i klizaju do cilja, tako da bi bio zastupljen i rad u paru.

U drugom razredu u okviru teme *Kretanje u prostoru i vremenu*, priliku da se ostvari korelacija sa Fizičkim vaspitanjem pruža istoimena nastavna jedinica (promena položaja u toku vremena), na taj način što bi se primenili prirodni oblici kretanja kao što su trčanje, skakanje, hodanje, bacanje, hvatanje, puzanje, kotrljanje i sl., gde učenici mogu da praktičnim aktivnostima demonstriraju kretanje koje potom analiziraju, komentarišu i upoređuju. Pored toga, u okviru sadržaja Sveta oko nas u drugom razredu postoje nastavne jedinice koje se odnose na brzinu kretanja tela: Šta sve utiče na brzinu kretanja tela (oblik i veličina tela, materijal od kog je načinjeno, podloga, sredina, jačina delovanja) i Brzina kretanja organizama u zavisnosti od oblika tela i sredine u kojoj žive. Pojedine elementarne igre (Semafori, Lovac na golubove, Mačka i miš, Lopta putuje, Školice...), penjanje uz kose prepreke, puzanje potrbuške, na boku i na ledjima, bacanje loptice u cilj, vis, i hvatanje, brzo trčanje neki su od sadržaja Fizičkog vaspitanja koji se veoma uspešno i interesantno mogu iskombinovati i primeniti prilikom realizacije pomenutih sadržaja iz Sveta oko nas. Još jedna novina koja se veoma uspešno može iskoristiti u drugom razredu jeste nastavna jedinica „Dečije narodne igre“ u okviru programa Fizičkog vaspitanja, čiji se sadržaji mogu realizovati u korelaciji sa nastavnom jedinicom iz Sveta oko nas „Praznici i običaji“.

U III razredu organizaciju korelacije bilo kojih predmeta, pa i Fizičkog vaspitanja i Prirode i društva, trebalo bi uskladiti sa uzrasnim mogućnostima i sposobnostima učenika, što znači da bi zadatke i zahteve, bez obzira o kom predmetu je reč, valjalo povećati i usložiti. Nastavne jedinice kao što su Različiti oblici kretanja i njihove različite karakteristike (kretanje po pravoj liniji, kružno kretanje, kretanje tela na opruzi, klatna, talasanje... uočavanje uzroka nastanka nekih kretanja i periodičnog ponavljanja) ili Kada i kako tela padaju, klizaju i kotrljaju se naniže, pružaju brojne i raznovrsne mogućnosti za realizovanje različitih vidova korelacije sa Fizičkim vaspitanjem, pri čemu, naravno, treba voditi računa o metodičkim specifičnostima oba predmeta. U uvodnom i pripremnom delu časa treba primeniti prirodne oblike kretanja i vežbe oblikovanja koje su u vezi sa sadržajima nastavne jedinice, odnosno, uskladiti primenu rekvizita u vežbama oblikovanja sa realizacijom određenih kretanja u glavnom delu časa (npr. ukoliko je nastavna jedinica klizanje i kotrljanje, primeniti u pripremnom delu časa kompleks vežbi oblikovanja sa loptom ili palicom i pružiti deci informacije odmah na početku časa). Jedan od mogućih načina realizacije navedenih sadržaja je primenom diferenciranog oblika rada u ciklusima, na taj način što bi se u sali za fizičko na pet mesta rasporedio materijal za izvodjenje ogleda (zadaci za pet grupa - pet punktova ili stanica). Svaka grupa bila bi na jednom radnom mestu, gde bi za određeno vreme njeni članovi trebalo da izvedu jedan od predviđenih ogleda, a na zvuk pištaljke menjaju mesta u smeru kazaljke na satu. Grupe se smenjuju od stanice do stanice sve dok prva grupa ponovo ne dodje na početno mesto, tako da svi učenici prodju sve zadatke i aktivni su tokom celog časa. Zadaci koje obavljaju mogli bi da budu npr. hodanje i trčanje, manipulacija obručem, loptom, vijačom na različite načine, kotrljanje obruča,

hodanje u različitim formama (imitacije), trčanje na različite načine, hodanje i trčanje pravolinijski, u krugu, polukrugu, cik – cak hodanje i trčanje sa i bez prepreka.

Korelaciju nastave Prirode i društva sa nastavom Fizičkog vaspitanja najlakše je ostvariti kroz nekoliko oblasti rada kao što su: elementarne igre, dečije narodne igre, različiti oblici kretanja, dečije stvaralaštvo, a ređe kroz oblasti rada kao što su sportovi. Sport se odnosi na svakodnevno vežbanje uz ogromne fizičke napore gde je cilj postizanje rezultata u izabranom sportu. Shodno tome, u ovom delu fizičke kulture, ne postoji mogućnost korelacije između navedenih nastavnih predmeta.

Elementarne igre su igre u kojima se primenjuju elementarni oblici čovekove motrike (hodanje, trčanje, puzanje, skokovi i sl.). Mogu se primenjivati i u glavnom delu časa koji je namenjen pridobijanju novih kretnih znanja, njihovom usvajanju, razvoju kretnih i funkcionalnih sposobnosti, delovanju u grupi, poštovanju dogovorenih pravila. Elementarnim igrama utičemo na razvoj motoričkih sposobnosti. Izbor elementarnih igara je veliki i zavisi od toga šta želimo postići igrom i na šta želimo uticati. Postavljaju se određeni ciljevi koji se kroz igru veoma lako realizuju. Funkcija igre postaje sve značajnija u razvoju dece. Dete će, na primer, sa zadovoljstvom rešavati probleme kroz igru. U njoj se neće javljati dečiji otpor koji se, po pravilu, zapaža u klasičnoj školskoj nastavi. Osim toga, dok pomenuta nastava angažuje učenika samo intelektualno, u igri on deluje (a zato se i razvija) kao celovita ličnost, što čini da stečeno u igri bude trajno, pogodno za dalje usavršavanje i transfer (Kamenov 2009: 29).

Jedan od segmenata Fizičkog vaspitanja u okviru koga se može ostvariti korelacija sa Svetom oko nas jesu i plesne aktivnosti i dečije narodne igre. Svoje plesne aktivnosti deca zasnivaju na već ranije usvojenim oblicima kretanja kao što su: hodanje, poskakivanje i skakanje, koraci sa ukrštanjem ispred i iza, koraci sa privlačenjem, gibanja pojedinih delova tela u smislu zamaha, njihanja, okretanja, izdržaja i sl. Kretanja dece u plesu su pojedinačna, u paru ili grupna, a mogu da ih izvode uz muzičku pratnju koja se daje pljeskanjem, udaranjem ili pevanjem. Upotrebljavaju se i različiti pomoćni rekviziti: lopte, trake, marame, zastavice, i njima se zamahuje ili se izbacuju i hvataju (Pišot-Jelovčan 2006: 30). Učitelj može kroz priču ili primenom zvučnih signala (zvižduk, pljesak, reč...) da učenicima približi sadržaje nastavne jedinice i usmeri njihovu pažnju na zadate oblike kretanja. Uglavnom se upotrebljavaju termini koji su deci već poznati (nisko, visoko, brzo, usporeno, okruglo, lako, teško), dodamo reči kao što su vuci, potisni, okreni se, poskoči, skoči...(Pišot-Jelovčan 2006: 70).

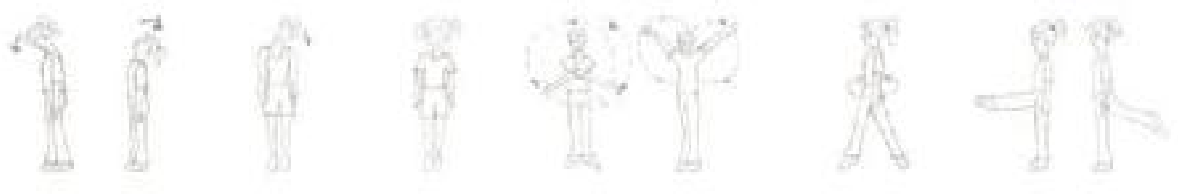
Kada su u pitanju sadržaji za četvrti razred, situacija je malo drugačija. Predmet Priroda i društvo na ovom uzrastu podrazumeva sistematizaciju prethodno stečenih znanja o kretanju i to u okviru samo dve nastavne jedinice: 1) Pravila koja važe za sva kretanja (pokretanje, zaustavljanje, promena brzine...); sistematizacija dosadašnjih znanja i provera parametara i 2) Šta i kako utiče na pređeno rastojanje nekog predmeta;

klizanje i kotrljanje naniže; šta utiče na brzinu kretanja klatna? Programski zadaci za četvrti razred se razlikuju u odnosu na sadržaje prvog, drugog i trećeg razreda. Predviđa se da se elementarna kretanja kojima se ovladalo, sada primene u specifičnim uslovima koje nameću pojedine grane i vidovi fizičkog vaspitanja (Kragujević 1991: 24). Sadržaji koji se obrađuju u okviru Fizičkog vaspitanja u četvrtom razredu odnose se na savladavanje tehnika sportskih igara i elemenata gimnastike, ritmičke gimnastike i atletike, tako da ovako konstruisani sadržaji oba predmeta pružaju jako malo mogućnosti za bilo kakvu korelaciju.

Zapažanja do kojih smo došli tokom praktičnog rada sa studentima u školama - vežbaonicama, kao i rezultati malih (mikro) istraživanja koja su na terenu obavili naši studenti u okviru svojih diplomskih radova, govore u prilog činjenici da je korelacija između Fizičkog vaspitanja i Sveta oko nas /Prirode i društva nedovoljno i jako retko zastupljena u praksi. To potvrđuju i podaci do kojih smo došli analizom sadržaja operativnih planova učitelja iz oba pomenuta predmeta. Uprkos tome, i učitelji i učenici mišljenja su da bi takve časove trebalo češće organizovati, jer su uspešniji, interesantniji, dinamičniji i efikasniji od onih na kojima korelacija nije zastupljena. Ipak, zbog potrebnog vremena, truda i energije koju treba uložiti prilikom osmišljavanja i pripremanja takvih časova, učitelji se vrlo retko odlučuju i upuštaju u takve poduhvate, već se radije opredeljuju za uobičajeni način rada na koji su navikli u učionici. Korelaciju predmeta Svet oko nas/ Priroda i društvo sa Fizičkim vaspitanjem učitelji mnogo ređe planiraju u odnosu na korelacije sa ostalim predmetima, a čak i kada je navedena u operativnim planovima, uočavaju se brojni nedostaci prilikom realizacije časova: neprimerena je uzrastu učenika, loše organizovana, zastupljena samo u jednom delu časa ili se podrazumeva sama po sebi. Ne predstavlja svako kretanje na času Prirode i društva korelaciju ova dva predmeta, niti je svaki razgovor o prirodnim i društvenim pojavama, koji je tematski povezan sa sadržajem koji se obrađuje na času Fizičkog vaspitanja, oblik korelacije o kome mi ovde govorimo.

Zato smo u okviru našeg eksperimentalnog dela istraživanja (kao modele časova čije smo realizacije analizirali) pokušali da povežemo sadržaje iz programa predmeta Svet oko nas i izabrali nastavne jedinice u okviru prva tri razreda sa kombinacijama različitih metoda i oblika rada, gde je korelacija sa Fizičkim vaspitanjem ostvarena kroz nekoliko oblasti rada: u uvodnom delu časa primenjeni su prirodni oblici kretanja, koji su kao i kompleks vežbi oblikovanja u pripremnom delu časa, osmišljeni na taj način da sadrže oblike kretanja koji će se obrađivati u glavnom delu časa (hodanje i trčanje po pravoj lini, po krugu, cik- cak, vežbe koje sadrže kruženja glavom, trupom, čeone i bočne krugove rukama, talasi rukama, nogama, celim telom iz čučnja ili stava spetnog, imitacija snalaženja u saobraćaju i prevoznim sredstvima i sl., zadovoljavanjem prirodne potrebe za kretanjem u glavnom delu časa prilikom izvodjenja zadatih ogleda i praktičnih aktivnosti, elementarnim igrama u završnom delu časa.

Kao primer navodimo uvodni deo časa za nastavnu jedinicu Različiti oblici kretanja i njihove osnovne karakteristike prilikom čije realizacije mogu da se primene sledeći prirodni oblici kretanja: hodanje na različite načine (na prstima, petama, spoljašnjem i unutrašnjem svodu stopala, ukrštenim korakom, bočno, unazad i sl., trčanje na različite načine (pravolinijski, kružno, cik-cak...); i kompleks vežbi oblikovanja:



1. Pretklon i zaklon glavom 2. Otklon glavom 3. Kruženje glavom 4. Kruženje rukama 5. Kruženje trupom 6. Kruženje nogama

U glavnom delu ovog časa primenjen je diferencirani grupni oblika rada po ciklusima. Učenici su bili rasporedjeni na pet radnih mesta (stanica) i realizovali su na svakom mestu različite zadatke, koji su se odnosili na različite oblike kretanja. Na prvoj stanici učenici su imali zadatak da trčeći pređu od tačke A do tačke B, krećući se pravolinijski i da se pomoću odskočne daske upoznaju sa principom kretanja opruge; na drugoj stanici učenici su se kretali krivolinijski po odredjenoj putanji (prateći strelice) i u paru korišćenjem vijače demonstrirali krivolinijsko kretanje; na stanici broj tri su se u igri „Voz“ kretali pravolinijski, a u igri „Ringe Raja“ kružno; stanica broj četiri obuhvatala je zadatke sa oprugom (rastezanje i sabijanje) i demonstraciju kretanja klatna pomoću vijače; dok je poslednja stanica bila namenjena za upoznavanje sa talasnim kretanjem (učenici su na tri načina prikazali talasno kretanje duvanjem po površini vode, kapanjem kapi u posudu sa vodom i prolaženjem rukom kroz vodu).

Pripremni deo časa Fizičkog vaspitanja može se realizovati kompleksom vežbi oblikovanja koje su odabrane i osmišljene tako da su u vezi sa sadržajima iz Sveta oko nas. Navodimo primer pomenutih vežbi oblikovanja za nastavnu jedinicu Pokretanje i zaustavljanje predmeta: gura, vuče, podiže za realizaciju pripremnog dela časa(prilogu broj 1).

Cilj prethodno pomenutih primera korelacije bio je da se izadje iz ustaljenih šablona i formalnih faza u realizaciji nastave u učionici, a da se igra i fizička aktivnost dece povežu sa učenjem, odnosno, usvajanjem praktično primenljivih znanja. Takodje smo ispitivali efikasnost korelacije Sveta oko nas i Fizičkog vaspitanja u pogledu ostvarenosti operativnih zadataka časa jednog i drugog predmeta. Operativni zadaci

koji se ostvaruju na časovima Fizičkog vaspitanja od prvog do četvrtog razreda imaju za cilj razvijanje osnovnih motoričkih sposobnosti, učvršćivanje pravilnog držanja tela u mirovanju i kretanju i otklanjanje posturalnih poremećaja (Kragujević 1991: 24). Kako učitelj ima veliku slobodu u izboru sadržaja (telesnih vežbi i kretanja) od njega se očekuje i poznavanje ove problematike, a samim tim i sposobnost da nastavne jedinice jednog i drugog predmeta na najbolji mogući način iskoristi kroz korelaciju ova dva predmeta.

Prilikom povezivanja sadržaja ova dva predmeta vodili smo računa o tome da korelacije ima u svim delovima časa, jer "nepoštovanjem zahteva za korelacijom ili pak, neadekvatna korelacija medju nastavnim oblastima ne samo da ne vodi ekonomičnosti i racionalizaciji nastave, već doprinosi i opterećivanju učenika, o čemu se danas često govori. "(Lazarević-Bandjur 2001: 117) U uvodnom delu časa, koji je, kada je u pitanju Fizičko vaspitanje, karakterističan po tome da je posvećen fiziološkoj pripremi organizma za predstojeće napore, i pripremnom delu časa koji sadrži kompleks vežbi oblikovanja, treba nastojati da planirane vežbe budu u skladu sa sadržajima u glavnom delu časa. U tom kontekstu za nastavnu jedinicu Različiti oblici kretanja (kretanje po pravoj liniji, kružno kretanje, kretanje tela na opruzi, klatna, talasanje...) primenjene su sledeće vežbe: kruženje delovima tela, vežbe sa rekvizitima (obruč, čunj, traka i sl.). Kada je reč o nastavnoj jedinici Pokretanje i zaustavljanje predmeta: gura, vuče, podiže, takodje su primenjene vežbe oblikovanja gde je pogodno podizati delove tela ili rekvizite i izvodjenje vežbi u parovima (naizmenično vučenje i guranje rukama, nogama, leđima i sl.). U glavnom delu časa, da bi bili ostvareni ciljevi i jednog i drugog predmeta, kao najefikasnija se pokazala primena grupnog oblika rada, jer on doprinosi, s jedne strane, misaonoj aktivnosti članova grupe prilikom rešavanja zadataka a, s druge strane, pruža dovoljno vremena i prostora za fizičku aktivnost svih članova grupe. Završni deo časa opet, ako posmatramo iz perspektive Fizičkog vaspitanja, namenjen je vraćanju funkcija organizma na početni nivo, dok iz Prirode i društva u tom delu časa izveštavaju grupe, proveravamo znanja učenika, vrši se globalno ponavljanje gradiva, gde se insistira na tome da se znanje koje je stečeno u toku časa praktično primeni u novim situacijama koje mogu biti i problemske (npr. na koji način ćemo preneti delove nameštaja iz jedne kuće u drugu; koja vrsta kretanja je zastupljena kod kazaljki časovnika, gde u svakodnevnom životu nailazimo na primenu poluge?).

Nakon realizovanih i analiziranih časova korelacije nastavnih predmeta Priroda i društvo i Fizičko vaspitanje došli smo do zaključka da najbolje rezultate u smislu fizičke aktivnosti učenika u toku celog časa i kvaliteta usvojenih praktično primenljivih znanja postižemo primenom diferenciranog grupnog rada po ciklusima. "Grupni oblik rada u nastavi prirode i društva zasniva se na zajedničkom izvršavanju zadataka u grupama koje najčešće imaju od 3 do 6 učenika" (Lazarević-Bandjur 2001: 174) U fizičkom vaspitanju prethodno navedena definicija malo se razlikuje u tom smislu što se grupni oblik rada odnosi na onu formu neposredne organizacije nastavnog rada, u kojoj su

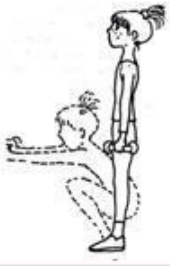
učenici podeljeni u radne grupe, vrste i kolone, po potrebi izvršavanja istovetnih ili diferenciranih radnih zadataka (Kragujević 1991: 75). To je, ustvari, rad po grupama od 8 – 12 učenika koji mogu biti angažovani na istim, sličnim ili potpuno različitim zadacima (Berković 1978: 59). U zavisnosti od toga da li grupe rade na istim ili različitim zadacima postoje nediferencirani - sve grupe rade na istim zadacima, diferencirani - grupe rade na različitim zadacima, i rad po ciklusima, gde grupe rade na različitim zadacima, a kada završe sa radom uzajamno menjaju zadatke. Grupni rad u fizičkom vaspitanju je poželjnije raditi u kolonama i vrstama, kada se radni zadaci obavljaju po prispeću na red (jedan učenik za drugim) što omogućava brže stizanje na red i naravno veću gustinu vežbanja pa i intenzivniji rad (Kragujević 1991: 75). Osim toga "postoje takve nastavne jedinice koje su neposredno povezane sa učenikovim životom i radom i koje zahtevaju ostvarenje čvršće veze izmedju teorije i prakse, i s druge strane koje mogu angažovati u radu više grupa učenika. Za grupni rad pristupačne su pojave koje se mogu lako pratiti i na jednostavan način beležiti, opisati, pokazati, dokazati i ilustrovati". (Lazarević-Bandjur 2001: 175).

Umesto zaključka

Organizacija nastave je veoma široko didaktičko i metodičko područje istraživanja, jer ona podrazumeva aktivno, samostalno i kreativno učešće učenika u svim fazama nastavnog procesa. U skladu sa tim nastavni proces neophodno je obogaćivati primenom različitih sistema, metoda, oblika rada i sredstava koji učenika stavljaju u položaj aktivnog subjekta i neposrednog korisnika svih izvora znanja. Cilj ovog rada nije da pokaže da je korelacija Prirode i društva i Fizičkog vaspitanja idealni model rada i da to treba shvatiti kao jedino dobro rešenje za sve nedostatke tradicionalne nastave, već da ukaže na mogućnosti kombinovanja sadržaja različitih nastavnih predmeta sa ostalim oblicima rada i modelima nastave kako bi efekti obrazovanja bili potpuniji. Ne postoji univerzalni i idealni nastavni model, već eventualno najbolja kombinacija različitih postupaka. Korelacija nastavnih predmeta nije sveobuhvatna metodička strategija koja treba da bude zastupljena na svakom času, jer ima sadržaja koji se mogu mnogo uspešnije obraditi i usvojiti na druge načine, čime se istovremeno sprečava metodička jednoličnost i ravnodušnost učenika prema takvom radu. Dakle, primena korelacije svoje prednosti ostvariće samo u jedinstvu sa ostalim savremenim oblicima organizacije i vrstama nastave, uključujući tu i sve metode i postupke koji, pravilno korišćeni i usmereni, takođe imaju veliki značaj i prednosti kako u misaonom tako i fizičkom angažovanju učenika.

Prilog 1

Pripremni deo **(10 min.)**	*1. Gledam nebo- gledam sat* Marku je zvonio sat (zvučni efekat) probudio ga je da ide na aerodrom (zvuk vozila). Kada je ustao prvo je pogledao kroz prozor u nebo, a potom da vidi koliko je sati. Stav uspravan, spetni, priručiti. Spustiti glavu na prsa, pretklon na 1, i podizati je, zaklon na 2. (slika i zvuk aviona)		8x	
	2.Prelazimo ulicu Kada je izašao iz stana, išao je ulicom i došao do pešačkog prelaza, da bi prošao pogledao je levo i desno. Stav uspravni, step. Na 1 zasuk u levu, a zatim na 2 zasuk u desnu stranu.		8x	
	Vežbe za ruke i rameni pojas *3.Otvaranje harmonika vrata na ulazu na aerodrom* Stigao je do aerodroma i stao ispred ulaznih vrata lifta (stepuju). Pošto su harmonika vrata u pitanju, otvorićemo ih tako što ćemo stati u stav spetni, ruke pogrčene u odručenju, na 1-2 zib u nazad, na 3-4 u odručenju. Nastavljaju step.		8x	
	4.Pritiskanje najvišeg dugmeta u liftu Ulazimo u lift i pritiskamo najviše dugme, zato što na poslednjem spratu možemo da kupimo karte koje nam trebaju. Stav uspravan, spetni, ruke u priručenju:1-2 uzruči desnu, zaruči levu, na 3 - 4 uzruči levu, zaruči desnu.		8x	

	Vežbe za trup *5.Podižemo kofere* Pošto je u lift spustio dva kofera pored jedne i druge noge, kada je izlazio morao je da ih ponovo podigne. Stav uspravan, raskoračni u širini ramena, ruke u priručenju. Na 1-2 pretklon trupa bez savijanja kolena i vrhovima leve ruke dodirnemo desnu nogu, na 3-4 desnom rukom dodirnemo levu nogu. Nastavljaju step.		8x	
	6.Stavljanje kofera na kolica za prevoz Pošto su mu koferi bili teški, a ugledao je kolica koja prevoze teret, rešio je da svoje kofere podigne i stavi na ta kolica. Stav uspravan, raskoračni u širini ramena, leva ruka na bok, desna uzručena. Na 1-2 otklon trupa u levo. Desna ruka na bok, leva uzručena, na 3-4 otklon trupa u desno. Nastavljaju step.		8x	
	Vežbe za noge *7. Penjanje u avion stepenicama* Došao je do aviona, i stao ispred stepenica koje su bile na ulazu. Počeo je da se penje, ali pošto su stepenice visoke, morao je visoko da podigne noge. Stav uspravan, spetni, ruke u priručenju hodati u mestu podižući visoko, naizmenično, u prednoženje koleno jedne, pa druge noge. *8.Sedanje u sedište aviona* Stav uspravan, spetni, ruke predručene: izvodimo čučnjeve na 1, 2, a na 3, 4 vraćamo se u početni položaj.		8x 8x	 

Literatura

- Luka, Berković 1978. *Metodika fizičkog vaspitanja,*Beograd: Partizan.
- Jernej, Završnik-Rado, Pišot 2005. *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrokov in mladostnikov*, Koper: Institut za kineziološke raziskave.
- Joca, Zurić 2006. *Drži se pokonci*, Koper: Institut za kineziološke raziskave.
- Emil, Kamenov 2009. *Dečja igra* Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Gabrijela, Kragujević 1991. *Metodika fizičkog vaspitanja* Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstava.
- Ljubinko, Milanović-Stamatović, M. 2006. *Teorijai metodika fizičkog vaspitanja* Užice: Učiteljski fkultet.
- Rado, Pišot-Guliana, Jelovčan 2006. *Vsebine gibalne/športne vzgojev predšolskem obdobju* Koper: Založba Annales.
- Ljubica, Sikimić 2003. *Dečje igre nekad i sad* Beograd: Intergraf.
- Pedagoški rečnik, Radovan, Teodosić (ur.) 1967. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbija.
- Pedagoška enciklopedija**,** Nikola, Potkonjak-Petar, Šimleša (ur.) 1989. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vladimir, Poljak 1965. *Cjelovitost nastave* Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br.3/2006
- Živoljub, Lazarević-Veljko, Bandjur 2001. *Metodika nastave prirode i društva* Beograd: Učiteljski fakultet.

Irena G. Ilić–Ivana Ć. Miladinović–Olivera C. Jovanović: **Korelacija nastave Sveta oko nas i Engleskog jezika kao mogućnost inoviranja nastave**

Pedagoški fakultet, Jagodina
ivanaivica@nadlanu.com ***ivana.cirkovic@pefja.kg.ac.rs***

Rezime

U skladu sa činjenicom da je engleski jezik u savremenom društvu sve prisutniji, ne samo u neformalnoj komunikaciji u svakodnevnom životu, nego i kao obavezni nastavni predmet već od prvog razreda osnovne škole, mišljenja smo da se elementi pomenutog jezika mogu uspešno integrisati u većinu nastavnih predmeta. Na drugoj strani, Svet oko nas i Priroda i društvo, kao predmeti u mlađim razredima osnovne škole, specifični po svojoj interdisciplinarnosti (objedinjuju sadržaje kako prirodnih tako i društvenih nauka), pružaju brojne mogućnosti korelacije sa drugim nastavnim predmetima, oblastima i sadržajima, među kojima vrlo smisleno može da se nađe i Engleski jezik. U radu će, pored osnovnih odrednica pojma korelacija, biti navedene razlicite mogućnosti korelacije sadržaja Engleskog jezika sa sadržajima predmeta Svet oko nas, kao i konkretni primeri realizacije nastavnih jedinica korelacijom pomenutih predmeta. Smatramo da se povezivanjem navedenih predmeta može postići bolji kvalitet nastave i unaprediti proces obrazovanja u savremenom društvu.

Ključne reči: korelacija nastavnih sadržaja, Engleski jezik, nastavni predmet, Svet oko nas

THE CORRELATION OF THE SCHOOL SUBJECT WORLD AROUND US WITH THE ENGLISH LANGUAGE AS A POSSIBILITY OF INNOVATIVE TEACHING PROCESS

Abstract

The English language is very present in the modern society, not only in the informal communication but also as the obligatory subject from the first grade of primary school. For that reason we think that certain elements of this foreign language may be integrated successfully into many other school subjects. On the other hand, World around Us as a school subject is specific for its interdisciplinary contents and provides

many possibilities of correlation with other school subjects, areas, and contents. Among those contents we may certainly choose the English language. In this paper we will give few concrete examples of the realization of the teaching topics through two mentioned school subjects.

1. Pojam korelacije i integracije

Reč korelacija u svakodnevnom govoru, štampi i drugim medijima često se može čuti umesto termina koordinacija, kontigencija, asocijacija, kooperacija..., i obrnuto. Ovaj pojam, međutim, potiče iz latinskog jezika od reči correlation i u osnovnom značenju predstavlja srodnost, međusobnu zavisnost, uzajamnu povezanost, odnosno najčešće se definiše kao uzajamna zavisnost ili srodnost dveju pojava.

U nastavnom procesu korelacija je metodička obaveza učitelja u realizaciji nastavnih sadržaja. Ona predstavlja funkcionalno povezivanje građe različitih nastavnih predmeta koji su slični ili se međusobno dopunjuju. U Pedagoškom rečniku korelacija se određuje kao „odnos u kome bilo kakva i bilo kolika promena jedne pojave ima za posledicu odgovarajuću, paralelnu promenu druge pojave ili promenljive“, odnosno kao „funkcionalno povezivanje svih elemenata nastavnog procesa u usklađenu jedinstvenu celinu“ (Pedagoški rečnik 1967: 476). Suštinu korelacije u nastavi, dakle, predstavlja povezivanje srodnih nastavnih predmeta ili njihovih delova „pri čemu svaki predmet zadržava svoj sistem, odnosno kao predmet ne gubi svoju samostalnost“ (Pedagoški rečnik 1967: 477), a učenici, pri tom, bolje razumeju, celovitije i postupnije shvataju određene sadržaje, pojave, procese i zakone.

S obzirom da je za uspešno ostvarivanje korelacije određenih nastavnih sadržaja, počevši od njenog planiranja i osmišljavanja, do konkretne realizacije na časovima, potrebna velika stručna, didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, neophodno je da on detaljno i temeljno poznaje gradivo svih predmeta koji se izučavaju u okviru razredne nastave, kako po predmetima, tako i po razredima. Pored toga, korelacija nastavnih predmeta zahteva od učitelja visoku opštu kulturu i solidno poznavanje većeg broja naučnih oblasti. (Vučić 1991: 62) To znači da nastavne sadržaje svih predmeta treba, kad god je to moguće, logički povezivati i uzajamno dopunjavati, jer će ih učenici lakše, brže i efiksnije usvajati. U skladu sa tim, trebalo bi obezbediti i uslove, nastavne situacije u kojima će učeničko znanje (kao finalni produkt učenja svih predmeta u razrednoj nastavi) dobiti karakter sistema, a ne nepovezanih znanja koja su izolovana jedna od drugih, mehanička i praktično neupotrebljiva.

U okviru uputstva učiteljima za realizaciju sadržaja programa predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo istaknuto je da se prilikom planiranja i realizacije nastave, od

učitelja očekuje „da ostvari integrisan tematski pristup samostalnim izborom koherentnih i kompatibilnih sadržaja iz navedenih tema. On ima mogućnosti da kombinuje sadržaje unutar predmeta, kao i one na nivou razreda, i iz drugih nastavnih predmeta, da na osnovu njih primenjuje multidisciplinarni pristup pri izgrađivanju pojmova. Pri tome treba poštovati odrednice principa korelacije na svim nivoima (predmetnom, razrednom i međupredmetnom)“ (Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred 2006: 46). Na drugoj strani, u savremenoj nastavi stranih jezika, među kojima engleski jezik predstvlja jedan od obaveznih predmeta, sve češće je prisutan zahtev za integracijom jezičkih veština stranog jezika u nastavu drugih nastavnih predmeta. Reč integracija potiče iz latinskog jezika (integratio) i predstavlja obnavljanje, dopunjavanje čega onim što je bitno; proces objedinjavanja ili stanje objedinjenosti (Vujaklija 1997: 343) Naravno, postoje situacije i sadržaji u svakom nastavnom predmetu koji su na određen način specifični i nije ih lako povezati i „uklopiti“ sa drugim nastavnim predmetima (sadržajima). To znači da uspostavljanje korelativnog odnosa između dva predmeta nije uvek moguće, na čemu i ne treba preterano insistirati, jer bi ta veza trebalo da bude „normalna, prirodna, organska, funkcionalna, razumljiva i prije svega nužna na obostranu korist.“(Poljak 1965: 105) Pravila i „recepti“ za uspešno i, u saznajnom smislu, kvalitetno organizovanje korelacije ne postoje, ali je važno da se ona izvodi neusiljeno, neizveštačeno i onda kada za to postoje opravdani razlozi. Svako mehaničko, veštačko i nepromišljeno povezivanje određenih nastavnih sadržaja, pre može imati za posledicu negativne efekte i neželjene ishode od odustajanja i težnje (nastojanja) da se korelacija primeni po svaku cenu i na svakom času.

2. Značaj korelacije u nastavnom procesu

Iako je razredna nastava podeljena ne pojedine nastavne predmete, karakteristična je po celovitosti i svojoj suštini da nastavu većine predmeta realizuje jedna osoba – učitelj. Takva organizacija nastave zapravo olakšava i omogućava uspešno planiranje i realizaciju korelacije među predmetima, a planirano gradivo svih predmeta se logički povezuje u jedinstven sistem, kako bi ga učenici lakše, brže i što kvalitetnije usvojili.

O značaju korelacije u nastavi govori u prilog i činjenica da se u okviru obrazaca (formulara) za pisanje operativnih mesečnih planova, pored prostora predviđenog za planiranje nastavnih oblika, metoda i sredstava, nalazi i poseban prostor (rubrika) u koju bi trebalo da učitelji na početku školske godine unose podatke o tome sa kojim predmetima i na kom času će izvršiti korelaciju određenih sadržaja. To znači da je njihova profesionalana obaveza da na vreme i uz određenu dozu opreza isplaniraju koje će predmete, sadržaje i delove gradiva povezati i na koji način će to učiniti. Na žalost, u prilici smo često da primetimo da taj deo operativnih planova nije popunjen ili da to učitelji čine mehanički, nepromišljeno i bez „udubljivanja“ u suštinu ovog procesa.To za

posledicu ima parcijalna, nepovezana, uzajamno izolovana, neprimenljiva znanja učenika, koja usvojena bez razumevanja, ne odolevaju dugo procesu zaboravljanja.

Značaj korelacije upravo se ogleda u njenom doprinosu boljem razumevanju i postupnijem shvatanju pojedinih sadržaja, sagledavanju određenih problema i delova gradiva sa različitih aspekata, razvijanju navike učenika da pojave, procese i odnose u svom okruženju posmatraju celovitije, kao jedinstven sistem međusobno povezanih i uzajamno zavisnih elemenata. Korelacija, takođe, može imati i motivacionu ulogu, jer ukoliko učenicima neki predmet (deo predmeta ili sadržaja) nije zanimljiv, interesantan, povezujući ga sa drugim predmetom koji im je zabavan, možemo „probuditi“ radoznalost, interesovanje i motivaciju za prvi predmet. Učenje na ovaj način može postati aktivnije, atraktivnije i privlačnije, a učenici više zainteresovani da se uključe u proces učenja. Isto tako, jedan od načina razvijanja interesovanja za nešto novo i nepoznato, nedovoljno jasno i razumljivo, jeste njegovo povezivanje sa nečim poznatim i interesantnim, onim što su učenici u okviru drugog predmeta već shvatili i razumeli. S tim u vezi, poznati i učenicima zanimljivi sadržaji Sveta oko nas, mogu predstavljati osnovu i podsticaj da učenici pojedine reči, termine i/ili izraze na engleskom jeziku lakše i brže nauče. Takodje, ukoliko im je neki sadržaj na engleskom jeziku bio zanimljiv (npr. pesma o pozdravljanju u određeno doba dana – Sally go round the sun, Hey, diddle diddle, Mary had a little lamb i druge pesme na engleskom jeziku) učenici će sa više uspeha razlikovati pojedine delove dana i na odgovarajući način se ponašati, tj. koristiti adekvatne pozdrave ujutru, u podne ili uveče. Korišćenjem novih, neuobičajenih metodskih postupaka i aktivnosti, uspostavljanjem veza izmedju različitih sadržaja na način koji do tada nije ili je retko primenjivan u nastavi, može se u velikoj meri uticati na motivaciju učenika i ostvariti pozitivni efekti u različitim segmentima nastavnog procesa (aktivnost učenika, kvalitet znanja, trajnost znanja, transfer i sl.) U kontekstu toga, smatrali smo da povezivanje, korelacija i integrisanje sadržaja nastave predmeta Svet oko nas i Engleskog jezika mogu učenicima prvog i drugog razreda osnovne škole biti jako zanimljivi, podsticajni, funkcionalni i dvostruko korisni, jer bi učenici na taj način ponavljali i proširivali znanja o svetu koji ih okružuje korišćenjem reči na engleskom jeziku a, na drugoj strani, bogatili svoj rečnik engleskog jezika novim rečima i pojmovima o kojima su učili iz Sveta oko nas.

Nastava i učenje na ovom uzrastu mogu se intenzivirati i inovirati i primenom različitih igrolikih aktivnosti sa elementima oba predmeta. „Pod utjecajem međupredmetnih veza učenici brže stiču navike i veštine izdvajanja pojedinih elemenata iz općeg sistema nastavnih predmeta i zatim ponovnog spajanja u cjelinu pojmova“, ističe Drapkin (prema Poljak 1965: 105). On je istražujući problem međupredmetnih veza došao do zaključka da se na taj način kod učenika razvijaju i misaone operacije – analiza, sinteza, upoređivanje, klasifikacija i sistematizacija stvari, predmeta i pojava. Istovremeno, učenicima se omogućava jedinstveno i celovito sagledavanje sveta koji ih okružuje, čime se doprinosi formiranju njihovog naučno-materijalnog pogleda na svet.

Poljak dalje navodi da ovakav prilaz nastavnom radu psihološki odgovara učenicima, zato što deca ne umeju analitički pristupiti celovitim fenomenima, već samo sintetički; dok se na drugoj strani korelacijom postiže dvostruka korist: „postignute spoznaje u jednom predmetu recipročno utječu na povećanje spoznajnog kruga u drugom predmetu“.(Poljak 1965: 152)

Znanja učenika stečena uspostavljanjem veza i povezivanjem sadržaja različitih predmeta, sadržaja i oblasti uglavnom su, ukoliko je korelacija ispravno realizovana, integrisana u sistem koji duže „odoleva“ procesu zaboravljanja. Takva znanja su na jednoj strani trajnija, ali na drugoj, doprinose ostvarivanju transfera znanja, tj. pozitivnog „uticaja jednog učenja na drugo učenje ili na aktivnost“ (Pedagoška enciklopedija 1989: 449). Ono na šta bi učitelji prilikom planiranja realizacije nastavnih sadržaja, pa i korelacije, trebalo da obrate pažnju jeste mogućnost pojave negativne korelacije. Negativna korelacija podrazumeva odnos u kome pozitivna promena jedne pojave ima za posledicu negativnu promenu druge pojave. To bi u nastavnom procesu značilo da nepromišljeno povezivanje pojedinih sadržaja iz različitih predmeta može da dovede do stvaranja izvesnih saznajnih konflikata, zbunjivanja učenika, uspostavljanja pogrešnih relacija, veza i odnosa, pogrešnog shvatanja pojedinih delova gradiva i slično. Zbog toga je tokom planiranja i realizacije korelacije među predmetima zaista neophodna izvesna doza opreza, umešnost, stručnost, ali i kreativnost, maštovitost, jer korelacija predstavlja „prostor“ u kome učitelji mogu ispoljiti svoje stvaralačke ideje i sposobnosti.

Na osnovu svega rečenog može se zaključiti da korelacija nastavnih predmeta ima važnu ulogu i značaj u nastavnom procesu iz više razloga: motiviše učenike za i rad i učenje; razvija interesovanje kod učenika; omogućava transfer znanja; omogućava lakše, efikasnije i ekonomičnije usvajanje nastavnih sadržaja; povezivanjem različitih nastavnih oblasti kod učenika dolazi do formiranja celovitog pogleda na svet; razvija misaone operacije kao što su analiza, sinteza, klasifikacija...; omogućava dublje i celovitije sagledavanje pojava, procesa i odnosa u okruženju i svakodnevnom životu učenika.

3.Engleski jezik – preduslov za uspešno komuniciranje i usavršavanje

U vreme veoma brzog napretka tehnike i tehnologije komuniciranja, kao i medija koji to omogućujavaju, više se ne preispituje potreba za učenjem stranih jezika, već se sve više teži razvijanju sposobnosti efikasnog komuniciranja na stranom jeziku. Na taj način se ističe značaj poznavanja stranog jezika kao preduslova za uspešno komuniciranje, ali i za dalje usavršavanje u datoj oblasti. Veći broj naučnika ocenio je da danas komunikacije imaju podjednaku važnost kao i energija, ekonomija i tehnologija (Dmitrović 2004: 161), a sposobnost komuniciranja na stranom jeziku zauzima veoma važnu poziciju u svetu gde je informacija postala ključni momenat bilo kog napretka.

Krajem 19. i početkom 20. veka lingvisti (Henry Sweet, Wilhelm Viëtor, Paul Passy) se sve više orijentišu ka praktičnoj primeni jezika koja je, istina, oduvek bila značajna, ali je u nastavi stranih jezika bila podređena gramatičkim strukturama jezika, učenju i proširivanju vokabulara i sintaksičkim pravilima (Bojović 2004: 465). Pomenuti lingvisti su isticali da je govor, a ne pisana reč, primarni oblik jezika. 70-ih i 80-ih godina 20. veka pojavljuje se zanimanje za komunikativne pristupe u nastavi. Strani jezik, pogotovu engleski koji je veoma rasprostranjen, postaje veoma važna komponenta nastave, pa otuda sve više raste i zanimanje za komunikativne pristupe u nastavi. Uvođenjem pojma "komunikacione kompetencije" više se pažnja usmerava na jezik i jezičke funkcije, a samim tim se teži da učenici budu sve više izloženi stvarnoj upotrebi jezika na času kroz postavljanje jezičkih zadataka.

4. Učenje sadržaja na stranom jeziku

Bilingvalna nastava unosi novine i prednosti u školske sisteme Evrope na taj način što podstiče prožimanje obrazovnih sistema putem širenja jezičke kompetencije učenika na stranom jeziku. Strani jezik, zajedno sa maternjim, predstavlja neophodan faktor podučavanja bilo kog sadržaja.

Akronim CLIL (Content and Language Integrated Learning) u prevodu znači - nastava stranog jezika u korelaciji sa nejezičkim nastavnim predmetima. CLIL podrazumeva učenje i podučavanje nekog nejezičkog nastavnog predmeta (matematike, sveta oko nas, fizičkog vaspitanja itd.) na stranom jeziku koji je u ovom slučaju medij za prenos informacija. Naime, poslednjih decenija prošlog veka CLIL se pojavio u Kanadi kao jedan vid eksperimentalne nastave. Sredinom 90-ih ovaj program primenjen je i u Finskoj. Strani jezik na kome se podučavalo bio je engleski jezik – jezik koji je prema Gredolu (2006) i uzrok i posledica globalizacije. Gredol objašnjava CLIL kao aspekt bilingvalnog obrazovanja gde se ne zahteva od učenika da poseduje visok nivo znanja stranog jezika kako bi razumeo sadržaj koji nastavnik podučava na tom jeziku. Drugim rečima, CLIL ne podrazumeva podučavanje i učenje samo stranog jezika, niti podrazumeva podučavanje i učenje samo nekog nejezičkog sadržaja na nematernjem jeziku (Ćirković-Miladinović 2007: 145). CLIL koncept podrazumeva, da je sadržaj taj aspekt nastave koji uslovljava odabir lingvističkih obrazaca i vokabulara koji je potreban da bi se poruka saopštila na neku određenu temu (podela prirode na živu i neživu, godišnja doba, delovi dana, životinje u okruženju, pravila ponašanja u saobraćaju ...). Zadaci se tako definišu da obuhvataju pojedinačne aktivnosti na času koje podrazumevaju sposobnosti razumevanja, produkovanja, analize i sinteze kao i interakciju na stranom jeziku, gde je fokus na značenju, a ne na jezikoj formi i gramatičkom obrascima (Nunan, 1989: 58). Dakle, CLIL ima za cilj da unapredi i poznavanje stranog jezika, u ovom slučaju engleskog, i znanje iz određenog nejezičkog predmeta.

5. Nastava engleskog jezika u korelaciji sa nejezičkim nastavnim predmetima na mlađem uzrastu

Da bi se nastava engleskog jezika uspešno integrisala sa nastavom nekog drugog nastavnog predmeta (svet oko nas, matematika, likovna i muzička kultura, fizičko vaspitanje i dr.) potrebno je da saradnja između nastavnika engleskog jezika i nastavnika nejezičkog predmeta bude produktivna i efikasna. Gredol (2006) ističe da je ponekada teško postići saradnju koja bi bila na zavidnom nivou, jer je potrebno pre svega obučiti nastavnike za ovakvu nastavu, a zatim, obezbediti nastavnicima vreme i mesto gde bi se obučavali i sticali iskustva za podučavanje na stranom jeziku. Pored toga, nastavni čas odabranog sadržaja nastavnog predmeta Svet oko nas na engleskom jeziku kao mediju prenosa informacija, podrazumeva da oba nastavnika (nastavnik predmeta Svet oko nas i nastavnik engleskog jezika) i planiraju i realizuju čas zajedno. U našem slučaju preduslov za uspešnu korelaciju pomenuta dva predmeta je da je nastavnik razredne nastave-učitelj podjednako kompetentan za realizaciju nastave i stranog jezika (engleskog) i Sveta oko nas[1].

Maldonado (2006) smatra da za CLIL treba odabrati nejezičke nastavne predmete čiji su sadržaji pogodni da se podučavaju na engleskom jeziku (npr. Svet oko nas, Priroda i društvo, Fizičko vaspitanje itd.). Ne treba sve nastavne predmete, i ne po svaku cenu, podučavati na stranom jeziku, jer bi time izostao kvalitet i naučenog sadržaja i engleskog jezika kao stranog. Naime, nije uvek pogodno podučavati fiziku i hemiju na stranom jeziku, jer su sadržaji pomenutih nastavnih predmeta komplikovani za razumevanje većini učenika i na maternjem jeziku. U ovom kontekstu, fluentnost je važnija od gramatički tačno izgovorenih ili napisanih rečenica, a pravljenje jezičkih grešaka je sasvim logičan i prirodan splet okolnosti (Ćirković-Miladinović 2007: 151). Stoga, jezik treba da bude sredstvo učenja nastavnog sadržaja, a ne krajnji cilj nastave.

6. Prednosti podučavanja nejezičkih predmeta na engleskom jeziku

Pod uticajem Bolonjskog obrazovnog sistema, nastava širom Evrope postavlja komunikacione veštine kao preduslov uspešnog učenja i studiranja. Jezici, a pogotovu engleski jezik, predstavljaju ključnu komponentu svakog kurikuluma. Na taj način, CLIL nudi eksploataciju jezičkih veština kroz učenje konkretnih sadržaja, gde se jezik primenjuje u praktične svrhe, što opet direktno utiče na povećanje motivacije kod učenika za takvu nastavu (Maldonado, 2006). Ona tvrdi da je CLIL dugoročan proces usvajanja jezika i da bi se postigao zavidan nivo poznavanja jezika potrebno je da učenici budu uključeni u bilingvalni program i više godina. Prema njenom iskustvu, učenici koji su savladali strani jezik u okviru CLIL-a mnogo lakše uče drugi strani jezik, jer su savladali tehniku i strategije učenja stranog jezika, a samim tim stekli iskustva u

oblasti jezičkih kompetencija. Dakle, ovo može biti i sjajna prilika da se preispita na koji način se znanje engleskog jezika, integrisano sa nastavom drugih nastavnih predmeta, može iskoristiti u svrhu povećanja autonomije učenja kod učenika i njihove sve veće produktivnosti u svim oblastima.

Pored mnogih pogodnosti koje CLIL nudi, Marš (Marsh 2005) ističe da ipak postoje i neki nedostaci ovakve nastave. Naime, on tvrdi da postoji problem u tome kako obučavati nastavnike i učitelje da izvode nastavu na stranom jeziku. Pri tom postavlja i pitanje da li je potrebno da nastavnik ima završene studije engleskog jezika i završene studije, na primer matematike, da bi izvodio nastavu matematike na stranom jeziku? Postavlja se i pitanje koliko će učenici razumeti nepoznati sadržaj na stranom jeziku, tj. ako učenici ne razumeju sadržaj koji uče neće biti u mogućnosti da taj sadržaj produkuju na adekvatan način, pa će samim tim i ocena takvog znanja biti niža. Kako proceniti šta zaista učenik zna u određenoj oblasti, a to ne može da iskaže zbog nedovoljnog poznavanja stranog jezika? Prema Maldonado (2006) rešenje je tandem nastava ili timsko podučavanje, gde podučavanje vrše i nastavnik nejezičkog predmeta i nastavnik stranog jezika. Ocenjivanje se takođe vrši u tandemu, pa se na taj način može obezbediti realnija i objektivnija procena kvaliteta učenikovih znanja. Prednost bilingvalne nastave se sastoji i u tome što učenici kroz učenje stranog jezika uče i kulturna obeležja naroda koji govori engleskim jezikom kao maternjim (Friman, 1998: 69) i stvaraju svest o multikulturalnosti kao delu savremenog obrazovanja i vaspitanja.

S obzirom na činjenicu da nastava Sveta oko nas i Prirode i društva podrazumeva usvajanje znanja o svetu koji nas okružuje, odnosno formiranje pojmova o prirodi i društvu, treba imati na umu da izbor, a naročito raspored pojmova u nastavnom predmetu utiče na tok njihovog usvajanja. Zato je najbolje krenuti od onih predmeta i pojava koji su učenicima već poznati i to povezati sa onim što učenici tek treba da nauče (princip sistematičnosti i postupnosti – pravila od poznatog ka nepoznatom, od lakšeg ka težem, bližeg ka daljem, jednostavnog ka složenom). Tom prilikom i princip očiglednosti ima važnu ulogu, pa bi s tim u vezi trebalo koristiti nastavna sredstva koja dopunjuju predstave o nekim predmetima, bićima i pojavama.

Nastavni čas Sveta oko nas na engleskom jeziku treba da obuhvati sve četiri jezičke veštine na sledeći način:

a. Slušanje je jezička veština koja podrazumeva usvajanje inputa koji je polazna osnova i za učenje engleskog jezika, ali i za učenje sadržaja koji je odabran;

b. Čitanje odabranog nastavnog materijala je od suštinskog značaja za učenje, osim u prvom razredu, jer učenici ne umeju da čitaju latinično pismo;

c. Konverzacija se kao jezička veština fokusira, u ovom slučaju, na fluentnost i sposobnost učenika da iskaže naučeno;

d. Pisanje je sposobnost vladanja leksikom u svim vidovima provere znanja kroz pisane testove i eseje.[2]

Dakle, CLIL nastava obezbeđuje integrisanje svih jezičkih veština kroz odabrane nejezičke sadržaje tj. integrišu se produktivne jezičke veštine sa receptivnim veštinama, input se dobija i slušanjem, i gledanjem, i čitanjem (angažovanjem što većeg broja čula), a pisanjem i konverzacijom se stiče uvid u naučeno.

7. Metodičko planiranje nastavnog časa iz oblasti Sveta oko nas na engleskom jeziku

Imajući u vidu metodičke specifičnosti organizacije časa Engleskog jezika, ali i predmeta Svet oko nas u prva dva razreda, navodimo nekoliko mogućnosti i načina integracije elemenata stranog jezika (engleskog) u obradu sadržaja nastavnih jedinica „Šta čini prirodu – razlikovanje žive od nežive prirode“ (Svet oko nas, I razred) i „Dan, odredjivanje doba dana prema položaju Sunca, trajanje dana“ (Svet oko nas, II razred). Metodičko planiranje odabranih nastavnih jedinica sa stanovišta koncepcije časa engleskog jezika, podrazumeva realizaciju kroz četiri stadijuma: odabir nastavnog sadržaja i nastavnog materijala pogodnog za podučavanje na engleskom jeziku; organizaciju podučavanja i učenja sadržaja, razumevanje jezičkih struktura i vokabulara, i odabir adekvatnih zadataka koje učenici treba da reše i na taj način pokažu šta su naučili. S druge strane, nastava Sveta oko nas podrazumeva ustaljenu strukturu časa unutar koje razlikujemo uvodni, centralni i završni deo. Svaka od pomenutih etapa ima svoju posebnu funkciju i značaj.

Biranje nastavnog sadržaja i nastavnih materijala, i kada je Svet oko nas u pitanju i kada se radi o Engleskom jeziku, treba da bude u skladu sa uzrastom, predznanjem, iskustvom i stilovima učenja koje učenici poseduju. Nastavna sredstva koja se upotrebljavaju na časovima korelacije ova dva predmeta, pored tekstova, trebalo bi da budu i pažljivo odabrane slike. „U početnoj nastavi stranih jezika slika omogućava da se do značenja reči dolazi bez posredstva maternjeg jezika. Slika je kompozicija koja predstavlja podsetnik i podsticaj za razgovor i ima poseban značaj za rezultate koji se žele postići.“ (Anaf-Košanin 1964: 29) S druge strane, putem slika se, takodje kroz percepciju, omogućava bolje razumevanje i duže pamćenje gradiva. Adekvatno odabrano nastavno sredstvo ne samo da motiviše učenike za rad i najavljuje nastavnu jedinicu o kojoj će na predstojećem času biti reči, već omogućava povezivanje prethodnih znanja sa novim znanjima, doprinosi usvajanju novih pojmova i utiče na njihov kvalitet i trajnost. Korišćenjem raznovrsnih nastavnih sredstava olakšava se učenicima rad na ovladavanju pojmovima, što je naročito uočljivo ukoliko su pojmovi

koje usvajaju novi ili protivureče učenikovim iskustvima. „Pravilna primena nastavnih sredstava predupredjuje mehaničko usvajanje pojmova i učenje reči čije je značenje nejasno i nerazgovetno.“ (Cvetković 1982: 15)

U tom kontekstu, za uvođenje učenika u sadržaje nastavne jedinice „Šta čini prirodu – razlikovanje žive od nežive prirode“ uspešno se može iskoristiti pesma J.J. Zmaja „Svet “ u kojoj se pominju potok, cvet, njiva, Sunce, drvo, reka... U razgovoru o pesmi, kojim se učenici motivišu za rad i njihova pažnja usmerava ka određenim delovima prirode, istovremeno se, uz demonstraciju slike (ili slika), pojedine reči mogu izgovoriti na engleskom jeziku (world, flower, brook, Sun, three, river...) ili pustiti njihov zvučni snimak. Takođe, sa istim ciljem i u istom kontekstu, umesto pesme učenici mogu rešavati ukrštene reči, rebuse ili zagonetke (npr. prvi put sam jutros sa mamom prošetao, mama mi je kvočka, a tata je petao.). Ukrštenicu učenici rešavaju odgovarajući na pitanja, čime istovremeno ponavljaju prethodna znanja, a odgovore i rešenja rebusa i zagonetki (pile) izgovaraju na engleskom jeziku (chicken) i upisuju ih vodoravno. Uspravno rešenje ukrštenice predstavlja naziv ili deo naziva nastavne jedinice (npr. priroda, biljke, životinje i sl.) koji se takođe može izgovarati na engleskom jeziku. Pojmovi u ukrštenici mogu biti predstavljeni i slikama, što bi opet bilo u skladu sa mogućnostima i uzrastom učenika.

Kada su u pitanju sadržaji nastavne jedinice „Dan, odredjivanje doba dana prema položaju Sunca, trajanje dana“ u drugom razredu osnovne škole, za uvođenje i motivisanje učenika takođe može poslužiti tekst pesme „Dobro jutro, dobar dan“ ili priča u slikama, gde bi učenici pojedine pozdrave u određeno doba dana izgovarali takođe na engleskom jeziku (Good evening, Good morning, hello...) ili ukrštene reči čija bi rešenja bili pojmovi koji predstavljaju pojedine delove dana – jutro, podne, veče i dr.

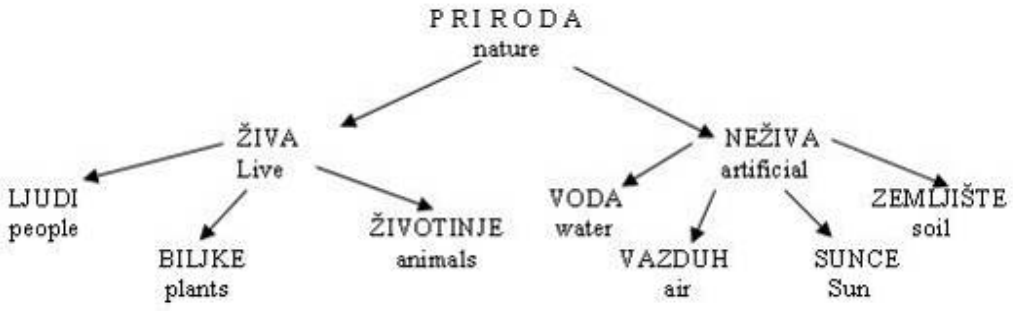
Centralni deo časa Svet oko nas u prvom razredu, koji podrazumeva podelu sadržaja na manje logičke celine, posle kojih sledi obavezno detaljno ponavljanje naučenih sadržaja, može se realizovati korišćenjem brojnih nastavnih sredstava. Između ostalog, svaki element žive (biljke, životinje, ljudi) i nežive prirode (voda, vazduh, sunce i zemljište) može se dovesti u vezu sa stihovima pesme „Svet“ koja je korišćena u uvodnom delu časa ili se na interesantan način ponovo mogu kombinovati dopunjalke, zagonetke, kratki prozni tekstovi, pitalice i sl., koje daju prostora za usvajanje novih ili ponavljanje već usvojenih reči na engleskom jeziku.

Izlaganje sadržaja treba da ima jasnu strukturu koja odgovara saznajnoj shemi učenika tog uzrasta. U tu svrhu koriste se jasni naslovi i podnaslovi, dijagrami, grafici, prikazuju se fotografije, koriste se i mape uma za rezimiranje naučenog, tabelarni prikazi informacija, kao i klasifikacija i grupisanje. Veoma uspešno u ovoj etapi časa može se iskoristiti insert iz filma, crtani ili animirani film koji nije sinhronizovan ili neka druga vrsta video zapisa koja odgovara uzrastu učenika. Nastavnik može pomoći

učenicima da razumeju tekst na taj način što će objasniti nepoznate reči, kolokacije, idiome, stručne izraze ili im, u ključnim trenucima, može skrenuti pažnju na izgovor pojedinih reči. Istovremeno tokom centralnog dela časa nastavnik može zajedno sa učenicima formirati grafički prikaz (slika 1) obrađenih sadržaja na tabli na sledeći način:

Slika 1

Grafički prikaz mreže pojmova o podeli prirode



Na taj način se kod učenika razvijaju navike grafičkog prikazivanja, učenici osposobljavaju za uočavanje i izdvajanje bitnog, vođenje beležaka i olakšava im se učenje. Sem toga, u ovom delu časa, u toku formiranja zapisa, pojedine reči na engleskom se mogu ponoviti i utvrditi. Naravno, neki drugi sadržaji zahtevaju veliku raznovrsnost zadataka sa ciljem da se obezbede uslovi da svaki učenik bude u prilici da pokaže i dokaže svoje znanje u skladu sa svojim mogućnostima, stilom učenja i interesovanjima. To mogu biti zadaci dvostrukog ili višestrukog izbora, zadaci dopunjavanja teksta ili tabela, reorganizacija informacija, primena kritičkog mišljenja u pisanom i usmenom izlaganju, prepoznavanje i tumačenje ključnih pojmova, jezičke igre i mnogi drugi. U centralnom delu časa korelacije Sveta oko nas i Engleskog jezika u drugom razredu „Dan, odredjivanje doba dana prema položaju Sunca, trajanje dana“ kombinacijom različitih sredstava, zadataka i metodičkih postupaka pojedine vremenske odrednice takođe se mogu usvojiti na oba jezika (day – dan, night – noć, afternoon – podne, evening – veče, morning – jutro).

Završni deo časa u nastavi Sveta oko nas podrazumeva globalno ponavljanje naučenih sadržaja i “ima funkciju integracije, sistematizacije i zaključivanja. To se postiže ponavljanjem bitnih sadržaja nastavne jedinice, tako da značajno mesto

zauzimaju pitanja i zadaci pomoću kojih će nastavnik ostvariti ovakav cilj.“ (Lazarević - Bandjur 2001: 149). S druge strane, u nastavi engleskog jezika ova etapa podrazumeva razumevanje i primenu (output) stečenih znanja (pojmova na engleskom jeziku). Kada je u pitanju nastavna jedinica „Šta čini prirodu – razlikovanje žive od nežive prirode“ završni deo časa, može se, s obzirom na uzrast učenika, realizovati kroz igroliku aktivnost. Svaki učenik dobija palicu na čijem je vrhu krug obojen s jedne strane zelenom, a s druge crvenom bojom. Njihov zadatak je da, kada učitelj izgovori neki pojam, reč ili pokaže sliku (npr. devojčice) podignu palicu i to zelenom stranom ka učitelju, jer zelena boja predstavlja živu prirodu. Ukoliko se izgovorena reč ili pokazana slika (npr. oblak) odnosi na neživu prirodu, učenici okreću i pokazuju crvenu stranu palice. Učenici koji okrenu pogrešnu stranu palice ispadaju iz igre i čekaju naredni krug. Da bi se ostvarila korelacija među predmetima, pojmove učitelj može izgovarati na engleskom jeziku ili kada odredimo kom delu prirode pripada određeni pojam (npr. mesec) učenici ga mogu izgovoriti na engleskom (Moon). Znači, posle izgovorene reči na engleskom jeziku koja označava pojam koji pripada živoj prirodi (npr. cvet = flower – živa priroda) učenici podižu zelenu stranu palice, a u suprotnom, kada se izgovorena reč odnosi na neživu prirodu (sunce = Sun – neživa priroda) podižu crvenu stranu palice, ponavljaju reč na engleskom jeziku, a svoj izbor (odgovor) obrazlažu na srpskom. Jedna od mogućnosti za globalno ponavljanje gradiva u završnom delu časa prilikom obrade nastavne jedinice „Dan, odredjivanje doba dana prema položaju Sunca, trajanje dana“, mogla bi da bude korišćenje slika dece koja obavljaju različite aktivnosti u odredjeno doba dana (umivanje, doručak, pranje zuba - jutro; ručak, pisanje domaćeg zadatka, šetnja - poslepodne; večera, tuširanje, odlazak na spavanje - veče i sl.) Zadatak učenika mogao bi da bude da rasporede slike od prve do poslednje poštujući redosled aktivnosti koje obavljaju u toku dana. Prilikom rasporedjivanja slike učenici mogu na engleskom da imenuju doba dana u kome se pojedina aktivnost najčešće realizuje i na taj način bolje ovladaju novim rečima.

U vreme savremene tehnologije ne možemo, a da ne pomenemo prednosti multimedijalnih sadržaja i mogućnosti njihove upotrebe u nastavi uopšte, naročito u nastavi mlađih razreda osnovne škole gde je živo posmatranje ključno za proces usvajanja znanja. Pri tom ne možemo da zanemarimo i motivacionu ulogu koju animirani segmenti, filmovi, zvučni zapisi i sl. nesumnjivo imaju kog učenika mlađih razreda. Nastavni predmet Svet oko nas, s obzirom da svojim sadržajima zalazi u sve segmente prirodnih i društvenih fenomena, pruža velike mogućnosti za primenu multimedijalnih sadržaja u svim etapama časa. Bilo da se radi o zvučnim zapisima tekstova koji se koriste, njihovom grafičkom prikazu u Power Pointu, Flash-u gde su ključni delovi teksta istaknuti drugačijom bojom, fontom ili animacijom, uticaji na učenike su pozitivni, a efekti primene nisu zanemarljivi. S druge strane, nastava engleskog, ali i bilo kog drugog stranog jezika, mnogo je efikasnija ukoliko pored nastavnikovog govora učenici mogu da čuju i audio zapise tekstova koje izgovaraju profesionalci, spikeri čiji je maternji jezik engleski (native speakers), dramatizaciju nekih situacija na stranim

jezicima, slike na kojima se ključni delovi povećavaju, menjaju boju, oblik, veličinu, kreću se po ekranu i sl. S tim u vezi animacije uradjene u Power Point ili Flash programu mogu u velikoj meri da unaprede nastavu i jednog i drugog predmeta. Multimedijalni sadržaji tim pre što pružaju mogućnost objedinjavanja više medija u jednom, uključujući sliku, film, zvuk i manipulaciju objektima, znatno unapredjuju kvalitet nastave i doprinose motivaciji učenika ne samo za rad na časovima, već i za samostalno istraživanje van škole. S tim u vezi, još jedna mogućnost za realizaciju završnog dela časa obrade nastavne jedinice „Dan, odredjivanje doba dana prema položaju Sunca, trajanje dana“, i mnogih drugih sadržaja, mogla bi da bude korišćenje prezentacije sa slikama (Sunca, meseca, zvezda, aktivnostima ljudi u toku dana i sl.) koje su hipervezama spojene sa zvučnim efektima tj. izgovorom reči na engleskom jeziku. S obzirom da je jedan od ciljeva završnog dela časa globalno ponavljanje gradiva, učenici, najpre, mogu da odgovore na postavljena pitanja kojima se ponavljaju ključna mesta gradiva na srpskom jeziku. Nakon toga odgovarajuću reč učenik izgovara na engleskom jeziku i traži adekvatnu sliku koja se odnosi na pomenuti pojam. Klikom na sliku, zvučni efekat (izgovorena reč na engleskom jeziku) ima funkciju povratne informacije i nudi mogućnost da učenici provere tačnost svojih odgovora. Na ovaj način se lista mogućnosti korelacije Sveta oko nas i Engleskog jezika ne završava, već obogaćuje i proširuje, potvrđujući još jednom pravilo da kvalitetna i uspešna nastava ne podrazumeva šablone, recepte i jednoobraznost u bilo kom smislu.

8. Umesto zaključka

Integracija engleskog jezika u sadržaje nastavnog predmeta Svet oko nas predstavlja dobar način i prostor u kome nastavnik može izraziti svoju kreativnost. Omogućava kreiranje i izvođenje savremene nastave u cilju podizanja kvaliteta celokupnog obrazovanja učenika. Savremeno društvo s jedne strane nudi mnoge olakšice prilikom savladavanja svakodnevnih aktivnosti i rešavanja problema, kako u životu tako i u nastavi, dok s druge strane, nameće usvajanje velike količine znanja, činjenica i praktičnih aktivnosti koje učenici treba da savladaju. U sve aktuelnijoj priči o tome koliko su učenici opterećeni gradivom u osnovnih školama, misleći pre svega na obimnost sadržaja, cilj ovog rada jeste da, između ostalog, pokaže na koji način se u nastavi može ostvariti princip ekonomičnosti i racionalizacije. Učenike nema razloga opterećivati sličnim sadržajima u okviru više nastavnih predmeta i na nekoliko časova kada se isti efekat može ostvariti i na jednom času na kome je kvalitetno uradjena korelacija sadržaja više nastavnih predmeta.

Da zaključimo, poznavanje engleskog jezika kao jezika globalizacije nije samo uslov za dalje usavršavanje u određenoj oblasti, nego je i preduslov uspešne nastave na svim nivoima.

BELEŠKE

1. Na Pedagoškom fakultetu u Jagodini se već tri godine izvodi modularna nastava iz engleskog jezika u okviru koje se studenti osposobljavaju da predaju engleski jezik u mlađim razredima osnovne škole. Za ovaj uzrast naši budući učitelji, koji su ujedno i nastavnici engleskog jezika, pored pedagoško-psiholoških znanja poseduju i didaktičko-metodičko znanje iz sledećih nastavnih predmeta: srpski jezik, engleski jezik, matematika, svet oko nas / priroda i društvo, muzička kultura, likovna kultura i fizičko vaspitanje.

2. U prvom razredu učenici još nisu osposobljeni da pišu latiničnim pismom, pa stoga treba napomenuti da se na času engleskog jezika pažnja učenika usredsređuje na slike i ilustracije kako bi se pospešilo njihovo vizuelno pamćenje, unapredila sposobnost slušanja i prepoznavanja engleskih leksema.

Literatura

- Anaf-Košanin, Stana 1964. Audio-vizuelna sredstva u nastavi stranih jezika. Beograd: Savremena škola.
- Bojović, Milevica 2004. Značaj i razvoj veštine govora kod učenika u ostvarivanju komunikacije na stranom jeziku u: *Zbornik radova Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*. Učiteljski fakultet u Jagodini i Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu. Beograd: 465-467.
- Cvetković, Živorad 1982. Usvajanje pojmova u nastavi. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Ćirković Miladinović, Ivana 2007. Advantages and disadvantages of Content and Language Integrated Learning (CLIL), *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke,* god. IV, br. 2, 142-154.
- Ćuk, Milica – Stevanović, Gordana – Stevanović, Branko 2007. Svet oko nas za drugi razred osnovne škole. Beograd: Nova škola.
- Dmitrović, Petar 2004. Razvijanje komunikativnih sposobnosti nastavnika i učenika u: *Zbornik radova Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*. Učiteljski fakultet u Jagodini i Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu. Beograd: 153-169.
- Freeman, Donald – Johnson, E. Karen 1998. Reconceptualizing knowledge base of Language Teacher Education. TESOL QUARTELY Vol. 32 No. 3.
- Graddol, David 2006. English Next, British Council, This publication is also available at www.britishcouncil.org/-learning-research
- Lazarević, Živoljub – Banđur, Veljko 2001. Metodika nastave prirode i društva. Jagodina: Učiteljski fakulteti u Jagodini i Beogradu.

§ Maldonado, Natalija 2006. 23/11/06 Interview session “The Language Learner and Language Learning”, Jubilee campus, Dearing Building, The University of Nottingham.
§ Marinković, Simeon – Marković, Slavica 2005. Svet oko nas za prvi razred osnovne škole. Beograd: Kreativni centar.
§ Marsh, David 2005. Using languages to learn and learning to use languages. Preuzeto sa sajta http://www.clilcompendium.com/1uk.pdf, 20.3.2010.
§ Novković, Ljiljana – Gačanović, Biljana – Trebješanin, Biljana 2001. Priroda i društvo za prvi razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Nunan, David 1989. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
§ Pedagoški rečnik. Radovan, Teodosić (ur.) 1967. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbija.
§ Pedagoška enciklopedija. Nikola, Potkonjak-Petar, Šimleša (ur.) 1989. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Poljak, Vladimir 1965. Cjelovitost nastave. Zagreb: Školska knjiga.
§ Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br.3/2006.
§ Vučić, Lidija 1991. Pedagoška psihologija. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
§ Vujaklija, Milan 1997. Leksikon stranih reči i izraza. Beograd: Prosveta.
§ Životić, Biljana 2008. Svet oko nas za drugi razred osnovne škole. Beograd: Klett.

Renata Jukić–Snežana Kragulj: POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište J. J. Strossmayera
rjukic@ffos.hr - helpdesk@ufos.hr

Sažetak

Kreativnost i kreativno mišljenje smatraju se važnim vještinama koje bi trebali imati budući učitelji kako bi doprinijeli razvoju kreativnosti svojih učenika.

Cilj je ovoga empirijskog istraživanja utvrditi odnos studenata razredne nastave prema nekim općenitim pokazateljima kreativnog mišljenja i djelovanja, te utvrditi njihov stav prema mogućnostima kreativnog djelovanja u nastavi prirode i društva naspram mogućnosti u nekim drugim nastavnim predmetima (nastava jezika, glazbene kulture, likovne kulture, matematike i tjelesne i zdravstvene kulture).

Ključne riječi: poticanje kreativnosti, nastava prirode i društva, studenti, učenici

STIMULATING CREATIVITY IN SCIENCE CLASSES

Abstract

Creativity and creative thinking are considered important skills for teacher candidates to have because they are expected to cultivate the creativity of their students.

The aim of this empirical research is to examine the relationship between students at the Faculty of Teacher Educationc, according to some general indicators of creative thinking and action and to determine their attitude towards the possibilities of creative activities Science classes against the possibility of other subjects (language teaching, musical culture, art, mathematics and physical education).

Keywords: stimulating creativity, Science classes, students, pupils

Uvod

Suvremene društvene promjene (globalizacija, postmodernizacija i demokratizacija, Offe 1999) stavljaju pred učenike i nastavnike, dakle školu kao dinamičnu organizaciju, nove zahtjeve koji moraju pratiti i odgovarati na navedene promjene. Usložnjavanjem života i rada škole, kao imperativa suvremenosti, mijenja se tradicionalna uloga škole u društvu, njezine zadaće, obveze, ali i mogućnosti (Pivac 2009). Kreativnost i inovativnost postaju „paradigmatska potka škole koja se konstituira u proturječnom procesu postupnog transformiranja svoga tradicionalnog bića u kvalitetno novu organizaciju života i rada u njoj. Kreativnost i inovativnost u isto su vrijeme i sadržaji tog života i rada, ali i kriteriji njihove uspješnosti, originalnosti, prepoznatljivosti“ (Pivac 2009: 63).

Kreativnost

Intenzivnije proučavanje pojma kreativnosti počinje sredinom dvadesetog stoljeća pod utjecajem psihologa J.P. Guildforda (1968) koji razlikuje divergentno i konvergentno ljudsko mišljenje, a divergentno prepoznaje kao osnovnu karakteristiku kreativnosti.

Kreativnost je fenomen, pojava koju ne možemo precizno definirati. Antonites (2003), govori o postojanju više od 100 definicija kreativnosti (Guillford 1968; Torrance 1974; Supek 1987; Feldman – Benjamin 2006; Barron 1988; Piirto 2004...).

Encyclopædia Britannica (2009), navodi: “Kreativnost je sposobnost da se nešto izvrši na drugi način, napravi nešto novo, bilo da je to novo rješenje za problem, nova metoda, zamisao, ili novi umjetnički objekt ili oblik”, dok Klaić (1990: 750) kreativnost jednostavno tumači kao stvaralaštvo, tvoračku sposobnost, radnu energiju. Gibsonovu (2005: 156) definiciju možemo uzeti kao polazište pristupa fenomenu kreativnosti u školi: "Kreativnost je primjena znanja i vještina na novi način kako bi se postigao vrijedni cilj”, a Kvaščeva (1981) definicija ga može nadopuniti: “Kreativnost je osposobljavanje učenika da produktiraju što veći broj ideja, usmjerava ih da obične stvari gledaju na nov način, da traže i pronalaze nove funkcije stvari i pojava, da rješavaju problemske pristupe na različite načine, da spontano mijenjaju usmjerenost mišljenja u toku rješavanja problema, da stavljaju činjenice u druge relacije i da otkrivaju različita značenja sadržaja datih činjenica u drugim kontekstima, da pronalaze udaljene relacije problema, da kombiniraju informacije na različite načine, da inventivno reduciraju podatke i preformuliraju zadatke i da uključuju objekte u nove veze i otkrivaju

njegov novi sadržaj."Kreativnost je opća ljudska sposobnost na koju se u procesu razvitka, učenja i rada može utjecati.

Je li škola mjesto koje (ne) potiče kreativnost?

Mnogi psiholozi i pedagozi istražuju područje kreativnosti unutar škole kao ustanove. „Suvremenoj školi treba vratiti njezinu budućnost ... ta budućnost ... obvezuje na intenzivno angažiranje svekolike populacije u njoj (nastavnika, učenika, pa i roditelja izvan nje) na postupno transformiranje njezina tradicionalnog bića u zajednicu odgoja i obrazovanja kreativno-inovativnog karaktera" (Pivac 2009: 78). Peters (2009) također promišlja pitanje kreativnosti u kontekstu škole i postavlja sljedeća 4 pitanja: Je li kreativnost kognitivna unutarnja funkcija ili vanjski kulturni fenomen? Je li sveprisutna ljudska djelatnosti ili poseban talent? Je li neizbježno "pro-socijalna" aktivnost ili može isto tako biti disidentska ili čak i anti-socijalna?

Isenberg i Jalongo konkretiziraju elemente rada u školama u kojima se njeguje kreativnost:

1. školsko osoblje trudi se smanjiti stres i anksioznost kod djece i kod sebe,
2. proces se vrednuje više od proizvoda,
3. uklanja se vremensko ograničenje iz aktivnosti u kojima sudjeluju djeca,
4. uspostavlja se slobodno i otvoreno ozračje, a samoizražavanje se ohrabruje i cijeni,
5. djeca se ohrabruju da razmjenjuju ideje ne samo s učiteljem, već izmedu sebe i
6. natjecanje i nagrađivanje se nastoji što manje koristiti (Isenberg – Jalongo 1997: 23 - 25).

Kreativnost se najčešće promatra kroz sljedeće komponente: ličnost, proces i produkt. Kreativna ličnost, djelo i proces označavaju jedinstven i nerazdvojan sustav ljudske egzistencije. Kreativna ličnost glavni je pokretač nastanka nekog djela. Kreativni proces je centralno pitanje kreativnosti. On povezuje ličnost i djelo. Djelo je finalni učinak ličnosti i djela. U svakom segmentu uviđamo međuovisnost i povezanost navedenih komponenata. Kreativni proces je tijek kreativne aktivnosti. Kreativno mišljenje imamo u svim onim slučajevima u kojima subjekti samostalno rješavaju probleme. To je najprije postavljanje problema i pronalaženje različitih strategija za njihovo rješavanje. No, da bi osoba bila kreativna osim kreativnog mišljenja potrebne su još dvije komponente: divergentno i kritičko mišljenje. Divergentno mišljenje ima različit fokus od konvergentnog, ono traži različite načine definiranja i interpretiranja problema. Kritičko mišljenje karakterizira uočavanje i formuliranje problema, iznošenje vlastitog mišljenja i zaključaka, koji nisu podložni utjecaju autoriteta, ispitivanje zasniva li se zaključak na istraživanju ili pretpostavkama, pronalaženje dokaza za sve tvrdnje, podvrgavanje zaključaka objektivnoj prosudbi, izražavanje nepovjerenje prema mišljenju drugi, razrađivanje, mijenjanje i reorganizaciju pojmova.

Treffinger (2002), prepoznaje kompleksnu prirodu kreativnosti i potrebu, da se osim prepoznavanja kreativnih potencijala, unaprijedi kreativno mišljenje u školama uvođenjem COCO modela (characteristics, operations, context, outcomes). Kako operacije podrazumijevaju strategije i tehnike koje nastavnici koriste za stvaranje i analizu ideja, rješavanje problema i donošenje odluka, a kontekst kulturu, ozračje, situacijsku dinamiku kao što je komunikacija, suradnja i fizički okoliš možemo uočiti da na barem dvije od navedene četiri komponente škola, a napose nastavnik imaju utjecaja.

Kreativnost kao psihološki, socijalni, ali i pedagoški fenomen ima izrazito pozitivan utjecaj na razvitak cjelokupne osobnosti djeteta. Pri obavljanju kreativnih zadataka prirodno se aktivira intrinzična motivacija koja pridonosi dobrom raspoloženju, osjećaju samopouzdanja i uzbuđenja pri radu (Carson 1999; Palekčić 1985). Bez obzira na brojne intenzivne promjene u školstvu, današnja je škola u najvećoj mjeri tradicionalna škola, škola analitičkog mišljenja. U nastavnoj praksi prevladava memoriranje, reproduciranje i najniža razina interpretiranja. Model stare škole, današnje škole, mora se mijenjati. Dryden i Vos (2001: 484) već ga smatraju "mrtvim" te naglašavaju potrebu mijenjanja "načina na koji svijet uči". Stara, statična škola utemeljena je na "matrici pedagoškog procesa prenošenja, pripoćavanja i upoznavanja (te oponašanja, imitiranja prilagođenih zakonima rada prirode, Komenski, J.A.)." (Pivac 2009: 40). U suvremene osnove pedagoškog procesa postulira se učenje u čijoj je potki kreativno mišljenje, čime se omogućuje "restrukturiranje i zamjenjivanje starih uvjerenja novim znanjima" (Snow 1991; prema Pivac 2009: 35).

Prosudbe kreativnosti uključuju socijalni koncenzus (Amabile 1983). Socijalno okruženje i njegov utjecaj na kreativnost jedno je od recentnih aktivnih područja istraživanja (Simonton 2000). Prema istraživanju Jeffreya i Woodsa (1996) atmosfera unutar razreda povoljna za razvijanje kreativnosti sadrži sljedeće karakteristike: predviđanje, iščekivanje i očekivanje (stvaranje situacija motivirajućih za učenike), relevantnost (u nastavu uključiti sve kulturalne, rasne, socijalne i dr. osobnosti pojedinoga razreda, osobna iskustva i osjećaje, potaknuti osjećaje korisnosti), postignuće (imati visoka očekivanja i povjerenje u učenikove sposobnosti) i zadovoljstvo (postignuća rezultiraju osjećajem zadovoljstva).

Didaktičko – metodičke pretpostavke kreativne nastave

Osnovna didaktička pretpostavka za kreativan rad u školi osposobljenost je nastavnika za stvaralaštvo. Pivac (2009) kao imperativ suvremenosti škole navodi upravo kreativno-inovativnog pedagoškog stručnjaka, „otvorenog profesionalizma" s vrlo širokim rasponom interesa, ambicija, sposobnosti i kreativnosti. „Učitelj treba imati profesionalna prava, slobode, snage, spremnosti i sposobnosti da se stvaralački trenuci u školi i nastavi dogode, zbiju. Nešto kao što istraživaču, inovatoru, znanstveniku i

umjetniku nitko ne propisuje sve unaprijed nego se to kao autonomija i sloboda podrazumijeva. Učitelj koji ima "pedagoškog smisla" za stvaralaštvo, pomoći će učeniku otkriti ne samo nove činjenice, pojave, nove ideje, drukčije pristupe rješavanju nekog problema ili stjecanju neke nove sposobnosti, nego i da učenik otkrije sama sebe, neku svoju sklonost i skrivenu mogućnost" (Previšić 1999: 11). Nastavnik je koordinator, istraživač i savjetnik, koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić 1998). Matijević (2009) kreativnog nastavnika vidi kao stalnog akcijskog istraživača (kao i Whitehead 2009) koji svoj rad shvaća kao istraživanje i kreiranje novih pedagoških scenarija u kojima će sudjelovati zajedno sa svojim učenicima.

Klasične ispitne situacije uvelike destimuliraju kreativnu atmosferu. Dokazano je da se učenici s visokim stupnjem ispitne anksioznosti koriste lošim i neefikasnim metodama učenja koje mogu voditi do slabijeg uspjeha, smanjene sposobnosti pri razlučivanju bitnog od nebitnog, smanjene sposobnosti zapamćivanja... (Benjamin i sur. 1981, prema Arambašić 1988; Lufi i sur. 2004; Jensen 2005).

Tablica 1

Stilovi ponašanja reproduktivnih i produktivnih učitelja i učiteljica (preuzeto od Matijević 2009: 19)

REPRODUKTIVNI UČITELJI/ UČITELJICE	KREATIVNI UČITELJI/ UČITELJICE
Rado koriste konfekcijske nastavne materijale i konfekcijske pripreme za svoj rad u razredu,	Za svaki susret s učenicima dolaze s novim scenarijima i novim nastavnim materijalima,
rado se oslanjaju na udžbenike s ponuđenim cjelovitim scenarijem za obradu nast. sadržaja,	umjesto udžbenika koriste znanstvenopopularne i umjetničke tekstove,
misle da im je stečena diploma dovoljna za cjeloživotni rad,	stalno uče (formalno i neformalno učenje),
nikad nisu poželjeli prezentirati neki svoj radni rezultat, a one koji to rade nazivaju „karijeristima",	prezentiraju vlastite metodičke scenarije, materijale i projekte na stručnim susretima,
nikad nisu napisali niti objavili stručni tekst, a o onima koji to čine namaju„visoko" mišljenje,	objavljuju stručne tekstove u časopisima ili na web portalima,
reproduciraju godinama iste modele nastavnih aktivnosti,	istražuju (akcijska istraživanja), provjeravaju vlastite ideje,

nemaju ideja i nikad se ne pitaju može li se nešto raditi drukčije,	uvijek imaju nove ideje za zajedničke aktivnosti s učenicima,
ako i saznaju za neku novu ideju traže što jednostavniji recept za njeno ostvarenje,	svaku tuđu ideju obogate i mijenjaju,
ništa ih ne zanima osim „propisanog“ programa,	znatiželjni – sve ih zanima, širok spektar interesa,
ne znaju da postoje web portali na kojima se mogu pregledavati uratke kreativnih učitelja,	pregledavaju tuđe ideje na internetu,
godinama ne požele pročitati novu stručnu ili znanstvenu knjigu,	čitaju najnovije knjige iz područja metodike, pedagogije i psihologije,
godinama nisu uzeli u ruke neki stručni ili znanstveni časopis,	prate stručne i znanstvene tekstove u časopisima,
godinama koriste iste pripreme (modele rada) bez obzira na strukturu učenika u razredu,	prilagođavaju metodičke scenarije konkretnim učenicima,
ne zanima ih nikakva suradnja s drugim učiteljima, a na stručne susrete učitelja idu zato što moraju jer ih netko kontrolira i prisiljava	surađuju s drugim kreativnim učiteljicama i učiteljima, potiču ozračje za učenje u školi gdje rade,
preferiraju frontalnu nastavu odnosno „realiziranje“ programa pred učenicima.	preferiraju aktivne oblike učenja... događanje učenika u raznim kreativnim situacijama.

Uspješnost poticanja kreativne atmosfere ovisi i o komunikacijskim vještinama nastavnika, paralingvističkim i ostalim neverbalnim znakovima, entuzijastičkom nastupu, sigurnim gestama, općem stavu i držanju koji odaju dispoziciju nastavnika prema predmetu proučavanja, ali i prema učeniku. Nastavnik kreativnog stila animira, nastoji zadovoljiti i intelektualne i emocionalne potrebe učenika, omogućava im slobodno izražavanje potičući pri tom vlastito kreativno stvaranje (Bratanić 1997: 141). Jensen (2005) pri kreiranju pedagoških situacija koristi rezultate neuroznanstvenih istraživanja koja su pokazala pozitivno djelovanje emocija pri procesu učenja. Ugodne emocije potiču kognitivnu aktivnost, aktiviraju misaone procese višeg reda i kreativnost (Buckley - Saarni 2009). Humor je također element kojega se ne smije izostaviti pri razmatranju kreativnosti u nastavnom procesu. U psihi čovjeka blizak je sposobnosti za igru, razvijanju spontanosti i kreativnosti. I eksperimentalna istraživanja pokazala su bolje rezultate učenika pri rješavanju testova kreativnosti prilikom korištenju humora u radu (Ziv 1989).

Nastava prirode i društva

U nastavi prirodoslovlja jedan od osnovnih pojmova je »problem«. Pojam problem u nastavi prirodoslovlja percipira se na različite načine. Njegovo viđenje možemo razmotriti u kontekstu filozofije i metodike prirodnih znanosti (Svedružić 2005). Osuvremenjivanje nastave prirodnoznanstvenog područja uvođenjem problemski orijentiranog, konstruktivističkog pristupa koji se zasniva na temeljnim idejama Kuhna i Poppera (Lelas 1990) u kojem je nastava interaktivna s naglaskom na ulogu učenika.

Kuhn (1962) znanost dijeli na normalnu i revolucionarnu. Normalna egzistira unutar zadanih okvira i tek kada se neke pojave nikako ne mogu objasniti unutar tih paradigmi ukazuje se potreba za promjenom paradigme, i tada je to revolucionarna znanost. Takva podjela implicira postojanje različitih vrsta "problema". Prakticiranje normalne znanosti zapravo je rješavanje zagonetki, a rješavanje problema događa se tek u revolucionarnoj znanosti. Distinkcija je u otvorenosti problema i u razini kreativnosti koja je potrebna za njihovo rješavanje.

Popper (1959) naglašava važnost pojmova kriticizam, opovrgavanje teorija i krucijalni eksperiment. Problematikom te dileme (problem vs. zagonetka) bavili su se brojni istraživači iz područja filozofije znanosti i metodika prirodnih znanosti. Za primjenu njihovih spoznaja u nastavi važnu je ulogu odigrala i psihologija učenja, posebno povezivanjem rješavanja problema (ili zagonetki) s kreativnošću i originalnošću. Rješavanje svakog problema (i zagonetke) kompleksna je aktivnost u procesu učenja, koja zahtijeva razmišljanje. Samom riješavanju prethodi cijeli niz aktivnosti. Najvažnije su spoznavanje da je situacija zaista problemska i traženje kreativne formulacije pitanja i hipoteza (Krsnik 2003).

U nastavi najčešće koristimo aktivnosti koje uključuju vježbe ili zadatke, u kojima se slijedi poznata procedura, a rješenje je točan rezultat. To je rješavanje zagonetki, zatvorenih problema. Kod otvorenih problema ne zna se unaprijed postoji li rješenje (ili više njih), kao ni procedura rješavanja. Nadalje, rješenja se ne mogu klasificirati kao točna ili netočna, ne moraju biti jednoznačna; dovoljno je da su prihvatljiva. U nastavi je taj segment važan za razvoj kreativnosti učenika, jer im omogućuje divergentno mišljenje. Ako postupak rješavanja problema nije poznat potrebna je kreativna manipulacija s poznatim konceptima u novu konfiguraciju, odnosno kreativna primjena znanja u novoj situaciji.

Zagonetke i problemi ne isključuju jedno drugo već se nadopunjuju.Kod zagonetki poznat je problem, postupak rješavanja (zadan od nastavnika), a rješenje je jednoznačno. Potrebno je određeno znanje, ali je dovoljna i niža razina kreativnosti. Veću razinu kreativnosti zahtijeva rješavanje problema po Kuhnu. Tu je na početku poznato samo da postoji problemska situacija (problem je nepoznat, treba ga identificirati, nije unaprijed poznato kakav postupak primijeniti, ne traži se točan odgovor nego prihvatljivo rješenje. Između te vrste problema i zagonetki postoji cijeli spektar

tipova problema različitih rangova, koji zahtijevaju različite razine kreativnosti, što ovisi o tome koje kriterije zadovoljavaju (Krsnik 2003).

U konceptu moderne, moderna znanost je naglašeno empirijska znanost. Postmoderna kritika moderne znanosti spočitava joj zanemarivanje načelne razlike životne zbilje i prirodoznanstvene slike svijeta. Životna zbilja rezultat je umnog, ali i drugih načina čovjekove proizvodnje svijeta. Stoga racionalnost, kao oblikovno načelo stvaranja svijeta nužno vodi redukciji. Postmoderna kao kritika moderne afirmira raznolikost i individualnost ljudskog svijeta shvaćanjem znanosti kao konstruktivne ali i interpretativne djelatnosti. Novo shvaćanje heurističke i epistemološke uloge interpretativnosti u razvoju postmoderne znanosti razotkriva ideologijsku pozadinu prirodnih, ali i društveno-humanističkih znanosti u vrijednosnoj određenosti aksioma, premisa, polaznih načela, pretpostavki od kojih se polazi u dizajniranju prirodoznanstvenih eksperimenata, izvođenju dedukcija, postavljanju hipoteza i interpretaciji rezultata (Mušanović 1996)-

„Cilj je nastave Prirode i društva doživjeti i osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu prirodnom i društvenom okružju, razvijati pravilan odnos prema ljudima i događajima, snošljivo i otvoreno prihvaćati različite stavove i mišljenja te poticati znatiželju za otkrivanje pojava u prirodnoj i društvenoj zajednici.“ (Plan i program 2006:253) Da bi se ostvario navedeni cilj, u nastavi prirode i društva trebalo bi postavljati istraživačke zadatke koji zahtijevaju kritičko i kreativno mišljenje, kao i suradnju i međusobno slušanje i uvažavanje učenika što se nabolje ostvaruje timskim radom i suradničkim učenjem. Distanciranje od već »gotovih« znanja ukazuju na kreativnog pojedinca, a pokazuje se u načinu rješavanja problema. Kreativnog pojedinca karakterizira nekonformizam i divergentna usmjerenost prema razvijanju novih ideja. Maštovite osobe promatraju problem kao istraživači, kao privremenu teoriju koja se gradi, mijenja, i podvrgava procesu preobrazbe i pobijanja (Svedružić 2005)-

U nastavnom radu teško je odrediti i definirati kreativni produkt. On se ne sadrži u ocjeni koju učenik dobije za svoje znanje, nego se nalazi u metodičkoj kreativnosti učitelja. Budući da kreativni produkt nije uvijek neophodan pratilac kreativnog procesa, a pri njegovoj definiciji u obzir se uzimaju detaljidetajli, ali je zaćetna ideja izpeljana do konca, z vidika kakovosti, estetike,, odnosno originalne ideje koje na kraju pokazuju određene prednosti u pogledu kvalitete, estetike, uporabljivosti, integracije s drugim rješenjima (elaboracije),... (Nagy 1994), nastava prirode i društva pruža nam unutar samog nastavnog procesa, neovisno o nekom krajnjem rezultatu mogućnost kreativnog izražavanja. Osnovne pretpostavke u koncipiranju načina rada s učenicima za podsticanje kreativnog ponašanja podržane su konstruktivistički orijentiranom epistemologijom i razvojnom teorijom koja učenje definira kao „rekonstrukciju znanja kroz ponovno otkriće” (Piaget, prema Šafer 2008). Dakle, nastava, osim na taksativna

znanja treba biti usmjerena na postupak dolaženja do znanja, tj. na poznavanje procesa istraživanja i otkrivanja (Ivić, prema Šafer 2008; Runco - Nemiro 1994).

Komponente koje oblikuju metodički stil učitelja u nastavi prirode i društva koji potiče kreativnost možemo podijeliti u nekoliko skupina:

– korištenje nastavnih strategija, metoda, sredstava, postupaka i socijalnih oblika koje potiču aktivnost učenika, istraživanje, divergentno i kritičko mišljenje, odlučivanje, samostalnost u radu, međusobnu komunikaciju (eksperimenti, promatranje, crtanje, križaljke, mreže, skrivalice, asocijacije, kvizovi i mentalne mape, zagonetke, rebusi, zvu, karikature, skice, mimika, pantomima, odjeća, predmeti, modeli, lopte, lutke, kolaž, anegdote, citati, metafore, brainwriting, brainstorming, projekti, simulacije…);

– otvorenost prema idejama i inicijativama učenika;
– poznavanje i primjenjivanje pravila uspješne komunikacije (verbalne i neverbalne);
– demokratski stil rukovođenja razredom;
– stvaranje atmosfere bliskosti, prijateljstva, tzv. kreativne atmosfere;
– pri ocjenjivanju preferiranje ipsativnog pristupa mjerenju postignuća.

Veći broj nabrojanih postavki upućuje na tzv.iskustveno učenje, koje je “za razliku od iskustva intelektualnog učenja, usmjereno učeniku kao cjelovitoj osobnosti, integrira misao i akciju vezujući ih u koncept ponašanja” (Gordon, prema Bratanić 1997: 144). Škola je mjesto na kojem se stječe iskustvo, ona (uz ostale socijalizacijske čimbenike) oblikuje osobnost (Hentig 1997). U takvom se okruženju i načinu učenja razvija suodgovornost za uspjeh, potiče se kreativnost i budi inicijativnost. Odabirom suvremenih didaktičkih strategija nastavniku se pruža mogućnost kreiranja raznih metodičkih scenarija. Time se postiže nova kvaliteta nastave, povećan interes i motivacija, razvija se istraživacka znatiželja u učenika. U suvremenoj, kreativno-inovativnoj školi učenje počiva na kognitivno-konstruktivističkoj i kritičkoj emancipacijskoj paradigmi s vrijednosnom orijentacijom, a učenje karakterizira: traženje, otkrivanje, rješavanje, kreiranje, inoviranje, anticipiranje, kritičko vrednovanje (Pivac 2009).

Metodologija istraživanja

Cilj, uzorak i instrument istraživanja

Ovo istraživanje ima za cilj ispitati odnos budućih učitelja prema nekim odrednicama kreativnosti, pokazateljima vlastitog kreativnog djelovanja i utvrditi njihov stav prema mogućnostima kreativnog djelovanja u nastavi prirode i društva naspram mogućnosti u nekim drugim nastavnim predmetima (nastava jezika, glazbene i likovne kulture, matematike i tjelesne i zdravstvene kulture).

Uzorak ispitanika obuhvatio je 79 studenata 2. diplomske godine Učiteljskog fakulteta u Osijeku. Kako se uglavnom radi o studenticama, moguće razlike unutar spola zanemarene su.

Za prikupljanje podataka koristio se anketni upitnik koji se sastojao od dva dijela. Prvi dio odnosio se na set tvrdnji koje ispituju općenite pokazatelje kreativnog mišljenja i djelovanja. Uz svaku je tvrdnju ponuđena Likertova skala od 5 stupnjeva s odgovorima: 1- u potpunosti se ne slažem; 2- uglavnom se ne slažem; 3- niti se slažem, niti se ne slažem; 4- uglavnom se slažem; 5- u potpunosti se slažem. (Vidi tablicu 2) Drugi dio upitnika ispitivao je stavove studenata prema mogućnosti kreativnog djelovanja u nastavi prirode i društva naspram mogućnosti u nastavi jezika, glazbene kulture, likovne kulture, matematike i tjelesne i zdravstvene kulture kroz 6 setova tvrdnji. Ponovo je ponuđena Likertova skala od 5 stupnjeva s odgovorima: 1- nikad; 2- rijetko; 3- ponekad; 4-često; 5- uvijek. (Vidi Tablicu 3)

Rezultati i rasprava

Tablica 2

Studentske prosudbe odrednica kreativnosti

r.b.	TVRDNJA	N	Rang	M	SD	V
1.	Kreativnost je urođena sposobnost	79	4	3,33	1,083	1,172
2.	Kreativnost se može razvijati	79	3	4,14	0,957	,916
3.	Učitelj je svojim obrazovanjem već dovoljno kreativan i nije mu potrebna dodatna edukacija	79	4	1,95	0,959	,920
4.	Kreativnost pokazuju samo daroviti pojedinci	79	4	2,49	1,197	1,433
5.	Kreativna su sva područja ljudskog djelovanja	79	4	3,03	1,109	1,230
6.	Znam što je divergentno mišljenje	79	3	4,15	0,893	,797
7.	Poznajem tehnike razvijanja divergentnog mišljenja	79	3	1,86	0,711	,506
8.	Znam sto je kritičko mišljenje	79	3	4,14	0,812	,660
9.	Poznajem tehnike razvijanja kritičkog mišljenja	79	4	2,00	1,050	1,103
10.	Kao budući učitelj u nastavi ću preferirati postavljanje pitanja na koja očekujem jednoznačan odgovor	79	4	3,87	1,005	1,009
11.	Nastavnik mora biti otvoren prema idejama i inicijativama učenika	79	3	4,63	0,624	,389

12.	Preporučljivo je koristiti konfekcijske pripreme za nastavni sat	79	4	2,80	1,102	1,215
13.	Preferiram frontalnu nastavu kako bih što bolje učenicima objasnio gradivo	79	4	2,28	1,132	1,280
14.	Ljuti me često mijenjanje nastavnih programa	79	4	3,00	1,050	1,103
15.	U školi nije potrebno iskazivanje emocija	79	4	1,78	1,151	1,325
16.	Humor je bitan element učiteljeve osobnosti	79	4	3,94	0,952	,906
17.	U nastavi za svaku aktivnost u kojoj sudjeluju djeca treba jasno ograničiti vrijeme izvedbe	79	4	4,01	1,044	1,090
18.	Proizvod treba vrednovati više od procesa	79	4	3,80	1,042	1,087
19.	Natjecanje i nagrađivanje treba poticati	79	4	4,05	0,986	,972
20.	Nekonformizam treba sputavati	79	4	3,66	0,986	,971

Kao što je vidljivo iz tablice 2, studenti su prosudbama 20 odrednica kreativnosti iznijeli neka znanja i stavove o kreativnosti i vlastitom kreativnom mišljenju i djelovanju.

Aritmetičke sredine odgovora na tvrdnju pod rednim brojem 1 i 2 pokazuju kako unatoč tome što prosuđuju da je kreativnost velikim dijelom urođena sposobnost, studenti ipak smatraju da se ista može razvijati što upućuje na pozitivnu percepciju poticanja kreativnosti u nastavi.

Studenti (iako poznaju pojmove divergentno i kritičko mišljenje) slabo poznaju tehnike razvijanja istih što im otežava kreativan rad u nastavi, posebice u nastavi prirode i društva u kojoj je rješavanje zagonetki/problema sastavni dio metodike rada (Svedružić, 2005). Procjene tvrdnji 10., 17., 18. i 19. ne govore u prilog studentskom poznavanju načina poticanja razvijanja kreativnosti učenika jer u velikoj mjeri preferiraju jednoznačne odgovore, ograničavanje vremena izvedbe aktivnosti u nastavi, poticanje nagrađivanja i natjecanja, te veće vrednovanje proizvoda od procesa što su sve elementi koji sputavaju učeničku kreativnost.

Posebno iznenađuju procjene 20. tvrdnje prema kojima se gotovo 60 % studenata slaže (uglavnom ili u potpunosti) da nekonformizam treba sputavati budući da su ispitanici starosne dobi 22-24 godine, odnosno to su mladi ljudi čiji bi nekonformizam trebao biti pokretač društva te poticanjem, a ne sputavanjem istog kod učenika potiču kreativnost.

Pretpostavka je da je većini nastavnika (sadašnjih i budućih) kreativnost teško sagledati izvan nastave glazbene ili likovne kulture ili pak nastave jezika, odnosno u kontekstu nastave prirode i društva u ovom slučaju. Stoga su studenti iznosili stavove o nekim aspektima mogućnosti kreativnog djelovanja u nastavi jezika, glazbene kulture, prirode i društva, likovne kulture, matematike i tjelesne i zdravstvene kulture. Pri anketiranju studenti nisu dobili informaciju da je cilj istraživanja usmjeren na nastavu prirode i društva kako ne bi posebno obraćali pažnju na to područje. U tablici 3 možemo uočiti da studenti zaista nastavu prirode i društva (slično kao i nastavu matematike) shvaćaju kao područje u kojem je u usporedbi s nastavom jezika, likovne, glazbene kulture ili čak tjelesne i zdravstvene kulture teže izraziti kreativnost, potaknuti kreativnost učenika ili pak primijeniti kreativne tehnike rada. Nasuprot tome, klasično ocjenjivanje smatraju najprimjerenijim nastavi prirode i društva, a najmanje primjerenim nastavi likovne i glazbene kulture (koja se često percipira područjem kreativnog djelovanja). To zapravo ukazuje na studentsko nepoznavanje problematike kreativnog mišljenja i djelovanja koje se lako može poticati, kao što smo već naveli, u nastavi prirode i društva.

Procjene seta tvrdnji pod rednim brojem 5 (a-f) pokazuju da studenti ipak nastavu prirode i društva doživljavaju kao nastavno područje u kojem se lagano uspostavlja otvorena komunikacija što je preduvjet za stvaranje kreativne i poticajne atmosfere.

Set tvrdnji pod rednim brojem 6 pokazuje nam u kojoj mjeri ispitani budući učitelji preferiraju nastavu ponuđenih predmeta u svom budućem radu u školi. Kao što je i vidljivo iz tablice 3 studenti su se najpozitivnije izjasnili upravo o nastavi prirode i društva. Ta činjenica bi se mogla dalje ispitati i utvrditi koji su elementi presudili takvom stavu. U svakom slučaju, pozitivan stav upućuje na zaključak da studenti nastavu prirode i društva smatraju zanimljivom, bogatom različitim mogućnostima, a kao takva zasigurno predstavlja golemi potencijal za poticanje kreativnosti kod učenika, ali i zahtijeva spektar znanja samih nastavnika (studenata) o načinima kreativnog mišljenja i djelovanja.

Tablica 3

Stavovi studenata prema mogućnostima kreativnog djelovanja u nastavi prirode i društva naspram nastave nekih drugih nastavnih predmeta

	TVRDNJA	N	M	SD	V
1a	Učenička kreativnost izražava se u nastavi jezika	79	3,63	,754	,569
1b	Učenička kreativnost izražava se u nastavi glazbene kulture	79	4,05	,732	,536
1c	Učenička kreativnost izražava se u nastavi prirode i društva	79	2,89	,891	,795
1d	Učenička kreativnost izražava se u nastavi likovne kulture	79	4,71	,510	,260
1e	Učenička kreativnost izražava se u nastavi matematike	79	2,75	,940	,884

1f	Učenička kreativnost izražava se u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture	79	3,25	,954	,909
2a	Nastavnik može potaknuti kreativnost učenika u nastavi jezika	79	4,25	,707	,499
2b	Nastavnik može potaknuti kreativnost učenika u nastavi glazbene kulture	79	4,65	,507	,257
2c	Nastavnik može potaknuti kreativnost učenika u nastavi prirode i društva	79	4,04	,980	,960
2d	Nastavnik može potaknuti kreativnost učenika u nastavi likovne kulture	79	4,80	,435	,189
2e	Nastavnik može potaknuti kreativnost učenika u nastavi matematike	79	4,03	,847	,717
2f	Nastavnik može potaknuti kreativnost učenika u nastavi tzk	79	4,14	,843	,711
3a	Kreativne tehnike rada primjenjive su u nastavi jezika	79	4,19	,893	,797
3b	Kreativne tehnike rada primjenjive su u nastavi glazbene kulture	79	4,49	,575	,330
3c	Kreativne tehnike rada primjenjive su u nastavi prirode i društva	79	3,58	1,033	1,067
3d	Kreativne tehnike rada primjenjive su u nastavi likovne kulture	79	4,71	,510	,260
3e	Kreativne tehnike rada primjenjive su u nastavi matematike	79	3,43	1,070	1,146
3f	Kreativne tehnike rada primjenjive su u nastavi tzk	79	4,01	,899	,808
4a	Klasično ocjenjivanje primjereno je u nastavi jezika	79	3,89	,816	,666
4b	Klasično ocjenjivanje primjereno je u nastavi glazbene kulture	79	2,92	,997	,994
4c	Klasično ocjenjivanje primjereno je u nastavi prirode i društva	79	4,22	4,635	21,479
4d	Klasično ocjenjivanje primjereno je u nastavi likovne kulture	79	2,90	1,081	1,169
4e	Klasično ocjenjivanje primjereno je u nastavi matematike	79	4,00	,801	,641
4f	Klasično ocjenjivanje primjereno je u nastavi tzk	79	3,06	,965	,932
5a	Slobodna, otvorena komunikacija lagano se uspostavlja u nastavi jezika	79	4,25	,869	,756
5b	Slobodna, otvorena komunikacija lagano se uspostavlja u nast.glaz.kulture	79	4,57	,592	,351
5c	Slobodna, otvorena komunikacija lagano se uspostavlja u nast. pr. i društ.	79	4,47	,657	,432
5d	Slobodna, otvorena komunikacija lagano se uspostavlja u nast. lik. kulture	79	4,52	,695	,484
5e	Slobodna, otvorena komunikacija lagano se uspostavlja u nast.matematike	79	3,95	,846	,715

5f	Slobodna, otvorena komunikacija lagano se uspostavlja u nast. tzk	79	4,30	,806	,650
6a	Kao budući nastavnik uživat ću u nastavi jezika	79	4,65	,600	,360
6b	Kao budući nastavnik uživat ću u nastavi glazbene kulture	79	4,67	,614	,377
6c	Kao budući nastavnik uživat ću u nastavi prirode i društva	79	4,73	,571	,326
6d	Kao budući nastavnik uživat ću u nastavi likovne kulture	79	4,68	,708	,501
6e	Kao budući nastavnik uživat ću u nastavi matematike	79	4,38	,722	,521
6f	Kao budući nastavnik uživat ću u nastavi tzk	79	4,44	,797	,635

Zaključak

Problematika poticanja kreativnosti u nastavi aktivno je recentno područje istraživanja. U nastavi prirode i društva u širokom spektru metoda i socijalnih oblika možemo iskoristiti Guilfordove (1968) motive za kreativno mišljenje: potrebu za radoznalošću; potrebu za dostignućima; pereceptivni, kognitivni i ekspresivni potencijal; kogniciju koja ima svoju vlastitu unutarnju motivaciju; inventivni rad kao unutarnju nagradu i zadovoljstvo; činjenicu da visoko kreativne ličnosti preferiraju nove odgovore; želju za radoznalošću; preferenciju prema kompleksnosti; nonkonformizam i preferenciju prema nezavisnom mišljenju. Karakter nastave prirode i društva takav je da se vješto mogu iskoristiti elementi sposobnosti kreativnog, divergentnog i kritičkog mišljenja (Kvaščev, 1981). Kako bi studenti, budući učitelji razredne nastave prepoznali navedene mogućnosti u nastavi prirode i društva potrebna su im opsežnija i dublja znanja o kreativnom mišljenju i djelovanju te načinima poticanja kreativnosti učenika.

Popis literature

- Amabile, T. M. 1983. The social psychology of creativity. New York: Springer – Verlag.
- Antonites, A. J. 2003. Creativity, innovation and opportunity finding,
- (http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06282004-124700/unrestricted/03chapter3.pdf)
- Arambašić, L. 1988. Anksioznost u ispitnim situacijama – pregled istraživanja. Revija za psihologiju. 18 (1-2): 91-113.
- Barron, F. 1988. Putting creativity to work. U: Sternberg R. J. (ur.), The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press. 76-98.
- Bratanić, M. 1997. Susreti u nastavi. Zagreb: Školska knjiga.

§ Buckley, M.-Saarni, C. 2009. Emotion Regulation. U: Gilman, R.- Heubner, E.S.-Furlong, M.J. (ur), Hahdbook of positive psychology in the schools. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum. 107-117.
§ Carsson, D. K. 1999. The importance of creativity in family therapy: A preliminary
§ Consideration. The Family Journal: counceling and therapy for couples and families *7*: 326-334.
§ Dryden, G.-Vos, J. 2001. Revolucija u učenju. Zagreb: Educa.
§ *Encyclopædia Britannica 2009.* (http://www.britannica.com/EBchecked/topic/142249/creativity)
§ Feldman, D. H.-Benjamin, A. C. 2006. Creativity and Education: An American Retrospective. Cambridge Journal of Education 36/3: 319–36.
§ Gibson, H. 2005. What Creativity Isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justifications for Creativity in Education. British Journal of Educational Studies, 53 /2: 148–67.
§ Guilford, J.P. 1968. Inteligence, creativity and their educational implications. San Diego: Robert Knapp Publisher.
§ Hentih, H. 1997. Humana škola. Zagreb: Educa.
§ Isenberg, J.P.-Jalongo, M. R. 1997. Creative Expression and Play in Early Childhood. Culumbus, Ohio: Prentice-Hall.
§ Jeffrey, B.-Woods, P. 1996. Creating Atmosphere And Tone In Primary Classrooms.(www.questia.com)
§ Jensen, E. 2005. Poučavanje s mozgom na umu. Zagreb: Educa.
§ Klaić, B. 1990. Rječnik stranih riječi. Zagreb: Nakladni zavod MH.
§ Kuhn, T. 1962. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
§ Krsnik, R. 2003. Problemski usmjerena nastava deklarativno ili stvarno. (http://nastava.hfd.hr/simpozij/2003/2003-Krsnik.pdf)
§ Kvaščev, R. 1981. Psihologija stvaralaštva. Beograd: Izdavački centar studenata.
§ Lelas, S. 1990. Promišljanje znanosti. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo. 21–24.
§ Lufi D.-Okasha S. I.-Cohen, A. 2004. Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly 27: 176 - 184.
§ Matijević, M. 2009. Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U: Bognar, L. i sur. (ur.), Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Profil. 17-23.
§ Muk, K. 2008. Kreativnost.(http://centarangel.hr/HR/articles/Kreativnost.php)
§ Mušanovic, M. 1996. Postmoderne epistemologije pedagogije. Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga, Pedagogija i hrvatsko školstvo: jucer i danas, za sutra. Zagreb: HPKZ. 98-106.
§ Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006. Zagreb: MZOŠ.
§ Nagy, M. 1994. Spodbujanje ustvarjalnosti med otroci. U: Blaži V. M. (ur.), Nadarjeni. Novo mesto: Pedagoška obzorja. 228-233.

§ Offe, C. 1999. Sadašnje povijesne tranzicije i neke osnovne opcije oblikovanja društvenih institucija. Politička misao. 36/4.
§ Palekčić, M. 1985. Unutrašnja motivacija i školsko učenje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Peters M.A. 2009. Education, creativity and the economy of passions: new forms of educational capitalism. Thesis Eleven 96/2: 40-63.
§ Parnes, S. 1963. Education and creativity. U: Taylor, C. W.-Barron, T. (ur.), The identification of creativity and scientific talent. NY:.John Wiley. 225-255.
§ Piirto J. 2004. Understanding Creativity. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press Inc.
§ Pivac, J. 2009. Izazovi školi, Zagreb: Odsjek za pedagogiju, Školska knjiga.
§ Polić, M. 1997. Čovjek – odgoj – svijet, Zagreb: KruZak.
§ Popper, K. 1959. The Logic of Scientific Discovery. Hutchinson.
§ Previšić, V. 1998. Doprinosi „alternativnih škola“ kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.), *Kvaliteta* u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Pedagoški fakultet, Odsjek za pedagogiju.
§ Previšić, V. 1999. Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. Napredak 140 /1: 7-16.
§ Runco, M.A., Nemiro, J. 1994. Problem finding, creativity, and giftedness. Roeper Review 16: 235–241.
§ Simonton, D. K. 2000. Creativity: cognitive, personal, developmental, and social Aspects. American Psychology 55: 151- 158.
§ Supek, R. 1987. Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus.
§ Svedružić, A. 2005. Kreativnost i divergentno mišljenje u nastavi prirodoslovlja. Metodički ogledi 12 /2: 103-118.
§ Šefer, J. 2008. Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
§ Torrance, E. P. 1974. The Torrance Tests of Creative Thinking. Princeton NJ: Personnel Press.
§ Treffinger, D.J., Young, D., Selby, G., Shepardson, C. 2002. Assessing Creativity: A Guide for Educators. Sarasota/Florida: Center for Creative Learning.
§ Whitehead, J. 2009. Are we creating an epistemological transformation in educational knowledge from the creativity of teacher – researchers? U: Bognar, L. i sur. (ur.), Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Profil. 24-33.
§ Ziv, A. 1989. Using humor to develop creative thinking. U: McGhee, P.E. (ur.), Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications. New York: Haworth Press. 61-80.

Czékus Géza: NÉHÁNY ELÉGGÉ KI NEM HASZNÁLT LEHETŐSÉG A KÖRNYEZETÜNK ÉS A TERMÉSZET ÉS TÁRSADALOM TANÍTÁSÁBAN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
geza.czekus@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

A környezetünk (természet és társadalom) tantárgy igen specifikus. Számtalan olyan jelleggel bír, amelyekkel más tantárgy nem. Emellett tartalma, munkaformája, módszerei szorosan kapcsolódnak az ifjú környezetvédők és a kéz a tésztában választható tantárgyakhoz. Munkánkban azokat a lehetőségeket próbáltuk felkutatni, amelyek megfelelnek a korszerű oktatási/módszertani követelményeknek, de ettől függetlenül nem kapták még meg az oktató-nevelő folyamatban az őket megillető helyet. Elsősorban a csoportmunkára és a tantermen kívüli munkára gondolunk. Alaposabb tervezéssel, körültekintőbb munkával a környezetünk tantárgy a gyerekek számára még vonzóbb lehetne, a tanító munkájának hatásfoka pedig növelhető lenne.

Kulcsszavak: oktató-nevelő munka, csoportmunka, tantermen kívüli oktatás

SOME OPPORTUNITIES THAT ARE NOT FULLY EXPLOITED IN THE EDUCATION OF ENVIRONMENT, AND NATURE AND SOCIETY SCIENCE

Abstract

The course of environment (nature and society) is very specific. It has a lot of features that cannot be found in other courses. Moreover, its content, workform, methods are closely attached to the elective courses of the young environmental protectionists and the hand in dough. We tried to explore in our paper those opportunities which fit to the modern educational/methodological requirements, but they have not got the place they deserve in the educational process even so. We primarily think on team work and work outside the classroom. The course of environment could be more attractive for the pupils by deeper planning and prudent work, and in the meantime the efficiency of the educator would be increasable.

Keywords: educational work, team work, education outside the classroom

1.Bevezetés

A néhány évtizede oklevelet szerzett pedagógusokhoz képest ma a tanítók és a tanárok új és nehezebb helyzetbe kerültek. Kamenov (Kamenov 2006) rámutatott arra, hogy a XX. századot jellemző tradicionális iskolákat és tanítókat a XXI. században felváltják az új tanítók, akik állandóan, egy életen át tartó tanulással tökéletesítik tudásukat, ismereteiket, nem csak a saját szakterületükön, hanem a didaktika, oktatástechnológia és a multikultúra terén is. A tanítóknak mindamellett, hogy megfelelő módszertani képesítéssel rendelkeznek, nyitottnak kell lenniük az új lehetőségekre és módszerekre, amelyekkel képesek lesznek az általános iskolásokat motiválni nevelni és oktatni. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, mindenekelőtt az alapképzésük során megfelelő szakmai (tárgyi) és módszertani képesítésre van szükség. A módszertannak át kell szőni minden más tantárgy tartalmát is, mellyel az egyetemi évek alatt találkoznak ahhoz, hogy gyakorló pedagógusként helyt tudjanak állni munkahelyükön. A tankönyv a leggyakrabban és a legtöbbet használt ismeretforrás. Ami a tankönyveket illeti, a tanítók különösen nehéz helyzetben vannak. Ezeknek szakmailag, módszertanilag és didaktikailag is kidolgozottnak kell lenniük. Munkáltatófüzeteknek kellene, hogy legyenek (Czékus 2009). Ezeknek az elvárásoknak csak részben felelnek meg a ma használatban lévő környezet, természet és társadalom könyvek. Ma Szerbiában a hibák feltárásától és megfelelő tolmácsolásától kezdve egészen a tankönyvek egyes részeinek kiegészítéséig a tanítónak kell ezt a hiányosságot is pótolnia.

A fent vázolt helyzetelemzés a tradicionális oktatás velejárója. Igazodva a gyerekek mind nagyobb elvárásához és a korszerű pedagógiai, didaktikai, módszertani követelményekhez, az eddigi oktatási módon mihamarabb változtatni kell. Több lehetőség is van. Van, amely objektív, van, amely szubjektív jellegű. Iskolarendszerünk oly merev, hogy (az Oktatási Minisztérium által felkínált változtatásokra) még várni kell. Mit tehet a tanító?

Munkánk célja az, hogy olyan lehetőségeket tárjunk fel, amelyek a gyerekek motiváltságát, az oktató-nevelő munka hatékonyságát fokozzák, ugyanakkor megfelelnek a szakmai és módszertani elvárásoknak, ráadásul „még pénzbe sem kerülnek.”

Megjegyzés: a folytatásban csak a környezetünk tantárgy nevét említjük a környezetünk (1. és 2. osztály) és a természet és társadalom (3. és 4. osztály) helyett. Csak abban az esetben hivatkozunk az utóbbi tantárgyra, ha az indokolt.

2. A környezetünk és a természet és társadalom tantárgy jellegzetességei

Ellentétben más tantárgyakkal (anyanyelv, matematika stb.) a környezetünk nem egy (tudomány)területet ölel fel. Komplex jellege van. Gerincét a biológiai tartalmak képezik. De kapcsolódik a fizikához, földrajzhoz, kémiához, történelemhez, polgári neveléshez is. Helyet kapnak a közlekedéssel kapcsolatos és interdiszciplináris elemek is.

A környezetünk tantárgy átmenetet képez az óvodai foglalkozások és az iskolai munka között. Számtalan téma (foglalkozási egység) bővül az iskolában (pl. évszakok, közlekedés, munkálatok, foglalkozások stb.). Sok játékos elem, didaktikai játék is bevihető egy-egy órába, amely szintén az óvodai foglalkozásokra emlékeztetnek. Ugyanakkor kapcsolódik a családi környezethez is (lakóhely, család, lakás, foglalkozások stb.).

A környezetünk tantárgy az életközeliség elvén alapszik. Térben, időben és tartalmában is kapcsolódik a közvetlen környezethez, tehát a legkevésbé elvonatkoztatott tantárgy. A tananyag ennek köszönhetően rendkívül rugalmas, naprakész, olykor még az adott tanítási órán is változhat.

A tananyag spirális elrendezése biztosítja a gyerekek tudásának kumulálását. A tanulók tudása tanévről tanévre gyarapszik, a megszerzett tudással manipulálnak a következő évben.

Ez a tantárgy számtalan konkrét nevelési lehetőséget kínál fel.

Az első olyan tantárgy, amelyet tanulni kell a szó szoros értelmében. Megkönnyíti a többi tantárgy tanítását és tanulását. Ebben a tankönyvnek és munkalapoknak van nagy szerepe, de nem elhanyagolható a tanulók aktív ismeretszerzési folyamata sem (a folytatásban erre majd még visszatérünk).

A fentiekből kitűnik, hogy a környezetünk tantárgy valóban az életre készíti fel a gyerekeket, ezért gyakorlati jelentősége is van. Vonatkozik ez a megszerzett tudás mindennapi alkalmazására és a problémahelyzetek megoldására egyaránt.

Végül meg kell említeni a mindennapi környezetvédelmet. Igaz, az oktatásban még nem szerezte meg az őt megillető helyet, de elsősorban ezen tantárgy keretein belül történik legtöbb a környezetünk tisztelete és megóvása terén. A két választható tantárgy, a környezetvédők és a kéz a tésztában tananyaga kitűnően kiegészíti a környezetünk környezetvédelmi céljait és feladatait (Službeni glasnik, Prosvetni glasnik 2004 és 2005).

3. Anyag és módszer

A továbbiakban néhány olyan lehetőséget ismertetünk, amelyeket a vajdasági iskolákban csak részben használnak ki (Dulić Vesna 2004; Ivić, 2003). Elsősorban többéves tapasztalatunkra alapozunk. Több évtizedes gyakorló pedagógusi, majd főiskolai és egyetemi tanárként alkalmunk volt több iskola munkájába is betekintést nyerni. Az egyetemi hallgatók gyakorlati oktatása (óratartása) is számtalan következtetésre ad lehetőséget. Egy 2008-ban elvégzett felmérés (Czékus Géza, Magyar Aletta 2008) eredményei is tanulságosak. Egy reprezentatív mintáról van szó. A felmérésben 61 tanító vett részt Bácska és Bánság 12 általános iskolájából.

4. Eléggé ki nem használt lehetőségek a környezetünk oktatásában

A teljesség igénye nélkül, de a tantárgy jellegzetességeit maximálisan figyelembe véve, néhány olyan lehetőségre világítunk rá, amelyek nagyban növelhetnék az oktató-nevelő munka minőségét, hatékonyságát és gyakorlati jelentőségét.

4. 1. Csoportmunka

A korszerű oktatástól elvárják, hogy az kreatív legyen, alkalmazkodjon a tanulók egyéniségéhez, azaz minél individualizáltabb legyen. Ez azt jelenti, hogy a tanulót olyan helyzetbe kell hozni, amelyben a különböző ismeretforrásokkal önállóan dolgozhat. Olyan ismeretforrásokat kell betervezni, amelyekkel a tanulók tudnak dolgozni, legkönnyebben bevonhatók az oktatásba, érdekli őket, legeredményesebben használhatják fel, a természetben vagy társadalmi környezetben közvetlenül megfigyelhetők. A tanulók tapasztalatára, előtudására kell alapozni, de a különböző írott anyag, esetleg magnófölvétel vagy video-anyag is számításba kell, hogy jöjjön.

Az oktató-nevelő munka folyamán az ismeret megszerzése mellett az ismeretszerzés útja és módja is befolyásolja a környezetünk-tanítás eredményességét (Falus Iván 2004).

A legrégebbi foglalkoztatás a frontális munka. Comenius óta terjedt el (kb. 300 éve). Viszont már nagyon régóta ismert, hogy a gyerekek szívesen szerveződnek csoportokba és azokban, természetes úton tevékenykednek és tesznek szert új ismeretekre.

A csoportmunka kifejezést a századforduló óta találjuk meg az idevágó szakirodalomban. John Dewey kis létszámú csoportokban szervezte meg az oktatást. A csoportmunka tudatos alkalmazásával a 20-as évektől találkozunk. 1952-ben, az akkori

Jugoszláviában, Zágrábban tanácskozást rendeztek a korszerű oktatás alapelveiről és módszereiről. Ezt követően széleskörű akció indult meg a hazai és külföldi pozitív pedagógiai vívmányok (audiovizuális oktatás, csoportoktatás) népszerűsítésére. A kezdeti lelkesedés a következő években alábbhagyott. Ennek egyik oka a túlzott várakozás volt. Ma a kisszámú csoportmunka egyik oka a pedagógusok csoportmunkában való járatlansága. Könnyebb ráfogni a csoportoktatásra, hogy körülményes megszervezni és kivitelezni.

A csoportmunka négy-hat fő közös munkáját jelenti, akik közös feladatuk megoldása után az eredményeikkel megismertetik az egész tagozatot. Mivel a csoporttagoknak azonos céljuk és feladatuk van, ezért közösen gondolkodva, hasonló motiváltsággal, képességeiket összeadva igyekeznek megoldani azokat. Igen aktivizáló, az értelmet és a kollektivitást hatékonyan fejlesztő munkaforma. Itt érvényesül a mondás: “Több szem többet lát”. Leggyakrabban a környezetünk, matematika, anyanyelv a földrajz, a történelem órán alkalmazzuk. Időtartama lehet 5-10 perc, de kitöltheti az egész órát is. A tanító e munkát csak közvetetten irányítja, ez az irányítás is csak vázlatos.

Különböző formában folyhat. Alapjába véve két fő típust különböztetünk meg, ezek az azonos témájú (homogén) és a differenciált csoportmunkák.

Homogén (azonos témájú, zárt, frontális, versengő) csoportmunka alkalmával minden csoport egy tanítási egység azonos feladatait oldja meg, tehát ugyanazt az eredményt akarja elérni. A tanulók versenyeznek egymással. A környezetünk órákon alkalmazható, főleg, ha valamilyen törvényszerűséget szeretnénk szemléltetni. Az utasítások általában szóban történnek. Gazdaságosabb, mint a csoportmunka más formája. Az ilyennemű munkát könnyebb megtervezni/szervezni és ellenőrizni is. Hátránya viszont, hogy nehezebb biztosítani hozzá a szükséges anyagokat és kellékeket. Főleg olyan tanítási egységeket dolgozzunk így fel, amelyek fontosak és minden tanulónak egyformán kell elsajátítania. Pl.: minden csoport azonos eszközökkel rendelkezik, egy nagy, átlátszó, vízzel telt edénnyel, különböző anyagokkal: parafadugó, szög, fémgolyó stb. A tanító utasítást ad a tanulóknak, hogy fogják meg a dugót, majd megkérdezi, mit gondolnak, mi történik a dugóval, ha vízbe teszik. És mi az üveggolyóval? Miért? Majd bizonyítanak. Hasonlóan fontos azokban az esetekben is, amikor valamit be szeretnénk gyakorolni (térképleolvasás, menetrend-leolvasás, a növény/virág részei stb.).

A homogén csoportmunka másik lehetősége, amikor a tanulók az anyag egyes részeit csak a többi anyagrésszel összefüggésben érthetik meg. Pl.: milyen kölcsönös összefüggés van a különböző növényi szervek felépítése és működése között. Mennyire függnek egymástól a különböző részek? (a lombkorona sérülése miért hátráltatja a gyökérzet fejlődését?).

Ha nincs elegendő anyag, ha kevés a rendelkezésre álló eszköz, úgy az egyes csoportoknak részproblémákat adunk, melyeket meghatározott idő alatt kell megoldani. Az adott idő letelte után a csoportok váltják egymást a munkaasztalok mellett. Így az anyagrészt valamennyi munkacsoport megismeri. Ez a forgószínpados csoportmunka. Forgószínpados csoportmunkában dolgozunk akkor is, ha gyakoroltatni szeretnénk. A tanítási/tanulási folyamat tartalmasabbá, változatosabbá válik (mágnesesség, elektromosság).

Differenciált (kötött, osztott, munkamegosztásos) munka már nagyobb jártasságot igényel a tanulók részéről. A tanító egy tanítási egységet több kisebb, önálló, kötött, összefüggő részre bont, azaz minden csoport más-más feladatot kap. Pl. a Háziállatok külső testfelépítése tanítási egységet három összefüggő részre bontja: húsevők (macska vagy kutya), növényevők (szarvasmarha) és a baromfik (tyúk). Egy más esetben a csoportok különböző feladatokat különböző vagy hasonló tárgyak vizsgálata alapján oldanak meg. Pl. a talajszerkezet és működés összefüggését a csoportok különböző talajvizsgálatok kísérletei útján döntik el. A differenciált csoportmunka előfeltétele, hogy a részeket összekötő logikai szálakat a tanító az óra elején, a csoportmunka megkezdése előtt elég határozottan ismertesse. Fontos a megfelelő útbaigazítás is: mivel, hogyan végezze a csoport a gyakorlatot, kísérletet. Az óra menete: problémafelvetés, a vizsgálat módjának a megbeszélése, a részletkérdések kijelölése, csoportmunka, a csoportok beszámolója, a tanító összefoglalása. A csoportmunka arra is alkalmas, hogy gondolati úton új fogalmat vagy műveletet alkossanak a tanulók (hogyan lehetséges, hogy a szív szakaszos működése ellenére az erekben a véráramlás folyamatos? Más esetben a tanulónak ismert műveletet, fogalmat új esetben kell alkalmaznia.

Az osztott tanítási egységeket a 3. osztálytól idősebb gyerekekkel ajánlatos feldolgozni.

Sok esetben a téma (tanítási egység) tartalma eleve megköveteli a kísérleteket és megfigyeléseket. A környezetünk, de főleg a természet és társadalom tantárgy olyan tartalmakat ölel fel, amelyek megtapinthatók, a tanulókhoz közeli, érdekes. Az eszközök hiánya miatt egy-egy egyéni kísérlet csoportmunka lesz. Ez miatt azonban a kísérlet nem veszít jelentőségéből.

A csoportmunka akkor kap különösen nagy jelentőséget, ha a tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek egyes anyagokkal egy-egy tanulmányi séta, kirándulás, vagy látogatás alkalmával. Minden egyes tanuló részesül a felfedezés örömében, személyesen éli meg a természet csodáit.

A csoportmunka különösen alkalmas olyan feladatok megvalósításához, amelyekben kutatnak, megfigyelnek vagy gyűjtenek valamit a tanulók. A kutatási hajlam

már kisgyerekkortól él az emberben. Egy-egy terület jobban megismerhető a földrajzi térkép, képek, prospektusok, statisztikai adatok vagy útleírás segítségével.

Számtalan esetben a csoportmunkát tantermen kívül szervezzük meg. Ezek a helyek lehetnek egy életközösség, utca, iskolaudvar, gyár, jellegzetes domborzati forma, múzeum, építőhely stb. (lásd a folytatásban).

Csoportmunkára alkalmas témák, tanítási egységek:

1. osztály: makett-készítés (iskola, lakóház), évszak-faliújság készítése, közlekedés begyakorlása, növény- és állatvédelem, környékünk jellegzetes növényei, a víz tulajdonságai, az anyagok tulajdonságai.

2. osztály: makett-készítés (lakás, bútor), domborzati formák kidolgozása, a növény- és állatvilág változatossága, a víz és a levegő tulajdonságai, az anyagok felhasználása.

3. osztály: domborzati formák kidolgozása a homokasztalon, gyűjtemények készítése, életközösségek, tájékozódás a térben (település-térkép, iránytű, térkép), a múlt jelei.

4. osztály: kísérletek lebonyolítása (víz, a levegő és a talaj tulajdonságai, mozgás, súlymérés, elektromosság, mágnesesség, életfeltételek meghatározása), egészségügyi faliújság készítése, a növényekkel, állatokkal és az emberi testtel kapcsolatos kísérletek.

A csoportmunka szakaszainak ismertetésétől eltekintünk, csak a kiértékelési szakasz jellegzetességeit ismertetjük. A legfontosabb feltételek, amelyeket a csoportmunka kiértékelésekor figyelembe kell venni:

– milyen mértékben volt a tanulók munkája pontos;
– a füzet és a jegyzetek rendszeresek-e;
– az egyes eljárásokat milyen mértékben sajátították el;
– a grafikus mellékletek milyensége;
– a következtetések pontossága és a beszámoló minősége.

Egy csoporton belül minden tanuló azonos osztályzatot kap, mert együttesen dolgoztak.

A csoport munkáját egytől ötig osztályozhatjuk, de a precízségre, és a munka összetettségére +-ok adhatók, amelyek a munka minőségét fejezik ki.

4. 1. 1. A csoportmunka jelentősége

Több területen is nagy a jelentősége. Kiemeljük a szocializációban, az erkölcsi területen betöltött szerepét, az értelmi szint emelésében játszott szerepét és a pszichikai és didaktikai értékeit.

4. 1. 1. 1. Szociális terület

– Olyan erények és értékrendek alakulnak ki, amelyek a mindennapi élet alkotó részei, és amelyben az egyén és a közösség közt összhang van;
– felkelti a tanulók érdeklődését a közösségi munka iránt;
– egymás segítését, megértését, összedolgozását segíti elő, közösségi szellem alakul ki;
– hozzásegít a személyiség kialakításához;
– a jövő a csoportmunkában (team) van;
– különböző vérmérsékletű, előtudású gyermekek együtt dolgozhatnak;
– a csoporttag felelősségérzete;
– a közös munkából kiveszi részét;
– a csoportmunka folyamán jobban megismerik egymást a gyermekek;
– a hangsúly a közösség sikerein van;
– a csoporttagok egymás elgondolásait figyelembe veszik;
– egymást segítik;
– a tanulók társadalmasodásához (szocializációjához) vezet.

4. 1. 1. 2. Értelmi (intellektuális) terület

– Az ismeretszerzés örömöt szerez, a tudás tartós, mélyebb, gazdagabb, pontosabb;
– a megszerzett tudást könnyebben tudják alkalmazni;
– az idővel gazdaságosabban bánnak;
– képességeik szerint dolgozhatnak;
– tudásvágyat ébreszt;
– egészséges munkalégkört alakít ki;
– aktivizálja a tanulókat;
– önmegbecsülésre és önkritikára nevel;
– képessé teszi a tanulókat a pontos, érthető fogalmazásra és kifejezésre;
– képessé teszi őket különböző ismeretforrás felhasználására;
– a gyerekek egyéni képességeit fejleszti;
– a gyerekek jó kritikusok, sokat elvárnak társuktól;
– nagy segítséget nyújt a személyiség fejlesztésében;
– önálló munkaképesség fejlesztése;
– anyaggyűjtések, megfigyelések és kísérletek végeztetésével fejleszthetők a jártasságok;

– a problémamegoldó képesség fejlesztése;
– fokozza a tanulók szakmai érdeklődését;
– önállóan gondolkodnak.

4. 1. 1. 3. Erkölcsi terület

– Mások munkájának, véleményének meghallgatása, a megbecsülése, tolerálása;
– fegyelem;
– pontosság;
– felelősségtudat fejlesztése.

4. 1. 1. 4. Pszichikai értéke

– A csoportmunka önmagába véve is serkentőleg hat a gyerekekre, mert a közösségben sokkal többet tudnak produkálni;
– az eredményes csoportmunka sikerélményt kelt;
– a gyöngébb képességű tanulók is sikerélményben részesülnek;
– elősegíti a tanulók affirmációját (megerősítés, bizonyítás);
– jó hangulatot biztosít;
– felkelti a tanulók érdeklődését;
– hozzásegít a tanulók értelmi fejlődéséhez;
– minden tanuló becsületesen dolgozik, igyekszik a maximumot nyújtani, mert az egyén teljesítményétől függ a csoport teljesítménye.

4. 1. 1. 5. Pedagógiai-didaktikai jelentősége

– Tanulni tanulnak;
– a tanulók az oktató-nevelő munka alanyai, nem tárgyai;
– fejleszthető fegyelem és figyelem;
– a tanulás gazdaságosabb;
– kielégíti a tanulók munkavágyát (cselekedtet), senki sem lehet passzív;
– a motiváció magas szintű;
– olyan feladat megoldásával kell foglalkoznia, amelyik új, eddig nem tudott ismeretek felfedezéséhez vezet (problémamegoldó oktatás);
– a tanító csak szervező, nem ismeretforrás;
– az idővel helyesen gazdálkodnak;
– új ismeretekhez jutnak, “felfedeznek”
– a természettudományi ismeretek könnyebben és tartósabban sajátíthatók el;
– az ok-okozati összefüggések könnyebben feltárhatók;
– a csoportmunka megkönnyíti a felső tagozatba való átmenetet;
– önállóan használják fel a különböző ismeretforrásokat;

– abból a témakörből, amelyet egy-egy csoport feldolgoz, sokkal nagyobb tudásra tesz szert;
– habár önállóan dolgoznak, egy csapathoz, “team”-hez tartoznak. A team-munkáé a jövő, ebbe neveljük a tanulókat.

4. 1. 2. A csoportmunka hiányosságai

A felsorolt sok pozitívum mellett a csoportmunkának vannak gyenge oldalai is:

– kevésbé gazdaságos, mint a frontális munka;
– az első ilyennemű aktivitások nehezen valósíthatók meg, bele kell, hogy jöjjenek a tanulók, fokozatosan szerzik meg azt a jártasságot, rutint, ügyességet, amely szavatolja az eredményes önálló munkát;
– a tanítási egységet felületesen tudják a tanulók, kivéve a forgószínpados módszert, illetve azt a tananyagrészt, amelyet feldolgoztak;
– nehéz ellátni minden csoportot megfelelő ismeretforrással;
– az összefoglalók gyakran felületesek, az időhiány miatt elmaradnak stb.

4. 2. Tantermen kívüli oktatás

Az oktatásra megfelelő helyeket nevezzük az oktatás helyszínének. A környezetünk oktatása meghatározott helyeken történik.

Az oktatás helyszínétől függ az oktatás szervezése, ritmusa, hatékonysága, gazdaságossága, és eredményessége is. Ez indokolja azt a jogos elvárást, hogy minden tanító legyen tisztában azzal, hogy az oktatás helyszíne milyen szerepet tölt be az oktató-nevelő munkában, és hogy éljen a különböző környezetek-adta lehetőségekkel. A jól megválasztott helyszín a korszerű és eredményes oktatás elengedhetetlen tartozéka.

A környezetünk jellegénél fogva eleve megköveteli, hogy a tanító kimozduljon, pontosabban minél kevesebbet tartózkodjon a tanteremben (Johnson, J. 1990). Minél megfelelőbb környezetet talál, munkája annál sikeresebb lesz. A siker azonban attól is függ, hogy hogyan tudja ezeket az előnyöket és lehetőségeket kihasználni, hogyan sikerül felkészíteni tanulóit a „találkozásra”.

A tanmenet felületes elemzése is azt sugallja, hogy a környezetünk tantárgyat nemcsak a tanteremben kell oktatni. Sőt! A tartalmak sokfélesége, a tantárgy célja és feladatai is arra kötelezik a tanítót, hogy minél többször hagyja el a tantermet és a (közvetlen) környezet helyettesítse azt.

A korszerű oktatástechnológiai felfogás szerint nemcsak az oktatás és nevelés eredményessége a fontos, hanem az az út is, amely az eredményekhez vezet.

A módszertanilag jól előkészített helyszín hatékonysága nagy, a zavaró hatások minimálisak, és adottságai minden tekintetben maximálisan kihasználhatók.

Az egyes helyszíneket általában közvetlenül hasznosítjuk a mindennapi oktató-nevelő munkában: a tananyagot a helyszínen dolgozzuk fel, pl. állatkert-látogatás, útszéli növények megfigyelése, az éghajlati tényezők és elemek megfigyelése stb. Viszont olykor ezek a helyszínek pótlásra szorulnak. Videofelvételek, képek, rádió-műsor, legrosszabb esetben szöveg helyettesíti őket.

4. 2. 1. Az oktatás helyszínének megválasztása

A környezet-tanításban az oktatás helyszíne nemcsak helyszínt jelent, hanem gyakran nagyon fontos ismeretforrást, ellenőrzési lehetőségeket is. Ez a helyszín általában a tanterem.

Már többször is utaltunk rá, hogy a tantárgy természeténél fogva ez nem a legszerencsésebb megoldás. Minél gyakrabban kellene az élősarkot, az iskolaudvart (parkot), a közlekedési gyakorlóteret, esetleg az iskola múzeumát is felhasználni. Vannak azonban olyan helyszínek is, amelyek eredeti rendeltetése nem az oktatás. Ilyen a társadalmi közeg (közlekedés, gazdaság, művelődési-, sportintézmények, egészségház, posta, vasút- és buszállomás, az utca, piac, múzeum, mezőgazdasági birtok, a település nevezetességei, emlékhelyek. Az egyes vidékek (síkság, dombok, folyóvölgyek, tópart), vagy kisebb területek, mint pl. az erdők, botanikuskert, állatkert, park, természetiskola stb. A módszertani követelményeknek megfelelően olyan helyszínt kell választani, amely a kitűzött célok megvalósításának, a tanítási óra operatív feladatainak, tartalmának és a tanítás gazdaságosságának legjobban megfelel. A helyszín-nyújtotta lehetőségekhez kell a munkaformákat idomítani: lehet frontális, csoport, de tandem-munka is.

A tanulók örömmel veszik a tantermen kívüli foglalkozásokat. Ezt az emocionális tényezőt maradéktalanul ki kell használni. Az ilyennemű oktatásnak számtalan előnye közül csak néhányat emelünk ki: a tanulók friss levegőn vannak, játék-lehetőség is van, a közösségi szellem erősödik, jobban megismerik egymást, és a tanító is jobban megismeri őket, a megfigyelések eredményesebben szervezhetők meg, a tanulók érdeklődése fokozódik, a környezeti hatások intenzívebbek stb.

A tanmenet-készítők (Ivković 1992) azon a véleményen vannak, hogy már év elején úgy kell összeállítani a tematikus tervet, hogy minél több tanítási órát tantermen kívül tartsunk meg. A módszerek közül a tanulók önálló munkája domináljon. Az

érvényben lévő tantervekről nem mondható el ez a kívánalom. Az igaz, hogy a programalkotó fontosnak tartja a tantermen kívüli munkát, de a régi tanmenetekkel ellentétben, ezt nem határozza meg. Régen ez öt tanítási egység volt (a tanító döntötte el, melyek azok).

A különböző helyszínek alkalmasak a természetben végbemenő változások megfigyelésére, különböző fogalmak kialakítására, a természettudományi tárgyak tanulásához adnak motivációt (kabinet-oktatás), természet- és hazaszeretetre nevelnek.

Az iskolán kívüli munka többlettevékenységet jelent a pedagógus számára. Ezek általában a következők: meghatározza a tanulók tevékenységét (pl. az időjárás jellegzetességeinek megfigyelése), az adott témával összhangban meghatározza a tantermen kívüli tevékenység idejét és helyét (a téma hányadik óráján hová vezeti a tanulóit), előkészíti az egyes (csoportok) egyének tevékenységét, a tanulókat csoportokba osztja, a helyszínen segít a tanulóknak, a tanterembe visszatérve segít, hogy az egyes csoportok beszámolója egy egészet képezzen.

4. 2. 1. 1. A helyszín-megválasztás objektív és szubjektív feltételei

A környezetünk-tanítás anyagi alapját a megfelelő helyszín és a taneszközök képezik. A helyszín általában a tanterem szokott lenni, amelyben sok esetben élősarok is van, ritkábban a biológia- vagy a földrajz-terem, továbbá az iskolakert, mintaparcellák, de lehetnek társadalmi vagy magántulajdonban lévő területek is.

A szubjektív tényezőket a tanító és a tanulók alkotják. A tanítótól függ, hogy jól választja-e meg a tanítás helyszínét, a tanulók pedig aktivitásukkal tehetik eredményessé a munkát, vagy netán eredménytelenné.

4. 2. 1. 2. A környezetünk-oktatás helyszínei

Az iskolában számtalan oktatásra alkalmas objektum van. Ezek közül a legismertebb és a leggyakoribb a tanterem, esetleg szaktanterem (kabinet), műhely, park, iskolakert, az iskola gazdasága. Fontossági sorrend nélkül felsoroljuk a szerintünk kihagyhatatlan helyszíneket: élősarok és iskolakert, napsugaras tanterem, iskolapark, tanösvény, lakótelepi környezet, útszél, park, botanikuskert, állatkert, mezőgazdasági farm, mintaparcella, határszemle, baromfiudvar, meteorológiai állomás, homokozó, földrajzi és történelmi helyszínek, természetiskola, múzeum, műemlékek megtekintése, különböző intézményekben tett látogatás, falu vagy városnéző séták stb.

Az egyes helyszínek meglátogatásának módszertani indokoltságáról sok szakcikk jelent már meg (Balassa 2001; Dudás 2001; Foghűy 1993,1998; Varis 1986).

A környezetünk tantárgy összetettségéből következik, hogy leghelytállóbb a komplex (interdiszciplináris) kirándulások lennének. Dominálhat egy-egy terület (pl. domborzat), de a tájat egészében kell szemlélni (nemcsak földrajzi, hanem történelmi, biológiai, környezetvédelmi stb.) vonatkozásban is.

Első és második osztályban több, rövidebb ideig tartó sétát kell tervezni, amelyek folyamán mindössze néhány feladatot kapnak a tanulók.

Didaktikai szempontok szerint szervezhetünk előzetes, a tananyagot a kiránduláson feldolgozó vagy utólagos kirándulást.

1.ábra

Létezik-e szebb, természetes váza? Mely tanteremben vagy szobában díszlik ily szépen és sokáig a pitypang, mint ezen a kúton?

5. Egy felmérés figyelmeztető eredményei

5. 1. Csoportmunka

A felmérés adatai szerint van olyan tanító, aki nem is alkalmaz csoportmunkát, mert „a tagozat létszáma túl alacsony”. Elgondolkodtató, hogy kevesen vannak, akik a csoportmunkát a tanítási egység természetéhez kötik (1. táblázat – értékelhető válaszok).

1.táblázat

Milyen gyakran alkalmaznak a tanítók csoportmunkát?

Gyakoriság	Válaszok száma
Minden nap	1
Hetente egyszer	9
Hetente többször	8
Havonta egyszer	19
Havonta többször	4
Évente többször	4
Ahányszor alkalmat ad rá a tanítási egység	7
Begyakorló órán	1
Ritkán	1
Gyakran	2

A tanítók legnagyobb hányada tervszerűen alakítja ki a tanulók csoportjait. A csoportalakításkor az alábbi szempontokat veszik figyelembe: tanulók képességei, tudásszintjük, aktivitásuk és érdeklődésük, valamint a tanítási egység jellege.

A legtöbb tanító a differenciált csoportmunkát is megszervezi. Ennek gyakorisága a „naponta”-tól a „ritkán”-ig. A válaszok egy részét (az említettek is) nem tekinthetjük hitelesnek. A „havonta kétszer” már elfogadható, de az alkalomszerű, a „minden negyedik csoportfoglalkozás” erősen megkérdőjelezhető. Azok, akik nagyon gyakran

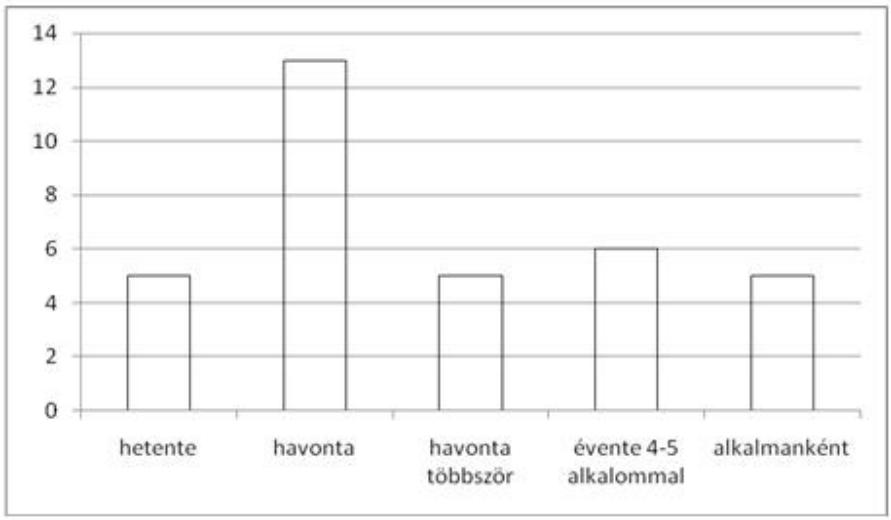
alkalmaznak differenciált csoportmunkát valószínű, hogy a differenciált oktatásra gondoltak, az folyhat naponta is.

5. 2. Az oktatás helyszíne

A felmérés kiterjedt arra is, hogy hány tanító él a lehetőséggel, hogy környezetünk óráit a szabadban vagy tanítási egységtől függően esetleg más intézményben tartsa meg. Egy ötödük csak a tanteremben tartja meg óráit! A tantermen kívüli aktivitások száma változatos. Az 1. diagramon csak a gyakoribb válaszokat tüntettük fel.

1.diagram

A tantermen kívüli oktatás gyakorisága



Legtöbben azt a választ adták, hogy havonta egyszer kivezetik tanulóikat a környezetünk órán a tanteremből. Hatan csupán évente négyszer-ötször tartják tanóráikat a szabadban (ez nagyon kevés). A „hetente egyszer-kétszer” választ nem tudjuk elfogadni, hiszen a környezetünk óra helyszínét minden egyes alkalommal, ha azt a tanítási egység megengedi, (megköveteli), át kell helyezni egy, a tanteremnél megfelelőbb környezetbe.

A megkérdezettek összesen 20 helyszínt jelöltek meg. Leggyakoribb az iskolaudvar, az állatkert, park, erdő, vízpart. Konyhakertet, iskolakertet összesen hatan (!) látogattak meg. Sajnos, a társadalmi környezet már nem annyira vonzó: múzeum (6),

település központja (4), piac (3), könyvtár (2), házilátogatás (2), falusi malom (1), gazdasági udvar (1), különböző intézmények (1 eset).

Dobogós tanítási egységek a tájékozódás a térben, az évszakok és a közlekedéssel kapcsolatos tartalmak. Egyébként 74 olyan tanítási egységet neveztek meg, amelyek tanítása a tantermen kívül kellene, hogy történjen.

Összefoglaló

Az oktató-nevelő munka megszervezése és megvalósítása igen összetett munka és nagy körültekintést igényel. A klasszikus, idejétmúlt oktatás helyére aktív tudásszerzés kell, hogy kerüljön. Munkánkban érvekkel támasztottuk alá a csoportmunka indokoltságát. Indokolt még akkor is, ha nem racionális, ha több buktatója is van. Sajnos, a tanítók egy része, amint azt a helyzetelemzés is igazolja, nem úgy áll ehhez a munkaformához, ahogyan kellene. Nagyobb odaadással, komolyabb tervezéssel nem lehetetlen realizálni. Még ha a csoportmunkához a tanító jó feladatlapot állít össze, akkor a siker garantált!

A környezetünk tantárgy tanításának/tanulásának másik nagy előremozdítója a helyszín helyes megválasztása lehet. Az említett felmérés is vészjósló: talán még a csoportmunkánál is nagyobb a baj az oktatás ezen szegmensében. Hiszen nagyon sok pedagógus nem mozdul ki a négy fal közül, annak ellenére, hogy minden ez ellen szól: a gyerekek, a pedagógia, a lélektan, a szociológia.

Irodalomjegyzék

- Balassa Mihály szerk. 2001. Magyarország múzeumai. Múzeumlátogatók kézikönyve. Budapest : Vince Kiadó.
- Czékus Géza 2009. A Környezetünk és a Természet és társadalom tankönyvek tárgyi és egyéb fogyatékosságai/hibái. www.ujkep.net (letöltve 2010.áprilisában).
- Czékus Géza–Magyar Aletta 2008. A tanítók oktatással kapcsolatos szokásaik. Kézirat.
- Dudás Éva 2001. Környezeti nevelés lakótelepi környezetben. Diplomamunka Zombor : Újvidéki Egyetem Tanítóképző Kar.
- Dulić Vesna 2004. Primena diferencirane nastave i aktivnih metoda u nastavi poznavanja prirode u četvrtom razredu osnovne škole. Specijalistički rad. Sombor : Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet.
- Falus Iván szerk. 1998. Didaktika. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Foghűy Katalin szerk. 1993. Múzeumpedagógia. Útmutató pedagógusok számára. Budapest : Korona Kiadó

§ Foghűy Katalin szerk. 1998. Múzeumpedagógia a gyakorlatban. Budapest: ELTE TFK Neveléstudományi Tanszékének Közleményei V: 84.
§ Ivić, I.–Pešikan, A.–Antić, S. 2003. Aktivno učenje 2. Beograd–Podgorica : Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta R. Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
§ Johnson, J. 1990. Outside the Classroom. Educational Supplies Pty. Ltd., Australia.
§ Kamenov, Emil 2006. Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije. Novi Sad : Tampograf.
§ Službeni glasnik Republike Srbije Posvetni glasnik: Čuvari Prirode (I. i II. razred), 12.10.2004.
§ Službeni glasnik Republike Srbije Posvetni glasnik: Čuvari Prirode (III. i IV. razred), 18.12.2005.
§ Voris, H. H.–Sedzielarz, M–Blackmon, C.P. 1886. Teach the mind, touch the spirit. Chicago : Field Museum of Natural History.

MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI KÉRDÉSEK

Lukaš Mirko: METODIKA NASTAVE JUČER I DANAS

Sveučilište Josipa Jurija Strossmayera, Filozofski fakultet, Osijek
mirko.lukas@vt.t-com.hr

Sažetak

U ovom radu prikazane su teorijske spoznaje i pogledi ma metodiku kao granu pedagogijske znanosti jučer, ali i današnji aspekti pristupanju metodici kao interdisciplinarnom znanstvenom području. Njezin razvitak se prikazuje kroz četiri povijesna razdoblja: imanentne, protometodike, iskustvene i znanstvene metodike. Znanstvena metodika danas je samostalno područje koja autonomno obrađuje svoj predmet istraživanja. Potpomognuta je udžbeničkom literaturom, mnogim dodatnim nastavnim sredstvima i pomagalima, stručnim i znanstvenim časopisima, te djelovanjima stručnih udruga i institucijama koje doprinose obogaćivanju njezina interesnog područja. Današnji problemi metodike u uskoj su povezanosti s pedagogijom kao ishodišnom disciplinom kao i matičnim znanstvenim područjima iz kojih crpi sadržaje poučavanja i znanstvene činjenice. „Jučerašnji" pogledi pokazuju nam da se već u prvim udžbenicima pedagogije na hrvatskom jeziku, npr. 1867. godine pojavljuje i poglavlje koje obuhvaća sadržaje djelovanja metodike. Nedugo iza toga, 1884. g. Stjepan Basariček piše i prvi samostalan udžbenik metodike *Posebno obukoslovje*, koji metodiku svrstava u sustav pedagogijskih znanosti, kao samostalnu disciplinu koja obrađuje pojedine nastavne predmete, uz pedagogiju, didaktiku i povijest pedagogije.

Ključne riječi: sustav pedagogijske znanosti, pedagogija, didaktika, metodika i povijest pedagogije

EDUCATIONAL METHODOLOGY IN THE PAST AND PRESENT

Abstract

This paper portrays the theoretic cognitions and views of the educational methodology as a branch of pedagogic science in the past, as well as present aspects of approach to

the methodology as an interdisciplinary scientific field. Its development is shown through four historic periods: immanent, protomethodology, empiric and scientific methodology. The scientific methodology today is an independent field which autonomously analyses its subject of research. It is aided by textbook literature, many additional educational means and aids, professional and scientific magazines, and activities of professional associations and institutions which contribute to the enrichment of its field of interest. The present issues of methodology are closely related with pedagogy as the original discipline and central scientific fields from which it derives the teaching content and scientific facts. Past views show us that already in the first pedagogy textbooks in Croatian language, for example dating from 1867, there was a chapter which included the contents of methodological activity. Not much later, in 1884 Stjepan Basariček wrote the first independent methodological textbook *Special education science (Posebno obukoslovje)*, which classifies methodology in the system of pedagogic science, as an independent discipline which analyses certain subjects, along with pedagogy, didactics and history of pedagogy.

Keywords: system of pedagogical science, pedagogy, didactics, methodology, history of pedagogy

Uvod

Metodika kao znanost o poučavanju nastavnog predmeta (Bežen, 2008), stara je koliko i samo poučavanje, tj. ona potječe već iz onih vremena kada je čovjek započeo prenositi svoja praktična iskustva drugim ljudima. Njezina se forma u početku temeljila na vizualnom promatranju i ručnoj manipulaciji, da bi se govorom usavršavala njezina razina i oblici djelovanja – prenošenja.

Sustavnim djelovanjem na prenošenju znanja i iskustava i pojavom škole kao institucije započinje i snažniji razvitak metodike kao znanosti. Uz praktičnu metodiku postupno je tekao i proces razvitka teorijske, spoznajne strane metodike u kojoj je ona izdvajajući se postupno iz pedagogije i didaktike pronalazila svoj prostor djelovanja i predmet interesa, te se tako uokvirila unutar prostora svakog predmeta ponaosob i djeluje neovisno.

Kraći povijesni prikaz razvitka metodike

Metodika kao samostalna znanstvena disciplina se ubraja među mlađe pedagogijske sustavne cjeline. Svoje početke intenzivnog i samostalnog razvitka bilježi

sredinom 20. stoljeća. Ipak ona tijekom povijesti ima i neke zajedničke elemente i etape razvitka, bez razlike što se bilježi skromna metodologija povijesnih istraživanja pojedinih metodika.

Etape razvitka metodike kao znanosti, prema Bežen 2008, možemo prikazati kroz:

a) Razdoblje IMANENTNE METODIKE do pojave prvih udžbenika. Ovo je razdoblje primjena praktičnih metoda i postupaka izvođenja pouke, jer još ne postoje eksplicitna znanja, nego se ona realizira prema prirodnim sklonostima svakog pojedinog učitelja. Najčešći oblici rada bili su govor i pisanje bez ikakvih drugih pomagala u nastavi, dok se od učenika tražila samo puka reprodukcija. U vremenima velike nepismenosti od vladara pa sve do prostog puka u praksi poučavanja su egzistirali učitelji koji to nisu bili po svojoj profesiji.

b) Razdoblje PROTOMETODIKE se smješta u vrijeme od pojave prvih udžbenika u 16. stoljeću, pa do razdoblja prvih osposobljenih predmetnih učitelja ili profesionalizacije i personalizacije ove profesije sredinom 19. stoljeća. Iako se u ovom razdoblju pojavljuju prvi udžbenici, ipak se ne nailazi često i na udžbenike metodika koji bi bili ozbiljna znanstvena nadogradnja. Pojavom tiska započinje i razdoblje prvih suvremenih školskih sustava koji prepoznaju potrebu osmišljavanja svoga djelovanja prema pojedinim programima okupljenim u zajednička područja ili nastavne predmete. Npr. u Hrvatskoj je carica Marija Terezija 1774. g. donijela zakon pod nazivom *Opći školski red* kojim je bilo uređivano školstvo na hrvatskim prostorima. Kako bi ovaj Zakon bio što životvorniji i u praksi provediviji Ivan Ignjat Felbiger 1775. g. piše *Metodiku za učitelje* u kojoj su „objedinjena sva znanja potrebna za praktičan rad učitelja" (Batinić, 2003:226).

c) Razdobljem ISKUSTVENE METODIKE se podrazumijeva ono vrijeme u kojem se pojavljuju predmetni učitelji i profesori pojedinih nastavnih predmeta i programa. Ono se smješta u vrijeme od sredine 19. stoljeća do uvođenja znanstvene metodike na sveučilišne studije sredinom 20. stoljeća. U ovom se razdoblju posebno odvija školovanje predmetnih učitelja za osnovne i nastavnika za srednje škole (Franković, 1958). Tako školovanje za učitelje jednog predmeta postaje samostalna profesija, i uz pedagogiju se u rad nastavnika uključuje i matična znanost. Do poticaja i osnaživanja metodike kao samostalne znanstvene discipline dolazi u Hrvatskoj 1859. g. pojavom udžbenika *Gojitba i obća učba,* Stjepana Novotnya koji će biti prikazan u djelu rasprave ovog članka, pod naslovom Povijesni pogledi na metodiku iz kuta prvih hrvatskih pedagoga.

d) Razdoblje ZNANSTVENE METODIKE je obilježeno uvođenjem nastavničkih studija na sveučilišta, gdje se u početku metodika predaje kao pomoćna a zatim i kao samostalna znanstvena disciplina. Ovo je razdoblje u kojem se naglašava kako nije dovoljno samo poznavanje sadržaja koje učitelj izlaže, nego je potrebno i poznavanje

načina na koje je moguće pojedine sadržaje interpretirati, i učiniti ih dostupnijima. Rezultati primjene ove znanstvene discipline ogledali su se u rezultatima uspješnosti učenja, učinkovitosti nastave i škole uopće (Bežen, 1989).

Znanstvena metodika je učvršćivala svoje djelovanje osnivanjem katedri za metodike pojedinih predmeta, pojavljivanjem mnogobrojnih udžbenika za nastavu pojedinih predmeta u kojima su se sve više uz temeljne sadržaje za obradu građe koristili i raznoliki metodički instrumentariji koji služe kako učenicima tako i predavačima za utvrđivanje razumijevanja gradiva. Ovo su elementi prema kojima se i danas udžbenik razlikuje od ostalih knjiga jer nosi navedena obilježja metodičkog pristupa obradi sadržaja. Paralelno sa školskim pojavljuju se i sveučilišni udžbenici za lakše praćenje nastave metodike. Tako danas možemo govoriti o različitim nastavnim predmetima ali i o metodikama unutar njih, npr. metodika hrvatskog jezika: m*etodika književnog odgoja*, g*ramatika u osnovnoj školi, metodika nastave filma,* itd. Suvremeni pristup metodici omogućuju i mnogi istraživalački projekti, kao i pokrenuti znanstveni časopisi usko specijalizirani za pojedina odgojno – obrazovna područja: *Metodički ogledi, Povijest u nastavi, Geografski horizont, Matematičko – fizički list itd., ili Metodika* časopis koji izlazi u Hrvatskoj od 2000. godine i objavljuje radove iz svih metodika.

Snažan poticaj znanstvenosti metodike daju i udruge znanstvenika, a kao najuglednija na našim prostorima je interdisciplinarna udruga Hrvatska akademija odgojnih znanosti, osnovana 1991. godine, sa zadaćom promicanja znanstvene metodike, organiziranja mnogih skupova, itd.

Unutar djelovanja metodike vrlo je važno u određivanju njezina predmeta proučavanja osim prepoznavanja nastavnog predmeta i njegovih programskih sadržaja prepoznati i odrediti uspješne metodičke oblike rada, strategije i sredstva unutar djelatnog područja ali i pomoćne izvore znanja osim udžbenika to mogu biti radne bilježnice, radni listovi, pomagala i sredstva rada u nastavi a danas je tu i računalna podrška i informatički programi.

Položaj metodike u sustavu znanosti

Literatura pretpostavlja tri pogleda na razinu ljudskog znanja: „zdravorazumsko", znanstveno i filozofsko, (Pavlović, 1973). Prvo se znanje sastoji od nepouzdanih činjenica i nije ususatvljeno, drugo poznaje znanja koja su složena prema logičkom sustavu te se mogu dokazivati i provjeravati, dok je treća razina znanja metafizička i polazi od realnog iskustva ali ne podrazumijeva empirijsko provjeravanje već čistu misaonost. Tijekom povijesti vode se rasprave o granicama znanstvenih i filozofskih spoznaja, iz te su se rasprave razvile i posebne znanstvene discipline – filozofija znanosti i znanost o znanosti (Dobrov, 1969). Dokazano je da znanstveno znanje ima slijedeća obilježja: 1) svoje predmetno područje koje mu je temelj i svrha spoznaje, 2)

metodološki sustav kojim se služi prilikom istraživanja, utvrđivanja, dokazivanja i provjeravanje znanstvenih spoznaja, 3) sređenu, znanstvenu sustavnost, 4) egzaktnost u znanstvenom postupanju, 5) razvojnost znanja i 6) neposrednu ili posrednu primjenjivost znanja u praksi (Stojković, 1960).

Gore navedene tvrdnje pronalazimo sve i u znanstvenim pogledima na metodiku. Iako je pedagogija prema nekim teoretičarima (Vukasović, 1990; Mužić 1999) najviši rodni pojam za znanost o odgoju koja u svom području djelovanja obuhvaća i metodiku. Ipak i dalje na znanstvenom području traju prijepori o istinitosti tvrdnje kako je pedagogija opća znanost o odgoju koja u sebi uključuje sve discipline koje istražuju odgoj i obrazovanje. Prevladavaju tvrdnje da pedagogija zapravo samo preuzima i dalje se koristi u svojem djelovanju i istraživanjima rezultatima i spoznajama mnogih drugih znanstvenih disciplina od filozofije, sociologije, psihologije, antropologije sve do kibernetike i informatike.

Najuža veza u pedagogijskom sustavu znanosti postoji između didaktike i metodike. Didaktika je u prošlosti u cijelosti obuhvaćala probleme metodike koja se u to vrijeme smatrala tek nastavnom vještinom i tehnikom, bez teorije (Poljak, 1985). No, razvijena metodika više nije specijalna didaktika, nego posve autonomna, primijenjena, znanstvena i zbog svoje naglašene interdisciplinarnosti koja prelazi granice didaktike, u njoj su didaktičke spoznaje tek jedna komponenta u metodičkim spoznajama (Vukasović, 1986).

Metodologija rada

Cilj ovoga rada jeste analiza pisanih početaka i prikaz povijesnog razvitka određenja predmeta metodike i njezinog osamostaljivanja iz pedagogije i didaktike na hrvatskim prostorima u vrijeme početne autonomije i pojave prvih udžbenika.

Želeći utvrditi predmetne interese i početne pedagoške ideje unutar metodike kao znanosti, usporediti ćemo i prikazati predmet interesa metodičkih spoznaja u počecima trećeg metodičkog povijesnog razdoblja, prema Bežen 2008.

Za potrebe ovoga rada analizirani su udžbenik pedagogije Stjepana Novotnya: *Gojitba i opća učba* tiskan u Beču 1867. godine i udžbenik metodike Stjepana Basaričeka: Pedagogija III. – *Posebno obukoslovje,* tiskan u Zagrebu 1884. godine.

Uspoređujući predmet metodike danas kao znanstvene discipline koja posreduje znanja u nastavni proces, odnosno, trenutni didaktički prijenos (transfer) znanja iz znanosti u obrazovanje i metodičko znanje koje je pri tom potrebno (Zelenika, 2004:172), interpretirati će se interesi metodike jučer tj. u promatranom razdoblju, od

sredine 19. stoljeća, u analiziranoj povijesnoj literaturi koja predviđa potrebna znanja kako bi se poučavanje što uspješnije odvijalo.

Učitelj uz poznavanje sadržaja koje predaje unutar svoga nastavnog predmeta mora posjedovati i psihološka, sociološka, pedagoška, didaktička i druga znanja pomoću kojih će ostvarivati znanje poučavanja, što bi u zajednici mogli nazvati metodičkim znanjima (Bežen 2008).

Povijesni pogledi na metodiku iz kuta prvih hrvatskih pedagoga

„O načinu obučavanja (methodika)"

Stjepan Novotny u svom udžbeniku pedagogije ***Gojitba i opća učba*** predviđa i interpretira znanja potrebna za poučavanje te u drugom dijelu Opća učba i drugom poglavlju pod naslovom O načinu obučavanja definira metodiku kao način na koji učitelj rukovodi svoju obuku, što za njega znači: ići za kim jer zbilja način obučavanja pokazuje i pripravlja put, kojim ima udariti obuka, ako ona sama kani sigurno doći k željenom cilju. *„Način obučavanja olakhotjuje učenje učeniku a učitelju obučavanje, pošto mu daje sredstva u ruke kojimi se bliži razumu dětinjem. Učitelj je dakle posrednik medju učenikom i učevnim gradivom…"* (Novotny, 1867:177)

Prvi pozitivni stavovi metodike zamijećeni su u pažljivijem pristupanju nastavnika svom poslu, koji je predodređene sadržaje unaprijed trebao posložiti za interpretaciju te na taj način smanjiti trud tijekom obuke. Pozitivni rezultati upotrebe metodike u nastavi vrlo su se brzo reflektirali, jer kako kažu povjesničari, mladi bi učitelji ponekad, bez točnog metodičnog znanja često puta promašili i cijelu svrhu obuke.

Prema Novotnyu 1867. metodika – učba se dijeli na: methodica generalis – općenitu učbu i posebnu učbu – metodiku, tj. autor je metodiku promatrao kao teorijsku i praktičnu disciplinu. Metodički elementi u ovom udžbeniku prepoznati su kao tzv. metodički putovi tj. postupci u predavanju. Zamijećeno je da nije svejedno koji postupak želimo primijeniti u određenoj situaciji jer on jedanput može otežati a drugi puta olakšati shvaćanje i usvajanje znanja. Predložena su dva postupka u predavanju, to su bili a) predstavljajući i b) genetički ili razvijajući.

Predstavljajućim su se putem koristili učitelji u obuci kada su učeniku nudili gotova rješenja u određenom predmetu kao npr. kod povijesti i zemljopisa. Kada su u drugom predmetu postupali tako da učeniku razlažu predmet na pojedine manje dijelove kako su se oni razvijali i tako mu ih u određenom nizu priopćavali tada su koristili genetički put.

Genetički put ili razlažući put može biti silazeći ili analitički i uzlazeći ili sintetički. U pučkoj školi toga vremena, u nastavi su se koristila oba puta, analitički kod početne zorne obuke ili kod početnog čitanja, dok se sintetički koristio u računstvu i prirodopisu, u katekizmu, pisanju i sastavljanju.

Autor u ovom udžbeniku nudi i različite vrste (oblike) poučavanja. *„Govor je sredstvo, kojim duhovno općimo; s toga se njim služi i učitelj, da priobći učeniku sve, što mu valja znati a to biva tako zvanimi vrstami obučavanja. Način koji pokazuje, kako možemo pomoću govora gradivo učevno najprimjerenije rastumačiti, da ga učenici shvate, zove se vrsta poučavanja. Uobće dvie su takove vrste: priobćujuća i izpitujuća (akroamatična i erotematična).”* (Novotny, 1867:180)

Priobćujuća vrsta sastoji se u tome da učitelj sve sam tumači i navodi, te sve potanko razjašnjava kako bi ga učenici što bolje shvatili. Dok učitelj govori i opisuje učenici ga pozorno slušaju. U ovu vrstu obuke spada i takozvana slikovna obuka gdje se učeniku određeni predmet ili radnja prvo pokaže ili obrazloži a onda učenik za učiteljem sve ponovi istim redom.

Ispitujuća vrsta poučavanja koristi učitelju kako bi upoznao koliko su učenici shvatili obrađeno gradivo. Najčešće se provodila putem pitanja i odgovora. Ispitujuća vrsta obuke imala je dva oblika: katehetički i heuristički. Uz spomenute, postojala je i dijalogična vrsta razgovora često nazivana sokratskim oblikom.

Zatim se autor u ovom radu posebno posvetio određivanju pravila za uspješno postavljanje pitanja u nastavi. Određuje se da pitanja moraju imati svoju svrhu, te biti primjerena, ne smiju biti ni prelagana ni preteška, jasna, razborita i točna a takva su ona na koja je moguće dati samo jedan točan odgovor. Zatim se traži da pitanja moraju biti kratka, motivirajuća i dostojanstvena.

Isto se tako autor osvrnuo i na moguće postupke prema odgovorima koje daju učenici. Kada učenik pravilno odgovori na postavljeno pitanje, nije potrebno da učitelj ponavlja odgovor, nego se nastavlja dalje s poučavanjem. Ako učitelj sumnja u slučajnost točnog odgovora neka ponovi pitanje ali drugim redoslijedom riječi, neka traži obrazloženje za tvrdnju u odgovoru ili primjer kojim bi se utvrdilo razumijevanje danog odgovora.

Od učenika se ne smije tražiti točno navođenje i doslovno ponavljanje učiteljevih riječi, nego prije svega razumijevanje izgovorenog sadržaja. Kod djelomično točnih odgovora učitelj treba nadopuniti ili ispraviti krivo izgovorenu tvrdnju ili riječ i tražiti od učenika da ponovi ali ovaj puta ispravan odgovor.

Ako učenik odmah ne odgovori potrebno je malo pričekati a ne odmah žuriti prema drugom učeniku po odgovor. Za netočan odgovor traže se uzroci u učitelji ili učeniku. Uzroci netočnog odgovora u učitelju mogu biti nedovoljno dobro sastavljeno pitanje, nejasno pitanje, učitelj nije obrazlagao pitane sadržaje, predugačko pitanje itd. Uzroke netočnog odgovora u učeniku treba tražiti u njegovoj plahosti i strašljivosti, u njegovom težem načinu razmišljanja, slabijim sposobnostima interpretiranja, nepažnji, rastrešenosti, tvrdoglavosti ili nedovoljnim prethodnim znanjima. Zato je potrebno da učitelj potiče učenika i navodi ga prema točnim odgovorima.

Zanimanje pobuđuje i stavak u kojem autor preporučuje ostale učebne načine, gdje opisuje pokazivanje u nastavi, predricanje, pripovijedanje, opisivanje, označavanje (definiranje), dokazivanje, upotrebni način rada i popravljanje.

U odjeljku metodike koja mora omogućiti učitelju lakše snalaženje u radu stoji i naputak o važnosti njegovanja pozitivnog školskog duha kao motivirajućeg čimbenika za rad.

Unutar naslova koji opisuje postojeća sredstva koja se koriste u odgoju autor govori o trostrukim odgojnim sredstvima i to:

a) ona od kojih korist ima učitelj: knjige i časopisi,

b) ona koja se koriste u školskom radu: ploča, kreda, početnice, slike, zbirke, umjetnine, i

c) ona za potrebe učenika: tablice, početnica, čitanke, zadaćnice, pera, olovke itd.

U ovom prikazu metodike unutar područja pedagogije, autor se nije osvrnuo niti jednom riječju na predmetno područje kojim se učitelj bavi kao niti na sadržaje koji su morali koristiti učitelju kao temelj za poučavanje, uz sva nabrojana didaktičko-metodička znanja.

Jedno inozemno iskustvo

Analizirajući oblike i različite metode poučavanja uvijek se težilo inovativnim pristupima i posezalo za inozemnim iskustvima. Tako se već u udžbeniku *Gojitba i obća učba iz 1867.* godine pronalazi opis i preporuku za korištenje nove metode poučavanja, poznate pod imenom ***Bell – Lancasterova metoda poučavanja***. Ova metoda dobila je ime prema dvojici svojih osnivača Engleza Bella i Lancastera, a pronađena je i zapisana već u 16. stoljeću u Indiji. Metoda se sastojala od obučavanja velike skupine polaznika. Lancaster navodi primjer da je odjednom poučavao 880 učenika s malim troškom u jednoj sobi, u isto vrijeme.

Ova metoda sastojala se od slijedećeg pristupa radu: učitelj je ovako veliki broj djece podijelio u više manjih skupina, te je svakoj skupini odredio jednog većeg učenika kojega je prije nastave sam obučio kako ima poučavati druge u čitanju, pisanju, računanju i raspravi. Ovi učenici zvali su se monitori i stavljeni su pod nadzor jednog glavnog monitora ili opominjaoca, a sve skupa bi ih obučavao učitelj prije nastave kako bi primljeno znanje oni mogli prenijeti svojoj četi. Postojali su i monitori koji su imali posebne zadaće, paziti na disciplinu i red, bilježiti nedolazak učenika ili prirеđivati nastavna sredstva. Zadaća učitelja bila je samo obilaziti i pripomoći gdje je to bilo potrebno. Stroga radna disciplina u tako velikoj učionici održavala se uz pomoć nagrada, kazni, pohvalnica, sramotnih cedulja itd. Zbog svoje ekonomičnosti ovakav oblik rada u nastavi uvažavali su i cijenili mnogi državnici. Novotny prenosi da je tijekom 19. stoljeća mnogo engleskih i francuskih učionica bilo organizirano prema ovom obliku rada.

Kao negativnost ovom obliku rada pripisuje se nedostatak osobnog učiteljevog upliva na srce i emocije djeteta, dok su pojedini predmeti učeni napamet a u određenim nastavnim jedinicama koristila se potpuna dresura.

„Posebno obukoslovje”

S druge strane, Stjepan Basariček se u svom radu ***Posebno obukoslovje*** u već spomenutom razdoblju bavi metodikom pojedinih nastavnih predmeta kao teorijskim područjem ali i obogaćuje ga psihološkim spoznajama potrebnima za lakšu upotrebu pojedinih metodičkih postupaka, sredstava ili oblika obuke.

Basariček se na početku svoje metodike osvrnuo na ideju formalnih (metodičkih stupnjeva) prema Herbartu, i on kaže da je ovu ideju susreo već kod Komenskog u njegovoj slavenskoj pedagogiji, mnogo prije nego što se ona pojavila u njemačkoj pedagogiji. Već je Komensky zahtijevao da prije nego što učitelj započne s poučavanjem bilo kojeg predmeta, kod učenika za to posebno pripravi duh (I. stupanj). Zatim je potrebno, najprije dati primjere ili navesti posebne slučajeve (II. stupanj), i tek iza njih, neka se sravnjuje ili spaja ono što je srodno (III. stupanj), izdvajaju pravila (IV. stupanj), i napokon da se ne uči ništa, a da se ne bi odmah pokazalo i reklo (V. stupanj). I francuski školski program upućivao je svoje učitelje da uvijek polaze od onoga što učenici znadu (I. st.), nadalje da na početku obuke rabe osjetne predmete te ih daju učenicima da ih gledaju i dodiruju (II. st.), kasnije da učenike vježbaju u tom da apstraktne pojmove sravnjuju i razlikuju (III. st.), te generaliziraju (IV. st.). Na kraju se od učitelja zahtijevalo da sastave usmena pitanja ili da učenici napišu pismeni uradak kako bi se ustanovile posljedice učenja i uspostavila nova pravila (V. st.).

Iz analizirane literature saznajemo da slične postupke zagovaraju i talijanski pedagozi, npr. Rosmini koji traži da dijete usvaja znanja kroz stupnjeve primjerene

njegovim osobnim mogućnostima. U nastavi je potrebno započinjati s onim što dijete poznaje i kretati se prema onome što treba upoznati. I engleski pedagozi, poput Bacona, također traže da se u poučavanju prvo odrede činjenice, zatim primjeri, a onda da se uopćavaju i stvaraju nova načela i zakonitosti.

Autor zaključuje, vodeći se interpretiranim stupnjevima u spoznavanju, da ako su kod svih naroda iste zakonitosti disanja, probave itd. tako su jednaki i zakoni mišljenja. Stoga nije moguće kaže (Basariček 1884: VIII) da ono što je valjano Česima, Francuzima, Talijanima, Englezima i Nijemcima ne bi valjalo i Hrvatima ili nekim drugim narodima.

Iako ništa ne smijemo proglašavati pedagogijskim dogmama, autor smatra da niti tvrdnja kako svaki učitelj sam mora stvarati svoju metodu nije ispravna, jer *„Tko misli, da svaki učitelj može imati svoju posebnu metodu, i da je to nešto najboljega, taj pokazuje da je veoma površno shvatio pojam metode i da mu manjka psihologijskoga znanja."*

...„Mnogi će u cielosti i odobriti načela što ih preporučam, ali će uztvrditi, da se ne mogu provesti radi toga jer se prema njima ne bi moglo obraditi sve ono gradivo, što ga opredjeljuje učevna osnova i opsižu školske knjige. To priznajem, ali ne dopuštam da bi se radi toga imala zanemariti valjana načela, nego mislim, da bi se imala popraviti osnova i knjige. Ne možemo li obraditi mnogo toga kako bi trebalo, a mi obradimo onoliko koliko možemo. U pučkoj školi ne mora se učiti sve, ali sve, što se uči, mora se učiti valjano i temeljito." (Basariček, 1884) Ovaj citat osuvremenjuje tadašnje autorove poglede na metodiku, ali i pedagogiju u cijelosti povezujući je s današnjim principom kurikularne nastave, tj. nastave okrenute učeniku a ne predmetu ili nastavniku.

Učitelj koji prenosi znanja mora poznavati zakonitosti razvitka čovjekova mišljenja koja su uvijek ista i taj redoslijed uvijek mora biti u potpunosti praćen i ne smije se preskakati. Stoga i metode koje se preporučuju za pojedino razdoblje imaju svoj smisao i prate određena razdoblja u razvitku djetetova života, koja su prirodno uvijek ista. Razlika može biti samo u onome što potiče kao i u onome što motivira rad i u samoj prirodi i osobnosti učitelja.

Ovaj metodički udžbenik nakon uvodnog podsjećanja na psihološke sadržaje koje uspješan učitelj mora poznavati i primjenjivati započinje Uvodom u kojem se definiraju zadaće metodike kao znanosti i to opće i posebne metodike – obukoslovja, da bi se nakon toga autor zadržao na podsjećanju prednosti korištenja zorne i stvarne obuke.

Posebnost Basaričekovog udžbenika metodike jeste pojedinačan pristup sljedećim nastavnim predmetima i njihovim metodikama ili metodikama programskih sadržaja u nastavi: zemljopisna obuka, povijesna, prirodopisna, prirodoslovna, jezikoslovna koja je

obuhvaćala: vježbanje u govoru, čitanje, pismene vježbe, pravopis, sastavke i slovnicu; zatim računstvena obuka koja se sastojala od računstva i geometrijskog oblikoslovja. U posljednjem odjeljku knjige autor je obuhvatio metodike: pisanja, risanja, pjevanja, gimnastike i ručnog rada.

Unutar svake od navedenih predmetnih obuka obrađuju se sljedeći sadržaji: pojam i svrha predmetne obuke, zatim se navodi učevno gradivo i to koliko ga treba obuhvatiti u pučkoj školi i kako ga rasporediti; iza toga se preporučuju metode obuke unutar obrađivanog predmetnog područja i to kako se gradivo ima prenositi učenicima tj. kojim metodičkim putovima se ima ići, kojim oblicima rada i kojim se sredstvima učitelj treba koristiti u nastavnom radu; iznose se i potrebna zorna pomagala, povijesni razvitak same pojedine metodike kao i primjeri za rad u predstavljenom metodičkom području.

Načela obučavanja najčešće vrijede za sve dijelove i stupnjeve obučavanja, ali se ne mogu jednako primjenjivati s obzirom na dob, sposobnost djeteta i vrstu škole. Stoga je zadaća posebnih metodika da označe kako će se opća načela upotrebljavati kod pojedinih nastavnih predmeta prilagođena dobi učenika i vrsti škole (Basariček, 1884:1)

Zastupajući metodu zorne obuke u nastavi autor iznosi prednosti zbog kojih se ona mora koristiti što češće u radu. Djeca u školu dolaze s mnogo ali, nepotpunih i nejasnih informacija, kao i s nedovoljno razvijenim govornim sposobnostima. Oba nedostatka uspješno se mogu upotpuniti, ispraviti, uvježbati i usavršavati zornom obukom.

Zorna metoda je u oba analizirana udžbenika i kod Novotnya i Basaričeka u potpunosti izjednačena i prihvaćena sa svim svojim karakteristikama.

Pojam stvarne obuke usko se veže uz predmete koji učenicima prenose stvarne događaje, pojave i činjenice koji su rezultat djelovanja prirode. Njezina je svrha u mladeži razviti zanimanje za ono što je istinito, lijepo i dobro u čovječanstvu i prirodi. Svrha je prenošenje onih znanja koje će učenicima stvarno koristiti u svakodnevnom životu. Iako se u takvim udžbenicima nalaze znanstveni tekstovi oni moraju biti učenicima prikazani na zanimljiv, prihvatljiv i motivirajući način kako bi oplemenili dječja srca i pobudili dječji duh.

Nakon obrazloženih općih znanstveno–metodičkih spoznaja autor pristupa pojedinačnoj obradi navedenih nastavnih predmetnih metodika.

Analizirani i interpretirani metodički pokazatelji autora S. Basaričeka potvrđuju da je njegovo prikazano djelo eksplicitan, prvi samostalan udžbenik metodike unutar pedagogije Hrvatske koji opisuje i objedinjuje metodičku problematiku većeg broja predmetnih područja ne odvajajući ih u zasebne predmetne udžbenike. Ovo je djelo metodiku utemeljilo u pedagogijski znanstveni sustav ne izdvajajući ju sadržajno od

predmetnih područja. Već ovaj rad dokazuje kako je u vrijeme utemeljenja pedagogije kao samostalne znanstvene discipline i metodika dobila uz pedagogiju i didaktiku te povijest pedagogije svoje zasluženo autonomno mjesto.

Zaključak

Metodika kao pedagogijska znanstvena disciplina stara je koliko i samo odgojno djelovanje tj. koliko i sam ljudski rod. Stoga je ona znanost o načinu obučavanja tj. o pronalaženju raznih načina, oblika poučavanja kao i pronalaženja putova i neophodnih sredstava. Ona ima svoj povijesni razvitak od praktične koja se temeljila na osobnim sposobnostima svakog poučavatelja, preko prvih znanstvenih spoznaja u okrilju pedagogije i didaktike. Danas je suvremena znanstvena metodika interdisciplinarno područje, poveznica pedagogijskih teorijskih spoznaja ali i mnogih drugih društvenih znanosti koje proučavaju i istražuju čovjeka i njegov cjelokupan razvitak, kao i matične znanosti unutar kojih se realiziraju i interpretiraju njihovi sadržaji i spoznaje.

Ona je svoje znanstveno utemeljenje osnažila mnogim udžbenicima, raznolikim nastavnim sredstvima i pomagalima koje obogaćuju njezino djelovanje kao i znanstvenom prezentacijom svojih rezultata istraživanja u časopisima, na skupovima i osnivanjem udruga.

Analizirani udžbenici u predviđenom povijesnom razdoblju donose nam zaključke kako nije jednak učinak iste metode ili postupka u svakoj odgojnoj ili poučavateljskoj situaciji, jer on ponekad otežava a ponekad unaprjeđuje rad.

U početku se metodika promatrala unutar cjelokupne pedagogije kao njezin metodički, praktičan dio što pokazuje i udžbenik S. Novotnya iz 1867. g. On u svom udžbeniku detaljno opisuje verbalnu metodu (govor) i njezine oblike primjene. Najzastupljeniji oblici rada u tom razdoblju su poučavanje pomoću pitanja i odgovora koja imaju točno određena pravila. Ono što je posebnost i vrlo suvremeni pristup ovog udžbenika jeste interpretacija stranog postignuća i iznošenje rješenja inozemnih metodičkih pokušaja npr. Bell – Lancasterova metoda poučavanja.

Metodički udžbenik S. Basaričeka samostalno je djelo zbirnog prikaza većeg broja predmetnih metodika na jednom mjestu. Autor je uvodno istaknuo potrebu poznavanja psihologije djeteta kao i njegovog tjelesnog i psihičkog razvoja. Preferirajuća metoda ovoga pedagoga jeste zornost u nastavi kao zajednički princip u svim kasnije pojedinačno prikazanim predmetnim metodikama. Uviđajući pravilnu korisnost metodike i njezinu funkciju u nastavi Basariček je povezuje s predmetnim područjima iznoseći i

sadržaje – „učevno gradivo" koje se mora obuhvatiti u pučkoj školi. On zastupa princip individualizacije u nastavi prema dobi učenika i vrsti škole.

Ovo su hvale vrijedni pokušaji prvih hrvatskih pedagoga da ukažu na svu predmetnu složenost metodike te potrebu njezina osamostaljivanja kao posebne i autonomne znanstvene pedagogijske discipline, čije su konkretne zamisli zaživjele tek sto godina kasnije.

Popis literature

- Basariček, Stjepan 1884. Pedagogija III. dio: Posebno obukoslovje. Zagreb: Naklada Hrv. pedagogijsko-književnoga sbora.
- Batinić, Štefka 2003. Felbigerov Methodenbuch u Hrvatskoj. Metodika, br. 7, Zagreb: Učiteljska akademija.
- Bežen, Ante 1989. Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školske novine.
- Bežen, Ante 2008. Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet – Profil.
- Dobrov, G.M. 1969. Nauka o nauci, Beograd: Institut za naučno-tehničku dokumentaciju i informacije.
- Franković, Dragutin 1958. Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Novotny, Stjepan 1867. Gojitba i obća učba. Beč: U c. kr. Nakladi školskih knjigah.
- Poljak, Vladimir 1985. Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Stojković, Andrija 1961. Klasifikacija suvremenih nauka. Beograd: Gledišta, br. 1
- Vukasović, Ante 1986. Utemeljenje metodike u pedagogiji. U: Bežen, Ante: Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta: Školske novine, str. 46. – 57.
- Zelenika, Ratko 2004. Znanost o znanosti. Rijeka: Ekonomski fakultet.

Aleksandar Stojanović: METODOLOŠKA USLOVLJENOST SAVREMENE METODIKE NASTAVNOG RADA

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac i Učiteljski fakultet, Beograd
vsvaskatedrapp@hemo.net

Rezime

Pluralizam savremenih didaktičkih teorija rezultat je različitih metodoloških pristupa, odnosno razlika između tzv. „velikih paradigmatskih epistemološko-metodoloških orijentacija": empirijsko-analitičke (pozitivističke), istorijsko-hermeneutičke (interpretativne) i kritičke istraživačke orijentacije**.** U radu se razmatra uticaj različitih metodoloških pristupa u pedagoškim i didaktičkim istraživanjima na organizaciju nastavnog procesa i didaktičko-metodička rešenja.

Kvantitativna i kvalitativna paradigma imaju različite domete u didaktičkim istraživanjima i različito doprinose zasnivanju nastavnog procesa, didaktičkom vođenju i metodici nastavnog rada. Različite didaktičke teorije proistekle iz pozitivističke i neopozitivističke paradigme, odnosno empirijske i eksperimentalne metode, afirmisale su didaktiku kao teoriju poučavanja i učenja, didaktiku kao teoriju učenja, informaciono-kibernetičku didaktiku i dr. Preferiranje istorijsko-hermeneutičkog pristupa, humanističke paradigme i duhovno-naučne orijentacije uticalo je na razvoj didaktike kao teorije obrazovanja. U novije vreme, pod uticajem kritičke orijentacije, afirmisala se kritičko-konstruktivna didaktika i kritičko-komunikativna didaktika. Navedene didaktičke teorije implicirale su specifične stilove didaktičkog i metodičkog vođenja u nastavi.

Savremene didaktičke koncepcije krajem XX i početkom XXI veka vrlo slično „gledaju" na suštinske elemente nastavnog procesa, uključujući metodiku nastavnog rada. To vidimo iz formulacija svrhe i karakteristika nastave, položaja učenika i nastavnika u nastavi, shvatanja prirode znanja i učenja itd. Uočavaju se kategorije koje određuju savremenu metodiku nastavnog rada: emancipacija (kao cilj nastave), interakcija (kao odlike učenja i poučavanja), „aktiviziranje" učenika i njihova subjekatska pozicija u nastavi, dvosmerna komunikacija i jednakopravnost između nastavnika i

učenika, individualno-konstruktivna priroda znanja, kreiranje sopstvenog razvoja itd. Navedene kategorije dovodimo u vezu sa nastavnim strategijama čija primena poboljšava uspeh učenika.

Ključne reči: metodološke paradigme, savremene didaktičke tendencije, metodika nastavnog rada

METHODOLOGICAL CONDITIONALITY OF CONTEMPORARY TEACHING METHODOLOGY

Abstract

Pluralism of contemporary didactic theories is a result of diverse methodological approaches, i.e. differences between the so called "great paradigmatic epistemological-methodological orientations": empirical-analytical (positivistic), historical-hermeneutical (interpretative) and the criticism of research orientation. The paper considers the influence of different methodological approaches in pedagogical and didactical research on teaching process organization and didactical-methodological solutions.

Quantitative and qualitative paradigms have different reaches in didactic research and in different ways contribute to the establishment of teaching process, didactic management and teaching methodology. Various didactic theories arisen from positivistic and neo-positivistic paradigm, i.e. empirical and experimental method have affirmed didactics as a theory of teaching and learning, didactics as a theory of learning, informational-cybernetic didactics, etc. Preference for historical-hermeneutical approach, humanistic paradigm and spiritual-scientific orientation has influenced the development of didactics as educational theory. Critical-constructivistic didactics, as well as critical-communicative didactics have recently been established under the influence of critical orientation. The stated didactic theories have implied specific styles of didactic and teaching methodology management.

Modern didactic conceptions in the end of 20th and the beginning of 21st century have similar "views" on the essential elements of teaching process, including teaching work methodology. This could be noticed according to the formulation of the purpose and characteristics of teaching, learner's and teacher's position in teaching, understanding of the nature of knowledge and learning, etc. Categories are noticeable

which determine contemporary teaching methodology: emancipation (as teaching aim), interaction (as learning and teaching feature), “activation” of learners and their subject position in teaching, two-way communication and equality of teachers and learners, individual-constructivistic knowledge nature, creation of one’s own development, etc. The stated categories are brought in connection with teaching strategies whose application leads to the improvement of learner’s achievement.

Keywords: methodological paradigms, contemporary didactic tendencies, teaching methodology

Uticaj metodoloških pristupa na didaktičku misao -

Sadašnje stanje na području istraživanja nastave moguće je razumeti samo na osnovu njegovog istorijskog razvoja, čijim proučavanjem se uočava da su centralni predmeti u istraživanjima nastave bili ’podučavanje’ i ’interakcija’. (Terhart, 2001:70). Uporedo sa razvojem didaktičke teorije, usavršavao se i metodološki instrumentarijum kojim je proučavan nastavni proces. Nakon perioda u kome su pretežno primenjivani klasični empirijski postupci poput posmatranja, testiranja i eksperimenta, došlo je do njihove diferencijacije i usavršavanja. Povećano „kognitivno” usmerenje dovelo je do relativizovanja nekad čvrste veze s empirijsko-analitičkim, kvantifikujućim postupcima. Objektima istraživanja (nastavnicima i učenicima) počinje da se priznaje samorefleksivnost, nužna postaje analiza „unutrašnjosti” subjekata, a time i primena „razumevajućih”, kvalitativnih metoda istraživanja. Dakle, „pomak” od sirovog empirizma i pozitivističke orijentacije ka savremenoj naučnoj misli i alternativnim orijentacijama, uslovio je i drugačije metodološke pristupe u pedagoškoj istraživačkoj tradiciji, a oni su, dalje, imali različit odraz na didaktičkom polju. Naime, različite didaktičke teorije i stilovi didaktičkog vođenja rezultat su različitih metodoloških pristupa i orijentacija - tzv. „velikih paradigmatskih epistemološko-metodoloških orijentacija”: empirijsko-analitičke (pozitivističke), istorijsko-hermeneutičke (interpretativne) i kritičke istraživačke orijentacije**.** Pozitivistička i neopozitivistička paradigma, odnosno empirijske i eksperimentalne metode afirmisale su didaktiku kao teoriju poučavanja i učenja, didaktiku kao teoriju učenja, informaciono-kibernetičku didaktiku i dr. Preferiranje istorijsko-hermeneutičkog pristupa, humanističke paradigme i duhovno-naučne orijentacije uticalo je na razvoj didaktike kao teorije obrazovanja. U novije vreme, pod uticajem kritičke orijentacije, afirmisala se kritičko-konstruktivna didaktika i kritičko-komunikativna didaktika.

Razlike između kvantitativne i kvalitativne istraživačke tradicije potiču od razlika u razumevanju stvarnosti, u shvatanjima prirode znanja, cilja istraživanja, istraživačkim tehnikama, metodama i postupcima. Kvalitativna istraživačka metodologija, koja je novijeg datuma, podrazumeva multiparadigmatski i multimetodski usmerena istraživanja koja uključuju naturalistički i interpretativni pristup predmetu istraživanja. Nova istraživačka paradigma teži otkrivanju izvora ljudske aktivnosti i razumevanju motiva ponašanja i reakcija i u njenom okviru se diferencirao širok spektar interpretativnih metoda i postupaka. U njima se polazi od potrebe za holističkim istraživanjima, zasnovanih na empatiji, kojim bi se pojedinac razumeo kao individualna pojava u datom, specifičnom kontekstu. Isticanje potrebe drugačijeg pristupa osobama nego predmetima i pojavama karakteristično je za tzv. konstruktivistička shvatanja, koja predstavljaju metodološku alternativu pozitivizmu. Primena konstruktivističkih shvatanja u nastavnom radu podrazumeva težnju za razumevanjem učenika, što je vrlo značajna novina u didaktičkim shvatanjima.

Razlike u metodološkim pristupima uticale su na savremenu didaktičku misao, a time indirektno i na sâm nastavni proces u školama. Pravci nastali 60-tih godina prošlog veka (didaktika teorije obrazovanja, didaktika teorije učenja, didaktika teorije informacija, komunikativna didaktika, kurikularni pokret) su dopunjavani i menjani, tako da pravci koji su iz njih nastali 80-tih godina imaju drugačije karakteristike: u kritički - konstruktivnoj didaktici glavni cilj nastave je emancipacija koja podrazumeva sposobnost za samoodređenje i za solidarnost, a učenje se više shvata kao proces interakcije nego kao susret sa obrazovnim sadržajima; u hamburškom modelu didaktike zasnovane na teoriji učenja učenici su subjekti, a svrha nastave je u njihovoj emancipaciji; nastava se smatra interakcijom u kojoj su subjekti i učenici, a ne samo nastavnik; u kritički - komunikativnoj didaktici takođe se potenciraju kategorije emancipacije i interakcije i naglašava se povezanost obrazovanja sa društveno-političkim kontekstom. Bitan pomak u odnosu na tradicionalna shvatanja je što su savremene didaktičke teorije na početku XXI veka usmerene na učenika i što se glavnim zadatkom škole smatra vaspitanje pojedinaca koji će društvu koristiti ostvarujući sebe kao ličnost.

Refleksije na nastavnu praksu i metodiku nastavnog rada

Navedene tendencije u metodologiji uticale su da se pored tzv. „didaktike zatvorenog tipa", koja je analitičko-empirijski zasnovana, formira „otvorena didaktika", čije su postavke potpuno suprotne od prethodne. „Otvorena didaktika", proistekla iz savremenih metodoloških tendencija, zasnovana je na fenomenologiji, Habermasovom modelu interesa, holističkom pristupu itd. Ona je otvorena za nestalne forme prakse, ideje i slučajeve koji i nastavniku priznaju veću slobodu i kompetentnost. Učenik se, s jedne strane, posmatra u svojoj individualnosti, a, s druge, vodi se računa o njegovoj društvenoj sposobnosti za delanje.

Svakako da su spomenute promene uticale i na drugačiju orijentaciju savremene škole i nastave u odnosu na tzv. tradicionalnu. Komunikativna didaktika, zasnovana na humanističkom pristupu, potencira koncept nastave koja se naziva „otvorenom", „iskustvenom", „akcionom", „okrenutom učeniku". Težnja da se nađu efikasniji načini usvajanja nastavnih sadržaja u školi smatra se jednim od najznačajnijih zahteva savremene didaktike.

Danas se mnogo više potencira jednakopravnost svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Savremene pedagoške i didaktičke tendencije kreću se u pravcu većeg »aktiviziranja« učenika i isticanja njihove subjekatske pozicije u nastavi. Osim subjekatskog položaja učenika i njihovog većeg »aktiviziranja«, potencira se dvosmerna komunikacija, jednakopravnost i interakcija između nastavnika i učenika, emancipacija kao cilj vaspitanja, manje presije na relacijama nastavnik – učenik, kreiranje sopstvenog razvoja od strane učenika i autonomija mogućeg preuzimanja odgovornosti, prednost se daje razgovoru u odnosu na govor itd.

Usmerenost ka učeniku se smatra sastavnim delom strukture u didaktičkih teorijskih pravaca u XXI veku. Prepoznajemo tri vrste usmerenosti u savremenim didaktičkim pravcima, koje je F. Kron klasifikovao na sledeći način: a) objektivističku i pozitivističku; b) instrumentalnu i materijalističku; i c) individualističku i interakcionističku. U zavisnosti od toga koja tendencija preovlađuje u didaktičkom pravcu, zavisi kako se u njemu tretiraju učenici: kao objekti, kao budući aktivni građani (emancipatorna uloga), ili kao subjekti učenja i obrazovanja.

Objektivistička i pozitivistička usmerenost još uvek su u znatnoj meri zastupljene. Pomenuta instrumentalna i materijalistička tendencija izrazita je u komunikativnoj didaktici Šefera i Šalera i u kasnijoj fazi razvoja Vinkelove kritičko-komunikativne didaktike. Ova dva didaktička pravca potenciraju značaj interakcije u nastavi, bave se odnosom između procesa poučavanja i učenja, a kao zadatak obrazovanja ističu oblikovanje celovite ličnosti. Metodika nastave treba da podstiče emancipaciju i posmatraju je kao spoj socijalnih odnosa i nastavnih sadržaja. Cilj je da se učenici u školi pripremaju da budu emancipovani i aktivni građani, subjekti društvenih promena. Individualistička i interakcionistička tendencija je naglašena u: didaktici zasnovanoj na teoriji obrazovanja V. Klafkija (koja je kasnije evoluirala u kritičko-konstruktivnu didaktiku); didaktici zasnovanoj na teoriji poučavanja i učenja; interakciono-teorijskoj didaktici; didaktici zasnovanoj na teoriji odnosa; i realističkoj didaktici. U ovim pravcima orijentacija ka učeniku ogleda se u tretiranju učenika kao subjekta obrazovanja, učenja i interakcije (»učenik je misleći i delujući subjekt«), odnos prema učeniku je emancipatorski, ističu da nastavnik treba da uvažava antropološko-psihološke karakteristike učenika, nastava se smatra procesom emancipacije učenika.

Fenomenološki orijentisan nastavni proces podrazumeva metodiku koja doprinosi da se od prediskustva učenika ide ka shvatanju i uopštavanju. Učenje se odvija u znaku susreta pojedinca (učenika) sa sadržajem i samim sobom, sticanja iskustva i znanja kako da ih formulišu. Predmetni sadržaji su uglavnom nefiksirani, a didaktički problem je stvoriti mesta povezivanja koja će učenika podstaći na „suodređeno" učenje.

Novom istraživačkom paradigmom u didaktici je više pažnje posvećeno interpretativnom okviru didaktičkih pitanja. Ipak, po oceni mnogih autora, i dalje se više diskutuje na metanivou o teorijama i modelima, nego što se oni proveravaju i uklapaju u nastavnu praksu. Dakle, opise i razumevanje ne prati empirijska dokumentacija, što neki nazivaju „hermeneutikom na pola puta". Potrebna su dublja razmatranja mogućnosti za prevladavanje jaza između didaktičkih teorija i empirijskih istraživanja nastave.

Neki kritičari smatraju da didaktike emancipatorno usmerene ka učeniku idu dotle da protivureče same sebi jer fenomenološki pristupi u savremenoj didaktici otežavaju formulisanje opštih struktura i elemenata iz kojih se, prema tim shvatanjima, i ne mogu dedukovati uputstva za nastavnu praksu, jer „didaktike orijentisane ka učeniku" imaju različita shvatanja učenika. Time ove didaktike dobijaju ličnu notu, praktično-interaktivnu, društveno-emancipatornu i sl. (Gojkov, 2007:9). U svakom slučaju, plodotvorno bi, po našem mišljenju, bilo dublje razjašnjavanje ontološki suprotstavljenih pozicija u didaktici.

Složenost, kompleksnost, promenljivost, dinamičnost situacija u nastavi zahteva složene metodičke pristupe. Opštost omogućava uočavanje trendova i karakterističnih svojstava, međutim, neposredne metodičke aktivnosti traže više od toga – dublje poznavanje situacija i elemenata, da bi didaktičko vođenje bilo efikasnije. Kvalitativne strategije, tehnike i postupci (fenomenologija, studije slučaja, akciona istraživanja, utemeljena teorija, participirajuće posmatranje, dubinsko intervjuisanje itd.) omogućavaju bolji uvid u konkretnu vaspitno-obrazovnu stvarnost u školama zato što istraživač može da stekne neposredna saznanja o procesima i fenomenima koje proučava.

Razvoj savremene metodike nastavnog rada

Tvorci savremenih didaktičkih koncepcija nastoje da osmisle moderne strukture nastave koje će permanentno odgovarati zahtevima vremena i pritom uticati na povećanje efikasnosti nastave. U skladu sa razvojem pedagoških i didaktičkih koncepcija, došlo je i do drugačijih pogleda na domete obrazovnih paradigmi. Naime, za razliku od tzv. tradicionalne škole i nastave, u kojoj je ključni pojam bio usvajanje znanja, savremena škola je više orijentisana na razvoj sposobnosti, učenje principa,

rešavanje problema, a umesto sticanja znanja, potencira konstruisanje znanja. To, naravno, zahteva i drugačiju metodiku rada u nastavi.

Zamerajući tradicionalnim teorijama da su bazirane na implicitnoj teoriji znanja, predstavnici konstruktivističke psihologije saznanja naglašavaju činjenicu da učenici aktivno grade sopstvene pojmove o realnosti, a te konstrukcije rezultiraju znanjem. Znanja se ne prenose »u pakovanju« od nastavnika do učenika, već moraju biti konstruisana ili rekonstruisana od strane učenika kroz proces interpretacije ili shvatanja novih informacija u odnosu na ono što već znaju. Slično rezonujući, Vigotski je isticao da konstruisanje znanja ne podrazumeva usvajanje određenog korpusa znanja, već konstruisanje sopstvene realnosti uz pomoć sredstava iz spoljne sredine koja su detetu na raspolaganju (nastavnik, tehnologija, biblioteka...). Dakle, on naglašava značaj interakcije sa sredinom. I Pijaže i Bruner su isticali aktivnu prirodu procesa saznanja karakterišući taj proces kao konstrukciju, a ne akumulaciju. Saznavanje podrazumeva razvoj, konstrukciju novih asimilacionih shema u procesu postepenog akomodiranja starih, na ono što se susreće u realnosti kroz lično iskustvo i posredstvom starijih. Konstruisanje znanja podrazumeva da dete ulazi u dubinu procesa saznavanja, ono po prvi put otkriva svet i stvara značenja i produkte. Kada dete dođe u dodir sa saznanjima drugih, ona za njega postaju značajna tek kada počne da ih otkriva. Dakle, po shvatanjima Pijažea, Vigotskog, Brunera, Djuija i drugih kognitivista, učenje je proces interakcije kroz koji dete izgrađuje nova shvatanja (saznajne strukture), a ona potiskuju ili preoblikuju i obogaćuju dotadašnja shvatanja. Efikasnija nastava, prema mišljenju većine autora, će biti ona koja pomaže učenicima da kroz interakciju istražuju i otkrivaju odnose u svom okruženju.

U skladu s tim, savremena metodika nastavnog rada treba da ima razvojni karakter što znači da treba da je karakteriše takva organizacija koja će uticati na razvoj saznajnih i opštih intelektualnih sposobnosti učenika, sposobnosti sticanja novih znanja i njihove primene u novim situacijama, razvoj samostalnog i stvaralačkog mišljenja. To podrazumeva aktivizaciju intelektualnih sposobnosti, pamćenja, mašte, apstraktnog rezonovanja i uključivanje emocionalnih i voljnih elemenata ličnosti učenika. Treba omogućiti da do izražaja dođu svi učenici – sa različitim stilovima učenja i višestrukim sposobnostima i sklonostima. Važno je što u ovakvoj nastavi tokom konstruisanja znanja, tj. učenja putem stvaranja znanja, učenici razvijaju divergentno mišljenje, otvaraju nova pitanja i pronalaze rešenja problema na koje nailaze.

Kapitalan doprinos koji je ovoj oblasti dao Vigotski, dopunjavali su sledbenici njegove škole i njegovih shvatanja o odnosu između obučavanja i razvijanja učenika. Metodika razvijajuće nastave podrazumeva svrsishodno organizovanje i realizaciju nastavne delatnosti uz uvažavanje zakonitosti intelektualnog razvoja, nasleđa, uzrasnih i individualnih osobenosti učenika.

U osnovi organizacije ovakve metodike nalazi se princip istraživačke saznajne delatnosti učenika, tj. princip otkrića naučnih zaključaka, načina rada, nalaženje novih metoda primene znanja u praksi, što otkriva široke mogućnosti za usvajanje rezultata naučnog saznanja kao sistema znanja, kao i puta dolaska do tih rezultata.

Svojevremeno je Davidov isticao da psihološko-pedagoška osnova procesa usvajanja pojmova u nastavi pretpostavlja, na prvom mestu, uopštavanje tokom kojeg učenici ovladavaju zakonitostima, uočavaju veze i odnose na osnovu teorijskih analiza, a zatim ih izučavaju u adekvatnim delatnostima, istraživanjem njihovog javljanja u konkretnim situacijama. U osnovi teorijskog saznanja i mišljenja nalazi se sadržajno uopštavanje.

Nužnost dubljih proučavanja problema određivanja sadržaja nastave, problema usvajanja naučnih znanja i problema metodike nastavnog rada uslovljava proučavanje i izgrađivanje uslova koji će obezbeđivati da se u nastavi usvajaju opšta znanja kao znanja o unutrašnjim, suštinskim vezama i odnosima posebnih i pojedinačnih pojava, o njihovim suštinskim svojstvima.

Raznovrsnim i promenljivim metodičkim postupcima treba učenicima omogućavati da usvajaju teorijska znanja, a njihov sadržaj predstavlja geneza, postanak i razvoj nekog predmeta. Da bi se kod učenika formirala punovredna nastavna delatnost, potrebno je da oni sistematski rešavaju nastavne zadatke. Osnovna odlika nastavnog zadatka je da pri njegovom rešavanju učenik traži opšti način prilaženja posebnim zadacima određene klase. Nastavni zadatak se rešava posredstvom sistema nastavnih radnji, koje su usmerene na traženje genetski polaznog odnosa, njegovo proučavanje, modeliranje i izdvajanjem u posebnim uslovima.

Danas se smatra ka nosilac nastavne delatnosti treba da bude njen subjekat, pa njemu pripadaju sadržaj i struktura te delatnosti. Učenik kao subjekt vrši vlastitu nastavnu delatnost zajedno sa drugom decom i uz pomoć učitelja. Razvijanje subjekta nastavne delatnosti vrši se u samom procesu njenog nastajanja, kada se učenik postepeno pretvara u onoga koji uči i usavršava samog sebe. Ove postavke nam pružaju mogućnost da tražimo načine da metodiku rada nastavnika zamenimo metodikom rada učenika i napravimo pomak od metodike obučavanja ka metodici samoučenja. Tome u prilog je konstatacija Davidova da učenike mlađih razreda osnovne škole karakteriše želja i umenje za učenjem. Umenje učenja kod deteta se formira ovladavanjem nastavnim radnjama pomoću kojih se rešavaju određeni zadaci.

Prema teoriji Vigotskog i njegovih sledbenika, procesi obučavanja i vaspitanja ne razvijaju čoveka sami po sebi, već samo onda kada imaju forme delatnosti i kada, raspolažući odgovarajućim sadržajem doprinose formiranju određenih tipova delatnosti.

Repkin smatra da pretvaranje deteta u subjekt koji je zainteresovan za samopromenu i sposoban za nju, pretvaranje učenika u onoga koji uči, karakteriše osnovni sadržaj razvoja učenika u procesu školskog obučavanja. Ostvarivanje uslova za takav preobražaj predstavlja osnovni cilj savremene metodike..

To je u skladu i sa savremenim shvatanjem individualizacije procesa usvajanja znanja u nastavi, po kome individualizacija ne podrazumeva prilagođavanje nastave utvrđenim intelektualnim sposobnostima učenika, već predstavlja uslov razvijanja učenika, kao sistem didaktičkih činilaca pomoću kojih se može postići da nastava izaziva i podstiče razvoj učeničkih aktuelnih i potencijalnih sposobnosti do individualnih optimuma. Razvijajući uticaj nastave zavisi i od individualnih osobina svakog učenika. Usvajanje znanja u nastavi je, dakle, složen proces koji treba, na temelju didaktičkih pretpostavki individualizacije i uz adekvatnu metodiku nastavnog rada, da dovede do stvaranja individualnog sistema znanja kod svakog učenika. Proces usvajanja znanja u nastavi treba diferencirati na čitav niz saznajnih aktivnosti učenika, koje su uslov, sredstvo i cilj njegovog razvoja. Potrebno je da nastavni zadaci budu orijentisani na dosezanje konkretnog, bliskog cilja, ali i da budu stepenica na putu ostvarenja udaljenih ciljeva. Zahtevi koji se postavljaju učenicima treba da budu nešto iznad njihovih sposobnosti. Napor da se ti zahtevi ispune, uz podsticanje, predstavlja osnovni motiv aktivnosti učenika i ključ njihovog razvoja. Ovde se uočavaju dodirne tačke između didaktičkih činilaca individualizacije i metodike nastave.

Kao što individualizacija nastave ne znači prepuštanje učenika samima sebi, tako ni prelaz od metodike obučavanja do metodike samoučenja ne sme biti isključiv. Nastavnik treba da modeluje proces usvajanja pojmova tako da oni postanu oruđe učeničke misaone delatnosti. Naravno, preduslov za to su adekvatni udžbenici i metodički priručnici, nastavni sadržaji i metode. Metodika nastavnog rada mora omogućavati usvajanje konkretno-opštih znanja kao znanja o unutrašnjim, suštinskim vezama i odnosima posebnih i pojedinačnih pojava. Kada učenik ovlada pojmovnim aparatom posredstvom kojeg može shvatiti pojedinosti, razviće sposobnost osmišljenog prilaza svim činjenicama u određenoj naučno-nastavnoj oblasti.

Takođe, potrebno je učenike motivisati »iznutra« jer istraživački proces ima lično značenje za njih – njihovi intelektualni procesi prožeti su interesovanjima i emocijama. W. Glaser je, osmišljavajući metodiku kvalitetne nastave, polazio od unutrašnje motivacije učenika i nastavnika; obrazlaže je u teoriji kontrole i pritom u metodiku nastavnog rada ugrađuje motive za postignućem, ljubavlju, poštovanjem, slobodom i zabavom. Teorija kontrole primenljiva je u saradničkim oblicima nastavnog rada, u zajedničkom učenju u malim grupama. Marzano, Pickering i Pollock navode sledeće strategije koje poboljšavaju uspeh učenika: 1) pronalaženje sličnosti i razlika, 2) rezimiranje i beleženje, 3) povećanje truda i davanje priznanja, 4) domaći zadaci i vežbanje, 5) nelingvistički prikazi, 6) kooperativno učenje, 7) postavljanje ciljeva i

davanje povratnih informacija, 8) stvaranje i proveravanje hipoteza, 9) napomene, pitanja i podsetnici (Marzano, Pickering i Pollock, 2006, 21).

Brojna istraživanja su pokazala da strategija učenja putem saradnje u malim grupama doprinosi unapređivanju socijalne interakcije, interpersonalnih odnosa učenika i poboljšanju dečijih socijalnih veština. Takođe, istraživanja su pokazala da način na koji nastavnici strukturišu proces nastave i učenja umnogome utiče na efekte nastave, tj. na kognitivne, socijalne i emocionalne ishode vaspitno-obrazovnog procesa. U poređenju sa individualnim učenjem i učenjem koje naglašava kompeticiju među učenicima, pokazalo se da kooperativno učenje podstiče veću zainteresovanost za vršnjake, povećava sposobnost da se razume tuđe stanovište, razvija empatičnost, samopoštovanje, veru u sopstvene sposobnosti i dr., a to se povratno odražava na bolje efekte nastave. Pokazalo se da pozitivni interpersonalni odnosi učenika doprinose efikasnosti učenja i većem zadovoljstvu nastavnim aktivnostima.

Dakle, u savremenoj metodici nastavnog rada menja se i uloga nastavnika – oni ne podučavaju, nego upućuju, pomažu, podstiču, koordiniraju, oni su savetnici, konsultanti, voditelji. Pedagoški kompetentan nastavnik u svakoj situaciji treba da zna šta, kako i zašto treba da radi – šta organizovati, usmeravati, predlagati, motivisati, koordinirati, nuditi; kako raditi: postupno, odmereno, strpljivo itd.; zašto: da bi se došlo do novih saznanja i ostvarili zacrtani ciljevi.

Metodika rada nastavnika zavisi od sposobnosti opštenja sa učenicima, pravilnog postavljanja prema učenicima zavisno od konkretne situacije i uz uvažavanje njihove individualnosti. Stručna podrška razvoju učenika zavisi od efikasne pedagoške komunikacije, u okviru koje se potencira slobodno postavljanje pitanja od strane učenika. Bitno je i instruisanje učenika u učenju učenja (u okviru koga je i izdvajanje bitnog od nebitnog).

Konstruktivistička metodika nastavnog rada temelji se na intenzivnoj socijalnoj interakciji i komunikaciji koje podstiču samostalno konstruisanje znanja. To znači da nastavnici treba da budu „vodiči" i instruktori koji učenicima omogućavaju da provere osnovanost svojih znanja – treba kreirati situacije u kojima mogu da testiraju svoje hipoteze, a za to su naročito pogodne grupne diskusije o konkretnim iskustvima.

Savremena metodika nastavnog rada zahteva stručnu osposobljenost nastavnika za brojne uloge: dizajnera programa i sredine u kojoj učenici borave, organizatora pedagoške klime u kojoj se razvoj učenika nenasilno podstiče odgovarajućim kognitivnim, afektivnim i psihomotoričkim izazovima, kreatora pedagoško-stvaralačkih situacija, stručnih voditelja i posrednika celovitog razvoja učenika, programera individualnog napredovanja svakog učenika, organizatora problemskog i stvaralačkog učenja, inspiratora radoznalosti i kreativnosti, posmatrača i usmerivača dečijeg razvoja,

partnera koji podstiču otvorenu, ravnopravnu komunikaciju i interakciju, istraživača, analitičara svog i rada učenika, pedagoškog voditelja komunikacijskog procesa, pokretača kreativnih istraživačkih aktivnosti učenika, inspiratora sticanja novih znanja i umenja, kreatora timske klime, planera celoživotnog učenja, modela i inspiratora kvaliteta koje treba izgraditi kod učenika (kritičko i kreativno mišljenje, rešavanje problema, dugoročno učenje, uvažavanje razlika itd.), inicijatora saradnje sa roditeljima, inovatora sopstvenih znanja, navika i umenja, inicijatora promena, evaluatora vaspitnih efekata i dr.

Od nastavnika se očekuje da budu refleksivni praktičari kojima će evaluacija biti sastavni deo svakodnevne prakse. Refleksivnost treba smatrati jednom od temeljnih profesionalnih kompetencija nastavnika, jer su refleksivne strategije nužne za proces razumevanja i reorganizovanja načina na koje nastavnici razmišljaju o nastavnom procesu, tj. za razumevanje svog ponašanja i ponašanja učenika u tom procesu. Sve ovo će, nema sumnje, biti u funkciji efikasnije metodike nastavnog rada u školi i odražavati se na efikasnije učenje učenika u nastavi.

Potrebno je da nastavnici kombinacijom metoda primenjuju indirektno vođenje i usmeravanje, koje dopušta učenicima da sami grade svoju ličnost (u skladu sa svojim mogućnostima), nalaze sopstveni ritam, sami odlučuju, rešavaju konflikte putem komunikacije, postaju nezavisni. Zato je značajno kod budućih nastavnika razvijati sposobnosti i veštine koje u novije vreme dobijaju na značaju: veštine komuniciranja, upravljanja znanjima i iskustvima učenika stvaralačkim pedagoškim vođenjem, tj. odgovarajućom metodikom nastavnog rada. To su nedirektivni metodički postupci koji doprinose emancipaciji učenika, razvijanju njihovih kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i fizičkih sposobnosti, interesovanja, osposobljavanju za samostalno učenje, podsticanju stvaralačkog učenja, razvoju saradničkih odnosa, uspešne komunikacije i interakcije.

Literatura

- Banđur, V. (2007), Pravci razvoja savremene didaktike. In: Metapedagoške rasprave (metodološki momenti). Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Flick, Kardorff & Steinke (Eds.) (2004): Qualitative Forschung? Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tashenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Eds.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gojkov, G. (2003), Prilozi postmodernoj didaktici. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2007), Uticaj naučnih koncepata na didaktičke koncepcije. Inovacije u nastavi, Beograd, XIX (3), 7-20.
- Gojkov, G. – Grandić, R. – Božin, A. – Uzelac, M. – Banđur, V. – Kundačina, M. & Negru, A. (2006): Metateorijski akcenti pedagoške metodologije (kontekst i njegovo razumevanje), Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Grandić, R. & al. (2008), Prilozi teoriji škole. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Halmi, A. (2005), Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima. Zagreb: Naklada Slap.
- Klafki – Schulz – von Cube – Moller – Winkel & Blankertz (1994), Didaktičke teorije, Gudjons – Teske & Winkel (Eds.) Zagreb: Educa.
- Marzano, R. – Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2006), Nastavne strategije. Zagreb: Educa.
- Palekčić, M. (2001), Teorijsko-metodološka (ne)utemeljenost didaktičkih istraživanja. In: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, Opatija.
- Schutz, P. A. – Crowder, K. C. & White, V. E. (2001): The development of goal to become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, p. 299-308.
- Sekulić-Majurec, A. (2007), Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. Pedagogijska istraživanja, Zagreb, 4 (2), 203-215.
- Stojanović, A. (2004), Neke pretpostavke uspešnije nastave. In: Škola bez slabih učenika. Pula: Filozofski fakultet, p. 452-456.
- Stojanović, A. (2008), Metodološki pristupi moralnom vaspitanju. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

§ Stojanović, A. (2009), Mogućnosti efikasnijeg učenja u savremenoj školi, Zbornik radova sa desetog međunarodnog znanstvenog skupa „Dani Mate Demarina", Pula/Medulin.
§ Suzić, N. (1998), Savremeno strukturisanje metodike vaspitnog rada. In: Zbornik radova sa naučnog skupa: Metodika – naučna i nastavna disciplina. Jagodina: Učiteljski fakultet.
§ Šefer, J. (2004): Konstruisanje znanja kao kreativni akt i razumevanje celine, In: Zbornik: Znanje i postignuće. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
§ Švec, Š. (2005), Learning to be and to succed, Pedagogicka revue, Bratislava, Vol. 57.
§ Terhart, E. (2001), Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.
§ Tischler, D. (2007): Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj, *Pedagogijska istraživanja*, br. 2, Zagreb, p. 293-300.
§ Torff, B. (2003): Development changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge. Journal of Educational Psychology, 95, p. 563-569.

Živka Krnjaja: METODIČKA NAČELA IZ PERSPEKTIVE KRITIČKO-KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE

Filozofski fakultet, Beograd
zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

Rezime

Kritičko-konstruktivistička pedagogija pokušava, shodno vremenu u kojem živimo, da postavi pitanja o promeni pristupa u shvatanju osnovnih metodičkih načela. Na promenu pristupa utiču promene shvatanja deteta, prirode učenja i podučavanja, odnosa teorije i prakse kao i promene u razumevanju uloge kulturnog konteksta. Metodička načela vezuju se za konstruktivizam, interakciju, saradnju, samoodređivanje, delovanje i integraciju. Pitanja koja postavljaju konstruktivisti polaze od razumevanja učenja kao procesa građenja ideja i značenja, a podučavanja kao stvaranja uslova da se uverenja istražuju i dokazuju, odnosno konstruišu. Podučavanje se orijentiše prema procesu učenja. Metodička načela u kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji polaze od prava onih koji uče, čime se naglašava podrška njihovom uključivanju kao akterima koji imaju moć da utiču na uslove u kojima uče. Prihvatanje dece kao nosioca prava u učenju odražava svest i spremnost za građenje odnosa dijaloga i saradnje, koji uključuju percepcije i shvatanja dece o svom učenju i iskustvu. U takvom odnosu, oni koji uče i oni koji podučavaju istovremeno su maštoviti učenici i istraživači, koji grade sopstvenu epistemologiju stalnim rekonstruisanjem značenja.

Ključne reči: konstruisanje značenja, poštovanje prava, dijalog, saradnja

METHODOLOGICAL PRINCIPLES FROM THE POINT OF VIEW OF CRITICAL CONSTRUCTIVIST PEDAGOGY

Abstract

Critical Constructivist Pedagogy is making attempts, in compliance with the age we live in, to raise the issues concerning the change of the approach in understanding the basic methodological principles. The changes of the approach are affected by the changes in understanding the child, the nature of learning and teaching, the relationship between theory and practice, as well as the changes in understanding the role of the cultural context. Methodological principles are associated with constructivism, interaction, cooperation, self-deteremination, action and integration. The issues raised by constructivists start from seeing (understanding) learning as the process of constructing ideas and meanings and teaching as providing conditions to question and prove, that is, construct beliefs (convictions). Methodological principles in Critical Constructivist Pedagogy start from the rights of those who learn. In this relationship, those who learn and those who teach are at the same time imaginative students and researchers who build up their own epistemology by continuous reconstruction of meaning.

Keywords: constructing meaning, respecting rights, dialogue, cooperation

Uvod

Kritičko-konstruktivistička pedagogija shvata učenje kao proces stalne konstrukcije i građenja značenja, a podučavanje kao kontinuirano stvaranje uslova za konstruisanje saznanja, odnosno, građenje značenja. Stavljajući akcenat na učenje, kritički konstruktivizam se bavi pitanjima doprinosa podučavanja kao „konstruktivističkog" procesa, koji pomaže učenje na osnovu stalnog preispitivanja i uvida u prirodu njihovog odnosa, što podučavanje čini i „društveno kritičkim" (Klafki, 2006:542) procesom. To znači da se podučavanje procenjuje, s jedne strane, na osnovu doprinosa razvijanju sposobnosti samoodređenja, solidarnosti i saradnje u učenju, a sa druge strane, na osnovu orijentacije da preispituje ograničenja i prepreke učenju, koje postavlja sam sistem obrazovanja i društvena zajednica, i da ih menja.

U okviru uvida u ograničenja sistema obrazovanja kritičko-konstruktivistička pedagogija postavlja pitanja odnosa naučnih saznanja, individualnih i zajedničkih konstrukcija saznanja onih koji uče i didaktički priređenih saznanja. Postoji pretpostavka da didaktički priređena saznanja često isključuju proces konstrukcije, odnosno da se u podučavanju predstavljaju samo gotovi produkti (utvrđene istine!) različitih istraživanja. Naučna saznanja su individualne i kulturne konstrukcije nastale kroz istraživanje, ponavljanje eksperimenata, redefinisanje pretpostavki, procenjivanje i kritičko preispitivanje, diskusije. Međutim, u procesu podučavanja često nije prisutan put nastajanja takvih konstrukcija i njih zamenjuju transmisijski mehanizmi kojima se

prenose gotovi, „didaktizirani produkti" koji se retko dovode pitanje. Zašto je to tako? Zašto se u podučavanju istraživački put konstruisanja naučnih, kulturnih saznanja odvaja od učenja kao individualne konstrukcije značenja i njihove razmene? Da li na taj način podučavanjem otežavamo kulturnu rekonstrukciju? Kakve su mogućnosti da oni koji podučavaju budu istraživači naučnih saznanja, sopstvenog učenja i sopstvene prakse, ako znamo da tek tada oni koji sa njima uče mogu sopstveno učenje graditi kao konstruktivistički proces?

1. Izazovi kritičkog konstruktivizma

Za pružanje mogućih odgovora na pitanja prirode saznanja, konstruisanja saznanja i građenja uvida u proces saznanja, kritičko-konstruktivistička teorija smatra podjednako pozvanim i odgovornim teoriju i praksu obrazovanja. Odnos između teorije i prakse „nije tehnički odnos, one su dva ekvivalenta potpuno uzajamno upućena jedan na drugi" (Klafki, 2006:544), koji stalno preispituju uslove obrazovanja, rade na novim modelima obrazovanja i predstavljaju nove društvene akcione planove ideje kroz istraživanja.

Konstruktivistički aspekt učenja zasnovan je na konceptu da oni koji uče konstruišu, odnosno grade značenja, u složenoj interakciji i razmeni sa drugima. u kojima rekonstruišu svoja prethodna razumevanja. Proces učenja i podučavanja je integrisan u „kompleksnu mrežu socijalnih interakcija", pri čemu učesnici mreže utiču jedni na druge u svakodnevnim životnim događajima i aktivnostima, koji se ne mogu predvideti, kontrolisati niti procenjivati na osnovu standardizovanih procedura. Učenje zavisi od prethodnog iskustva i ideja, konstruisanja novih obrazaca na osnovu jedinstvenih, kontekstnih odnosa u određenoj situaciji.

Odnos učenja i podučavanja u konstruktivističkom pristupu može se predstaviti metaforom „rizoma" (MacNaughton, 2004:9), kao jedna od karika u kompleksnim društvenim odnosima, npr. svesno samoodređivanje u učenju zavisi od individualnih konstrukcija saznaja, vrednosti, stavova, koji se preklapaju sa kulturnim iskustvima, koja se zauzvrat preklapaju sa očekivanjima roditelja, koja se opet preklapaju sa shvatanjima deteta i detinjstva, koje zavise od tradicije i menjaju se tokom vremena, i tako dalje. „Rizom" prihvata, umesto uzročno-posledične vezu između učenja i podučavanja, kompleksnu vezu u kojoj „jedno nastaje iz drugog" **(**MacNaughton, 2004:11) u društvenom kontekstu.

Razlika između stabla drveta i rizoma može biti metafora dva oblika logike, dva pristupa učenju i podučavanju. Linearna struktura stabla, od korena, kroz stablo, do grana je metafora fiksne, utvrđene, linearne logike koja objašnjava stvari uzročno posledičnim vezama. Rizom je skup međusobno zavisnih delova, koje kao celinu obuhvata razmena, promena, kompleksnost i heterogenost**.** (MacNaughton, 2004:12)

Za razliku od stabla kao metafore uzročno posledične veze, u kojoj stablo linearno prenosi materije ka vrhu - čime se proces uspešno završava , rizom podrazumeva pristup koji je dinamičan, stalno se menja i razvija kroz proces pomeranja i oblikovanja novih veza koje nikada nisu do kraja završene. Rizom uvek iznova nastaje iz izdanaka, stalno se menja, postaje drugačiji, kroz prelazak iz jednog oblika rasta u drugi i kroz razlaganje zastarelih delova i značenja. On je u stalnom nastajanju, kao protivteža tumačenjima da postoje univerzalne i jednom utvrđene istine o društvenom svetu Pristup rizoma postavlja pitanja vezana za aktuelnost, očekivanja, iskustva, vrednosti, verovanja, mogućnosti i smisao koji učenje i podučavanje ima za učesnike tog procesa. Zajednička istraživanja onih koji uče i podučavaju takođe su više „rizomska" nego linearna orijentacija transmisije utvrđenih zakona, ona se preklapaju sa dilemama samih istraživača koji su tada došli do otkrića, kao i dilemama i dostignućima vremena u kojem se iznova konstruišu kao individualna saznanja u učenju. Rizomski pristup odbacuje mogućnost da postoje univerzalna rešenja u podučavanju i da se mogu eliminisati efekti ljudskih raznolikosti i kompleksnosti. Umesto linearne uzročnosti u podučavanju, koja se bazira na moći onih koji podučavaju i koji unapred znaju rezultate i postignuća u učenju, iz čega sledi transmisija ka onima koji su manje moćni i kompetentni, logika rizoma podstiče traženje smisla u svakoj situaciji za one koji uče i podučavaju. To bi značilo za one koji podučavaju, stalno postavljanje pitanja sebi : Šta za mene znači podučavati? Šta hoću da postignem? Kako to radim? Šta je za mene tu važno? Šta ja pri tome učim? Šta mi je novo otkriće? Kako to otkriće predstaviti? Kako ja istražujem ono što istražuju moji učenici? Kako pratim njihova istraživanja? Kako sam je učesnik tih istraživanja? Zašto je to važno za njih?....

Traženje smisla i građenje uvida u podučavanju podstaknuto je postupcima onih koji podučavaju kao što su:

– razvijanje lične upitanosti nad izvorima i resursima učenja i njihovo stalno redefinisanje;
– obezbeđivanje „istraživačke" klime za akciju i samorefleksiju u učenju;
– podsticanje članova grupe da u učenju nadograđuju svoje ideje;
– istraživanje argumenata i dokaza;
– podsticanje članove grupe da tragaju za dokazima na osnovu delanja, čitanja, pravljenja grafikona, tabela, svih načina predstavljanja svoje perspektive;
– podsticanjem kritičkih pogleda na problem, podsticanjem i razvijanjem diskusije, refleksivnog dijaloga ili postavljanjem kontraverznih pitanja; (Kincheloe, 2008:38)

Šta mogu biti izazovi i problemi u praksi za podučavanje kojim se podstiče istraživanje i re/konstruisanje značenja u učenju?

Prvo, korišćenje moći „nad" učenjem da se održi jedna tačka gledišta, pri čemu nastavnik može koristiti učionicu kao javnu platformu da promoviše svoje vrednosti i

stavove. Drugo, nastavnik može težiti neutralnosti i izbegavanju vrednosti, što može zamagljivati diskusiju i razumevanje u učenju. Treće, u podučavanju izazov može biti stav da razvijanje kompetencija onih koji uče za istraživanje, diskusiju i kritičku analizu pripada zadacima izdvojenih predmeta ili određene grupe predmeta.

Strategije kojima se može odgovoriti na navedene izazove su one kojima se razvija kritičnost prema dokazima u procesu učenja i sopstvenog učenja kao i stalno stvaranje mogućnosti za istraživanje širokog spektra različitih perspektiva i pitanja vezanih za vrednosti u učenju i podučavanju datih u načelima.

2. Metodička načela

Konstruktivisti pokušavaju određivanjem načela da ponude okvir za razumevanje odnosa učenja i podučavanja, tako da teorija i praksa mogu stalno preispitivati različite obrazovne modele kao i sama načela. Metodička načela proizlaze iz shvatanja vaspitanja i obrazovanja u kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji, koja se odnose na svesno samoodređenje u ličnim, životnim, stručnim, etičkim odnosima, zatim na razvijanje sposobnosti za saradnju i zajedničku odgovornost za kulturne, društvene i političke uslove obrazovanja kao i na solidarnost sa drugima u društvu. (Klafki, 2006:546).

Pedagogija kritičkog konstruktivizma posmatra načela na osnovu najmanje četiri kriterijuma koji proizilaze iz shvatanja učenja, odnosa teorije i prakse i načina njihovog rekonstruisanja:

– razmatranje etike i etičkih načela u podučavanju;
– posvećenost smislu i situacionom razumevanju u kontekstu;
– zalaganje za kritičko preispitivanje teorije i prakse obrazovanja kroz akciono istraživanje;
– shvatanje učenja kao stalne konstrukcije i rekonstrukcije značenja u kojima se angažuje celovito biće. (Capra, 1998:51) Načelo konstrukcije. Učenje je konstrukcija značenja koja zavisi od pojedinca ali i od očekivanja i pravila u društvenom kontekstu. „Konstrukcija stvarnosti je proizvod stvaranja značenja koja se oblikuju tradicijama i načinima mišljenja neke kulture" (Bruner, 2000:33). Društveni kontekst čini okvir u kojem se konstrukcije tumače i na određeni način razumeju kao i okvir za izbor i način korišćenja nekih kulturnih „oruđa" u konstruisanju saznanja..

Učenje kao individualna konstrukcija, zasnovana je na jedinstvenim iskustvima svakog pojedinca, i zajedničkim konstrukcijama ili rekonstrukcijama nastalim na osnovu razmene i saradnje sa drugima. Konstruisanje značenja naglašava orijentaciju na razumevanje celine i modela, za šta se mogu tražiti argumenti u neurofiziološkoj

strukturi mozga koja teži obrascima a ne pojedinačnim izdvojenim podacima kao i sistemskom pristupu razumevanja onoga što se uči.

Načelo samoodređivanja. Razvoj autonomije i samokontrole vezan je za konstruisanje identiteta i samopoštovanje svakog pojedinca. Uvažavanje autonomije onih koji uče i onih koji podučavaju istovremeno znači pozivanje na samokontrolu i preuzimanje odgovornosti za sopstveno delovanje. Podučavanje ima značajnu ulogu u izgrađivanju samokontrole svakog pojedinca nad svojim etičkim i moralnim identitetom, znanjem kao i procesom učenja. Da bi oni koji uče imali uslova da razvijaju svoju autonomiju i samorazumevanje, oni koji podučavaju moraju imati svest o nužnosti priznavanja njihove jedinstvenosti i personalnosti i u skladu sa njom delovati. Samoodređenje ima osnovu u konstruktivizmu, „u osećaju da pojedinci mogu sami pokrenuti i vršiti aktivnosti" (Bruner, 2000:49) kao i procenjivati svoje delovanje stavljajući u odnos ono što su uradili i ono što su očekivali.

Prihvatanje učenja kao konstrukcije, a ne usvajanja gotovih rešenja, ohrabruje one koji uče da sebe vide kao delatna bića, spremna za istraživanje i činjenje. Podučavanje koje podstiče samopraćenje i samoocenu procesa učenja od onih koji uče, omogućava im sticanje uvida u ono što mogu svojim delovanjem, šta im to znači i kako to mogu koristiti dalje u svom iskustvu. Stalna mogućnost izbora podstiče u učenju samovrednovanje. Poštovanje jedinstvenosti i različitosti svakog pojedinca, kao i različitosti mišljenja, konstruktivisti smatraju kapitalom i potencijalom za razvoj. Različita iskustva i koncepti značenja su pokretači istraživanja i razmene značenja u društvenom kontekstu.

Načelo saradnje. Zajednička konstrukcija značenja na osnovu pregovaranja i interakcije u grupi, koristi dijalog kao sredstvo koje afirmiše zajedničko razumevanje.Za učenje kao konstrukciju značenja saradnja omogućava ne samo zajednički produkt nego i stvaranje „dogovornih načina razmišljanja" (Bruner 2000: 38) u grupi. Uslovi za učenje, u kojima se razvijaju „dogovorni načini razmišljanja" omogućavaju učešće onih koji uče u odlučivanju o svim pitanjima koja se odnose na njihovo učenje a istovremeno proces učenja čine više vidljivim za kritičko samopreispitivanje. Ovde se radi o tome da razvijanje određenog načina razmišljanja nije krajnji rezultat, ono se odnosi na osmišljavanje procesa učenja kao odnos „sa" drugima, „konstruisanje i rekonstruisanje iskustva u grupi koja uči" (Morin, 2002:55) odnosno podsticanje sposobnosti onih koji uče da se decentriraju i slušaju druge. U konstruktivističkom pristupu podučavanje se orijentiše na učenje tako da postaje „drugi glas" u konstruisanju saznanja, ali preuzima posebnu odgovornost za razvijanje saradnje i odnosa između onih koji uče.

Načelo kritičkog rasuđivanja i situacionog razumevanja. Ne samo da postoje različiti načini konstruisanja značenja nego oni imaju različite funkcije u različitim situacijama i okruženjima. Kritički konstruktivizam naglašava situaciono razumevanje i

„smisleno praktično rasuđivanje" kao podjednako važne procese za one koji uče i one koji podučavaju. Mudra odluka praktičara u obrazovanju počiva na razumevanju smisla situacije za njene učesnike kao i na poređenju svojih prethodnih akcija i akcija u kojima očekuju Praktičari koji promišljaju svoju praksu ne prihvataju „zdravo za gotovo" teorijske smernice kada se suoče sa teškoćama, oni se stalno odnose prema učenju i podučavanju kao „istraživači etike i razvoja". (Morin, 2002:119)

U učenju će kritičko rasuđivanje biti podstaknuto stalnim pitanjima i problematizovanjem iskustva da bi se konstruisali određeni odgovori ali nikako pokušajima da se predodrede i definišu ishodi tih odgovora. Podrška kritičkom i situacionom razumevanju u učenju odnosi se na podršku da oni koji uče razviju svest o određenom problemu, da razumeju odnos kulture u kojoj žive prema tom problemu ili pitanju, da pokrenu sopstvena istraživanja određenog pitanja i zajedno dođu do dokaza i argumenata za svoja saznanja. Takva vrsta podrške uključuje:

– poštovanje različitosti;
– orijentaciju na stalno istraživanje značenja i u učenju i u podučavanju;
– diskusiju i dijalog kao strategiju razmene značenja;
– onog koji podučava kao učesnika istraživanja i maštovitog učenika;
– ohrabrivanje onih koji uče na lični izbor različitih alternativa u učenju.

Kritički konstruktivizam posebno naglašava ulogu kritičkog rasuđivanja i situacionog razumevanja u učenju nasuprot nastojanima da se znanja didaktički prireduju i predstavljaju kao gotovi produkti kulture.

Zaključak

Konstrukcija kao aktivitet ljudskog bića, u kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji, nije shvaćena kao građevina koja ima svoj krajnji produkt i izgled. Konstrukciji u učenju pre odgovara metafora rizoma, ili, metafori „simfonije u nastajanju koja crpi energiju iz sebe same" (Bart, 2004:9). Iz toga proizilazi ideja integrisanog kurikuluma, koji se gradi na poštovanju prava onih koji uče i podučavaju, i razvija u kontekstu prema načelima konstrukcije, samoodređivanja, saradnje sa drugima i kritičkog, situacionog razumevanja.

Podučavanje koje se orijentiše prema načelima kritičko-konstruktivističke pedagogije mnogo više postavlja pitanja i istražuje nego što tvrdi i saopštava gotova uobličena uverenja. Kada je podučavanje istraživački proces onda je i onaj koji podučava i sam stvaralački učenik. i istraživač, pre nego apsolutni poznavalac jednom utvrđenih saznanja i istina.

Prema kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji na obrazovanju je društvena odgovornost da preispituje, istražuje i nalazi načine podsticanja učenja. Podučavanje može sebe procenjivati na osnovu doprinosa vrednostima u učenju kao što su konstrukcija, samoodređivanje, saradnja i kritičko situaciono razumevanje.

Literatura

- Barth, Britt-Mery 2004. Razumjeti što djeca razumiju. Zagreb: Profil
- Bruner, Jerome 2000. Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa
- Capra, Fritjof 1998. Mreža života. Zagreb: Liberata
- Foster, Mark 2006. The Framework of Emancipatory Constructionism. dostupno na: http://theory.structurization.com/ preuzeto: 1.03.2010.
- Kincheloe, Joe 2008. Knowledge and Critical Pedagogy. Dordrecht The Netherlands: Springer
- Klafki, Volfang 2007. Osnovi kritičko-konstruktivističke pedagogije. Beograd : Pedagogija 4 Savez pedagoških društava Srbije i Crne Gore. 541- 547. Krulj, Radenko (ur.)
- MacNaughton, Glenda 2004. Trees and Rhizomes. Melbourne: The Australian Educational Researcher
- Morin, Edgar 2002. Odgoj za budućnost. Zagreb: Educa

Marija Sakač: KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI NASTAVNIKA I UČENIKA KAO ELEMENTI METODIČKE KOMPETENTNOSTI

Pedagoški fakultet u Somboru
umo@eunet.rs

Rezime

Osnovni cilj rada je bio da se skrene pažnja na jednu psihološku komponentu metodičke kompetentnosti, od koje bitno zavise mnogobrojna praktična rešenja pri izvođenju nastave, kao i drugih oblika rada, a koja je u didaktičkoj teoriji i praksi prilično zapostavljena.

Reč je, naime, o kognitivnim sposobnostima nastavnika, koje značajno, svesno, ili nesvesno, opredeljuju izbor metodičkih rešenja, opcija, modela, scenarija i postupaka, a i o kognitivnim sposobnostima i potencijalima učenika da ta rešenja na času razume, prihvati, „upije“, da se u njih aktivno uključi i da oni podstaknu njegovu intelektualnu aktivnost i da daju najbolje vaspitno-obrazovne efekte.

Pozivajući se na rezultate istraživanja, koje je sproveo autor ovog rada, najpre su analizirane razlike u inteligenciji budućih nastavnika, a potom su apostrofirane neke posebne sposobnosti. U tom kontekstu istaknute su neke relacije kognitivnog stila i uspešnosti metodičkih rešenja.

U poslednjem delu rada razmatrana su neka pitanja metakognicije i metakognitivnih strategija u funkciji odgovarajućih metodičkih rešenja, veće kognitivne aktivnosti učenika i kvalitetnije nastave i vaspitno-obrazovnog rada u celini.

Ključne reči: sposobnosti, metodička kompetentnost, metodički modeli, inteligencija, kognitivni stil, mišljenje, metakognicija

TEACHERS' AND PUPILS' COGNITIVE ABILITIES AS ELEMENTS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE

Abstract

The basic aim of this work has been to pay attention to a psychological component of methodological competence, on which many practical solutions of teaching in practice rely, but also it is related to many other forms of work. However, it has been neglected in a considerable degree both in didactic theory and practice.

Namely, it refers to teachers' cognitive abilities that, consciously or unconsciously, determine the choice of methodological solutions, options, models, scenarios, and procedures, but also to pupils' cognitive abilities and potentials to understand, accept, and acquire these solutions at school, to engage actively and let these solutions enhance ther intellectual activity and bring about the best educational effects.

Referring to results of the research conducted by the author in the work there are, firstly, analysed diffrences in future teachers' intelligence, and then, secondly, there are emphasized some special abilities. In that context the emphasis is on some relations of cognitive style and successfulness of methodological solutions.

In the last part of the work there are considered some issues of metacognition and metacognitive strategies in the function of appropriate methodological solutions, higher pupils' cognitive activity and more qualitative teaching and educational work in general.

Keywords: abilities, methodological competence, methodological models, intelligence, cognitive style, opinion, metacognition

UVOD

Nastava, kao najorganizovaniji deo vaspitno-obrazovnog procesa, ali i vannastavne aktivnosti, kao i drugi oblici rada u školi, su uvek pred novim zahtevima i izazovima. Oni su determinisani razvojem pojedinih nauka, naučne tehnologije, pre svega one iformatičke, ali i razvojem pedagogije, didaktike i metodike pojedinih nastavnih

predmeta. Sve to, kao i zahtevi koji iz toga proizilaze, pretpostavljaju visoku metodičku kompetentnost nastavnika. Kakva je uloga psihologije, posebno razvojne, pedagoške, opšte, psihologije ličnosti, motivacije ili psihologije učenja u tome?

Nije nepoznato da su metodike pojedinih nastavnih predmeta, kao posebne i sve afirmisanije discipline, oduvek bile pod većim uticajem pedagogije i didaktike, kao opšte nauke u nastavi, nego pod uticajem psihologije, što je prirodno i razumljivo. Uostalom, metodike pojedinih nastavnih predmeta su pre svega pedagoške, odnosno didaktičke discipline.

Treba, međutim, istaći i nespornu činjenicu da se savremena metodička rešenja, metodičke opcije, scenarija, ili eksperimenti sve više oslanjaju na psihologiju, posebno na pomenute psihološke discipline. Drugim rečima, savremeni metodički izazovi podrazumevaju „ pozivanje“ na psihologiju i sve veće respektovanje psihologije u toj oblasti.

Doprinos psihologije i pojedinih psiholoških disciplina u kreiranju savremenih metodičkih rešenja je višestruk i višedimenzionalan. Cilj ovog rada nije da se u celosti razmotri taj doprinos i svi aspekti tog doprinosa. Namera je da se razmotri jedan aspekt i to onaj koji se odnosi na kognitivne sposobnosti nastavnika, ali i učenika, kao elemenata metodičke kompetentnosti nastavnika, ali i kompetentnosti određenih metodičkih rešenja, koja zavise, upravo od specifičnih kognitivnih sposobnosti učenika, posebno pojedinih kategorija učenika.

KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI NASTAVNIKA I UČENIKA OD KOJIH ZAVISE METODIČKI MODELI

Ljudi se veoma mnogo razlikuju po strukturi svojih kognitivnih, odnosno intelektualnih sposobnosti, što naravno važi i za nastavnike i učenike. Te razlike su evidentne i u okviru normalnih i prosečnih parametara. Na te razlike, svi mi, uostalom imamo i prirodno pravo. Već je rečeno da je nastava složen i specifičan proces, koji, shodno tome, zahteva i specifične sposobnosti od kojih zavise metodički modeli, odnosno metodičke opcije u pojedinim nastavnim predmetima, kako u osnovnoj, tako i u srednjoj školi. Pokušaćemo da ukažemo na neka od njih, kako bi ih oni, do kojih im je to stalo, mogli lakše da prepoznaju i dovedu u vezu sa metodičkim zahtevima savremene nastave, a time i poboljšali svoju metodičku kompetentnost i podigli kvalitet nastave na viši nivo. Bilo bi veoma korisno ako bi se pravac, kao i struktura iskoristili u selekciji kandidata za nastavnička zanimanja, što se danas uglavnom ne čini, ili se čini u veoma maloj meri. Zato i ne treba da čudi činjenica da, po mnogim kriterijumima savremene i efikasne nastave, zaostajemo u odnosu na razvijene i veoma razvijene školske sisteme.

Razlike u inteligenciji budućih nastavnika

Zvuči paradoksalno, ali je činjenica da među psiholozima nema velikih nesuglasica oko merenja inteligencije, ali ih ima oko shvatanja prirode i strukture ove opšte sposobnosti, pa samim tim i oko definisanja ovog pojma. Najznačajnije teorije u ovoj oblasti su Spirmanova teorija dva faktora, Terstonova teorija grupnih faktora, Gilfordov model strukture intelekta, Katelov, odnosno Hornov koncept inteligencije, Bertova hijerarhijska teorija inteligencije, Kibernetički model inteligencije i dr. Značajan podsticaj proučavanju inteligencije dale su i biološka, genetsko-epistemološke, kognitivne i kulturološke koncepcije prirode kognicije i kognitivnih sposobnosti.

Bez obzira na teorijska razmimoilaženja, mnogobrojna istraživanja su pokazala da je inteligencija među ljudima normalno distribuirana. Zanimljivo je da se u psihologiji danas govori o raznim vrstama inteligencije. Tako se pominje mehanička, tehnička, numerička, matematička, verbalna, emocionalna, socijalna, muzička inteligencija, itd. Sve to, takođe govori o složenosti ove opšte sposobnosti i njene strukture.

U skladu sa tim, brojna istraživanja ukazuju na primenu različitih testova inteligencije kojima se mere različiti oblici inteligencije. Jedno od njih je sprovela Sakač (2008) na uzorku od 1146 studenata humanističke, religijske, tehničke i sportske orijentacije u Novom Sadu i Beogradu, dakle na uzorku studenata koji su uglavnom orijentisani ka nastavničkim zanimanjima.Istraživanje se, pored ostalog odnosilo i na utvrđivanje sličnosti i razlika u numeričkim i verbalnim sposobnostima, kao komponentama inteligencije. U tu svrhu primenjen je numerički test inteligencije M-3 iz M serije Bujasa i Peca (Bujas, 1968), kao i test inteligencije AL-4 iz baterije testova po kibernetičkom modelu kognitivnih sposobnosti KOG-3 (Volf i sar.,1992), koji se odnosi na verbalnu inteligenciju.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na statistički značajne razlike u ovim sposobnostima s obzirom na pol, a delimično i na vrstu fakulteta. Pokazalo se da su studenti uspešniji na testu M-3, a studentkinje na testu AL-4. Statistički značajne razlike s obzirom na vrstu fakulteta dobijene su i na testu M-3. Na jednoj strani su se izdvojili studenti Fakulteta tehničkih nauka i Fakulteta fizičke kulture, kao uspešniji na testu M-3, a na drugoj strani su studenti Filozofskog i Bogoslovskog fakulteta, kao manje uspešni na ovom testu. Na testu AL-4 nisu dobijene statistički značajne razlike u odnosu na vrstu fakulteta.

Uvidom u pojedinačne rezultate, međutim, mogu se konstatovati i odstupanja od ovih trendova, što ukazuje na činjenicu da pri izboru kandidata za nastavnička usmerenja svaki konkretan rezultat treba posmatrati posebno. Ovo se naročito odnosi na studente Filozofskog i Fakulteta fizičke kulture, iz kojih se uglavnom regrutuju budući nastavnici, a delimično i na studente Fakulteta tehničkih nauka i Bogoslovskog fakulteta.

Na ove rezultate je ukazano zbog toga što oni u značajnoj meri čine elemente metodičke kompetentnosti. To bi drugim rečima značilo da je viši stepen inteligencije i adekvatnija struktura inteligencije nastavnika određenog profila pretpostavka i višeg nivoa i adekvatnije metodičke kompetentnosti.

Pri opredeljivanju za određena metodička rešenja u nastavi, od izuzetnog je značaja da nastavnik pođe i od individualnih razlika u inteligenciji učenika. Ovo je naročito važno pri organizovanju raznih oblika grupnog rada, kao i u procesu individualizacije, koji se u savremenoj nastavi imperativno podrazumeva. Savremena škola i savremena nastava u današnjim uslovima visoke, posebno multimedijalne informatičke tehnologije, frontalni oblik rada i univerzalne didaktičke modele, odnosno rešenja, gotovo da svode na minimum. Da bi nastavnik odgovorio na ove zahteve i izazove i sam mora da raspolaže posebnim sposobnostima, ali i interesovanjima i znanjima, koja će mu omogućiti da varira metodička rešenja i da ih koliko je to moguće, prilagođava učenicima, grupama učenika i učenicima pojedinačno. Vaspitno-obrazovni rad, nastava posebno, je i suviše složen i društveno značajan proces, da bi se selekcija budućih kandidata za nastavnička znanja svela na minimum, ili potpuno zanemarila, što se u praksi često događa. Društvo mora da shvati da veoma mnogo rizikuje, ili veoma mnogo gubi, ako u ovoj oblasti dozvoli negativnu selekciju, a ona je prisutna u značajnoj meri dugi niz godina.

Neke posebne sposobnosti u funkciji adekvatnih metodičkih rešenja

Problematikom relacija posebnih sposobnosti nastavnika i učenika, s jedne strane i kvaliteta nastave, odnosno određenih metodičkih modela i rešenja, s druge strane, daleko više su se bavili pedagozi, posebno didaktičari i metodičari pojedinih nastavnih predmeta, no psiholozi. To se u dobroj meri odnosi i na školske psihologe, koji su verovatno previše okupirani tekućim obavezama, te im ostaje malo vremena za analitičke poslove ove vrste.

Struktura posebnih sposobnosti nastavnika i učenika je, takođe veoma složena i cilj ovoga rada nije da svaku od njih pojedinačno dovodi u vezu sa određenim metodičkim rešenjima, idući od nastavnog predmeta do nastavnog predmeta, već da ukaže samo na neke, želeći da aktuelizuje ovu pedagošku-psihološku i dadaktičku problematiku, posebno sa psihološkog aspekta.

Izuzimajući opšte intelektualne sposobnosti (inteligenciju), posebne sposobnosti bi se mogle podeliti u dve grupe: psihosenzorne ili senzorne sposobnosti i psihomotorne ili motorne sposobnosti. I jedne i druge mogu biti u funkciji nastave i odgovarajućih metodičkih opcija, što zavisi i od nastavnika i njihovih afiniteta, ali i od učenika i njihovih afiniteta.

Primera radi, rafinirana i efikasna metodička rešenja u nastavi muzičke kulture u kojima će se potencirati solmiziranje pesama naučenih po sluhu, melodijski didakti, tonski slog i muzička estetika, nisu moguća bez veoma dobro razvijenih auditivnih sposobnosti nastavnika, i barem dobro razvijenih sposobnosti učenika. U nastavi likovne kulture i jednima i drugima su potrebne dobro razvijene vizuelene sposobnosti, kao što su sposobnosti viđenja dubine, prostora i prostornih odnosa, kao i sposobnosti razlikovanja boja. Iste ove sposobnosti neophodne su i za dobru organizaciju nastave hemije, biologije, fizike i drugih predmeta.

Za optimalnija, ili za manje optimalna metodička rešenja, nastavnik fizičke kulture će se opredeljivati zavisno od svojih didaktičkih i metodičkih znanja, ali i zavisno od svojih psihomotornih sposobnosti kojima raspolaže, kao i od psihomotornih sposobnosti učenika pojedinačno. Polazeći od toga, nastavnik će metodički planirati i programirati drugačije zahteve i zadatke od učenika sa visoko razvijenim motoričkim sposobnostima, a drugačije za one sa prosečnim, ili ispod prosečnim ovim sposobnostima. Koncepcija časa, dakle, veoma mnogo će zavisiti od toga kakvim repertoarom sposobnosti učenici raspolažu kao grupa, a kakvim pojedini učenici. S obzirom, da nastavnik fizičke kulture kao model na času stalno demonstrira pokrete, cela organizacija časa će, bitno zavisiti i od njegovog repertoara psihomotornih i psihozenzornih sposobnosti.

Istina, demonstracija pokreta može da se postigne i preko slika, crteža, multimedijalno, ili preko računara, ali složićemo se „živu“ demonstraciju nastavnika ne može niko da zameni na odgovarajući način, upravo zbog toga što je dobar nastavnik i dobra demonstracija, najbolji model sa kojim se učenici identifikuju, što naravno važi i za ostale predmete i ostale nastvnike.

Kognitivni stil i uspešnost metodičkih rešenja

„Kognitivni stil je karakterističan način pristupanja problemima i rešavanja, povezan sa nekim drugim nekognitivnim strukturama (afektivnim, konativnim) ličnosti. Neke osobe problemima pristupaju sistematično, a druge „ad hoc“; neke osobe pristupaju problemima racionalno, analitički, a druge intuitivno; neke rešavaju probleme brzo, a druge sporo itd. Postoje razlike u kognitivnom stilu među pripadnicima različitih kultura, među uzrastima, među polovima, profesionalnim grupama, itd.“ (Trebješanin, 2004., 223). Kognitivni stil zavisi od kognitivnih sposobnosti, koje predstavljaju dispozicije za saznajnu delatnost, ego angažovanost u različitim oblastima (opažanje, pažnje, učenje, pamćenje, mišljenje).

Kognitivni stil nastavnika ili učenika, može biti ovako ili onako struktuiran, može biti više ili manje razvijen, kreativan ili nekreativan, fleksibilan ili rigidan, otvoren ka novim sadržajima i iskustvima, ili zatvoren, realistički ili imaginativno orijentisan itd. Sve to bitno određuje koncepciju nastave, pa time i određena metodička rešenja u nastavi za

koje će se nastavnik opredeljivati u svom radu. Iz toga sledi da je kognitivni stil nastavnika, a i učenika značajan elemenat kompetentnosti određenih metodičkih rešenja u nastavi, a od njih zavisi kvalitet nastave i naročito saznajna strana nastave. I u nastavi se u malom traga za onim za čim traga i gnoseologija kao filozofska disciplina, traga se za izvorima, sadržajima, putevima, granicama saznanja i za kriterijumima istinitosti ljudskog saznanja.

Baveći se saznajnom stranom nastave Poljak (1985) razmatra neke parcijalne procese kognicije koji u nastavi posebno dolaze do izražaja. On pravi razliku između sposobnosti posmatranja, koja se razvija samim posmatranjem, i percipiranja, o čemu kaže: „Svako posmatranje jeste percipiranje, ali svako percipiranje još ne mora biti kvalitetno posmatranje“ (Poljak, 1985,63).

Najznačajnije misaone operacije i sposobnosti koje dolaze do izražaja u nastavi su: analiza, sinteza, asociranje, upoređivanje, identifikacija, sličnosti i razlika (diferenciranje), klasifikacija, definicija, određivanje superordinarnih i subordinarnih pojava, indukcija, dedukcija, analogija, osmišljavanje, planiranje, predstavljanje, primenjivanje, sažimanje, sistematizacija, uopštavanje, primenjivanje itd.

Mišljenje je najsloženiji psihički proces i svodi se na uviđanje veza i odnosa među elementima objektivne, ali i subjektivne stvarnosti. Čulni i misaoni procesi su tesno povezani.

„Konkretno se povezuje sa apstraktnim i apstraktno se nadograđuje na konkretno, pojedinačno se povezuje sa opštim i opšte uključuje pojedinačno, neposredno se povezuje s posrednim i posredno se uključuje neposredno, pojavnost se povezuje s biti i bit uključuje pojavnost, posmatranje uslovljava mišljenje i mišljenje uključuje posmatranje, predstava uslovljava pojmove i pojmove i pojmovi se nadograđuju na predstavu, činjenice uslovljavaju generalizacije i generalizacije se izgrađuju na činjenicama“ (Poljak, 1985, 65).

Psiholozi su se posebno bavili mišljenjem i pojedinim oblicima mišljenja (Gilford, Majer, Pijaže, Kvaščev i dr.). Kvaščev (1977) je svojim istraživanjem dokazao, na primer da kritičko mišljenje kod učenika može razvijati, samo onaj nastavnik koji i sam ima razvijeno kritičko mišljenje. U okviru psihologije stvaralaštva isti autor se bavi i pitanjima strukture i osobinama mišljenja i stvaralaštva. On, na primer smatra da su fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracije i imaginativnost stvaralački procesi. Takođe, razlikuje fluentnost reči, fluentnost ideja, asocijativnu fluentnost, ekspresivnu fluentnost, dok fleksibilnost može biti spontana i adaptivna. Originalnost se odnosi na divergentnu produkciju, tj. navođenje više dobrih odgovora-rešenja, navođenje neuobičajenih, retkih i duhovitih odgovora (Kvaščev, 1976).

Krnjajić (2001), takođe analizira karakteristike i specifičnosti kritičkog mišljenja, ali kod darovitih učenika, kojima kreativan nastavnik po pravilu priprema posebne metodičke zahteve i zadatke.

Metakognicija i metakognitivna strategija

Veoma aktuelno područje u psihologiji je područje iz metakognicije i metakognitivnih strategija. U funkciji nastave i optimalnih metodičkih rešenja ovim putem se bavi i didaktika, kao i metodika pojedinih nastavnih predmeta. Gajić (2007) ukazuje na značaj metakognitivnih strategija u učenju i nastavi, a pod njima možemo podrazumevati sposobnosti razmišljanja o sopstvenom mišljenju i misaonim procesima, kao i aktiviranja i reaktiviranja tih procesa u cilju dolaženja do otkrića, odnosno uspeha u kognitivnom angažovanju. Ove sposobnosti podrazumevaju i samokontrolu uspešnosti misaonih procesa. Šire značenje metakognicije podrazumeva, ne samo kogniciju, već i emocije i konativne dimenzije ličnosti. Ipak „meta“ pozicija u kogniciji, kada je u pitanju nastava, može se svesti na:

– razmišljanje o svom mišljenju (pravac i tok);
– proveru uspešnosti sopstvenog mišljenja (uspešno-neuspešno);
– anticipiranje posledica (pozitivne i negativne) i
– korekcija sopstvenog mišljenja i dolaženja do cilja (rešavanje problema).

Zanimljiv prilog ovoj problematici dala je i Levkov (1995) koja se bavi relacijama između intelektualnog razvoja, metakognicije i škole, kao i Nelson (1992). Pažnju privlači i rad Trebješanina (2001), koji se bavi razvojem metakognicije i motivacije, kao i ulogom udžbenika u tome.

Na kraju ove rasprave treba reći i to da uspešna metodička rešenja i nastava zavise i od drugih kognitivnih sposobnosti, kako nastavnika, tako i učenika (mašta i maštovitost, pažnja i stabilnost pažnje, određene karakteristike opažanja, sposobnosti učenja i pamćenja, kao i mnogi drugi procesi i operacije u vezi sa mišljenjem i intelektualnim funkcionisanjem), a o kojima u tekstu nije bilo reči.

Isto tako, važno je istaći i to da metodička kompetentnost nastavnika i kvalitet njegove nastave bitno zavise i od mnogobrojnih konativnih dimenzija. Međutim, te osobine i dimenzije ličnosti nisu bile predmet ovog teksta.

Značajno je i to da nastavnik, pri koncipiranju metodičkih rešenja i pripremi za čas, respektuje kognitivne sposobnosti učenika i njihove individualne razlike, kao i mnoge druge osobine ličnosti.

S druge strane, celokupan vaspitno-obrazovni rad u školi, nastava posebno, u mnogome zavise od opremljenosti škole nastavnim i tehničkim sredstvima, naročito multimedijalnom i informatičkom tehnikom i tehnologijom, kao i raznovrsnim didaktičkim materijalima. Do potpunog uspeha će doći ako se, uz dobru organizaciju celokupnog rada u školi, okolnosti o kojima je bilo reči slože i sinhronizuju.

Zaključna razmatranja

– Osnovni cilj ovog rada je bio da se pedagoškoj javnosti u najširem i najužem smislu reči, dakle, na makro i mikro planu, skrene pažnja na neke procese, koji bi omogućili podsticanje kvalitetnijih promena u našem obrazovnom sistemu;

– Želja je, takođe bila da se ukaže na sve veće zahteve savremene didaktike, metodika pojedinih nastavnih predmeta i psihologije u odnosu na savremeni vaspitno-obrazovni rad, pa time i na izuzetnu složenost uloge nastavnika u uslovima tranzicije i uslovima multimedijalnih i informacionih tehnologija;

– S obzirom, da su u radu apostrofirane neke karakteristike nastavnika i učenika, koje su značajan element metodičke kompetentnosti, bilo bi, perspektivno gledano, veoma dobro, korisno i poželjno veću pažnju poklanjati kognitivnim sposobnostima budućih nastavnika, kako bi se izbegla negativna selekcija, koja je kod nas, mora se priznati prisutna. Škola je i suviše značajna, ozbiljna i respektabilna institucija, od posebnog društvenog značaja, da bi se selekcija o kojoj je reč prepustila stihiji;

– U pedagoškoj literaturi, u nastavi posebno, metodički modeli, rešenja, opcije, ili scenariji moraju u većoj meri polaziti od specifičnosti, pre svega kognitivnih, ali i drugih osobina ličnosti učenika određenog uzrasta, kao i individualnih razlika među njima. To bi svakom učeniku omogućilo primeren vaspitno-obrazovni tretman u školi i škola bi u većoj meri postala izvor uspeha i samoaktuelizacije za svakog učenika pojedinačno, a ne izvor neuspeha, frustracija i monotonije ;

– Školskim psiholozima treba omogućiti više prostora za bavljenje ovom problematikom i za pružanje pomoći nastavnicima u procesu njihovog vaspitno-obrazovnog i metodičkog samoostvarenja i pune pedagoške emancipacije, a na dobrobit škole, učenika, njihovih roditelja i društva u celini.

Literatura

- Bujas, Z. (1968):*Osnovi psihofiziologije rada,* Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti;
- Gajić, O. (2007):Efikasnost visokoškolske nastave i metakognitivna strategija učenja studenata. U: Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, *Zbornik radova, 3,* Novi Sad: Filozofski fakultet;
- Krnjajić, Z. (2001): Darovitost i kritičko mišljenje, *Zbornik 7,* Vršac:Viša škola za obrazovanje vaspitača;
- Kvaščev, R.(1976):*Psihologija stvaralaštva,* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika;
- Kvaščev, R.(1977):*Razvijanje kritičkog mišljenja,* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika;
- Levkov, Lj (1995): Intelektualni razvoj, metakognicija i škola. U: *Saznanje i nastava* (Ur. Krnjajić, S.), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja;
- Nelson, O.T. (1968):*Metacognition-Core Readings,* New York: Allyn & Bacon;
- Poljak, V. (1985): *Didaktika,* Zagreb: Školska knjiga;
- Sakač, M. (2008): *Psihološki profil ličnosti studenata,* Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka;
- Trebješanin, Ž. (2001): Razvoj metakognicije i motivacije-uloga udžbenika, U:*Savremeni osnovnoškolski udžbenik. Teorijsko-metodičke osnove.* (Ur. Trebješanin, Ž. i Lazarević, D.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Trebješanin, Ž. (2004):*Rečnik psihologije,*Beograd: Stubovi kulture;
- Volf, B., Momirović,K., & Džamonja, Z. (1992): *KOG-3 baterija testova inteligencije,* Beograd: Savez društava psihologa Srbije, Centar za primenjenu psihologiju.

Marko Jurčić: JEZGROVNO-KURIKULARNA METODIKA KAO ORIJENTACIJSKI OKVIR ZA METODIKE NASTAVNIH PREDMETA

Filozofski fakultet, Odsjek pedagogije u Zagrebu
mpustike@gmail.com

Sažetak

Problematika ovoga rada usmjerena je na razmatranja u nastavnoj metodici. Nastavna metodika, u kontekstu didaktike, kao teorije kurikuluma nastave, odnosi se na sve nastavne predmete koji se sadržajno razlikuju, ali u svojim temeljnim odrednicama odgoja i obrazovanja dodiruju. Upravo ti dodiri čine uporišta za oblikovanje jezgrovno-kurikularne metodike, kao orijentacijskog okvira za metodike svih nastavnih predmeta. To znači da se ne ograničava samo na problem, primjerice matematičkog, književnog, glazbenog odgoja i obrazovanja već se ispreplićе, prožima s metodikama svih nastavnih predmeta.

Jezgrovno-kurikularna metodika kao orijentacijski okvir za metodike nastavnih predmeta obuhvaća: ciljeve učenja (koja znanja, sposobnosti, vještine, obrasce ponašanja učenik treba steći), nastavne sadržaje (na kojim sadržajima, odnosno što, kada i gdje treba učiti), organizaciju nastave, uvjete, vremensku dinamiku, socijalne oblike rada, didaktičke metode i principe poučavanja i učenja, didaktička sredstava i pomagala, didaktičke situacije i strategije te vrednovanje postignutoga. Sastavni dio predmetnosti metodike bilo kojeg nastavnog predmeta čine učenik i učitelj. Učenik je u suvremenoj nastavi aktivan sudionik koji sudjeluje aktivno i kreativno u odgojno-obrazovnom procesu. Učiteljev utjecaj na učenikovo aktivno i kreativno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu očituje se različitom dinamikom i značenjem kada je usmjeren na interakcijsko-komunikacijske aktivnosti koje integriraju aktivnost i kreativnost učitelja i učenika s jasno postavljenim ciljevima i zadacima, i kada je usmjeren na kurikularni pristup, koji podrazumijeva: što treba naučiti, koliko, na koji način, uz pomoć kojih sredstava, na kojim mjestima, kako provjeriti postignuto i gdje to primijeniti.

Ključne riječi: metodika, nastavni predmet, učenik, učitelj

CURRICULUM METHODIC CORE AS ORIENTATIONAL FRAME FOR SUBJECTS METHODICS

Abstract

The issues in this paper are pointed towards contemplating in educational methodics. Educational methodics in a didactical context, as an educational class curriculum theory, is related to all educational subjects that are different by content, but are very similar in their fundamental educational determinants. That same fundamental determinants are concer stone in creating the core of curriculum methodics as an orientational frame for all educational subjects. It means that it is not limited only to the problem of such educational subjects as mathematics, literature, music or other; but is interlaced and pervading with the methodics of all educational subjects.

The core curricular methodics as an orientational frame for all methodics includes: learning goals (which knowledge,, competences, skills, patterns of behavior pupil should acquire), educational content (on which content, on what, when and where it should be learned), the organization of classroom teaching, classroom conditions, time dynamics, social forms in class work, didactical methods and principles of teaching and learning, didactic instruments and aids, situations, strategies and achievement evaluation. Integral parts of the methodics of any educational subject are the pupil and the teacher. In the educational process the teachers influence on the pupils active and creative participation in the educational process is manifested in different dynamics and meaning when the pupils is oriented towards interactional and communicational activities which integrate the teachers and the pupils activity and creativity, with clearly determined goals and tasks, and when is oriented to curriculum approach which implies: what and how much should be learned, in what way and by which aids and means it should be learned as well as how is the achieved knowledge to be evaluated and where it could be applied.

Keywords: methodics, educational subjects, teacher, pupil

1. Uvod

Metodika dolazi od grčke riječi ***méthodos***, a znači put, način, postupak poučavanja. Bavi se proučavanjem zakonitosti odgoja i obrazovanja u okviru nastavnog predmeta (Rosandić, 1986). Ona je duboko utemeljena u pedagogiji. Po svom nastanku, razvitku, karakteru, zadaćama, predmetu istraživanja, namjeni, funkciji i po svojoj znanstvenoj usmjerenosti ona je disciplina pedagogije koja proučava i unapređuje odgojno - obrazovni proces određenog nastavnog predmeta (Vukasović, 1986). Polazeći od toga

poimanja, metodika se može shvatiti kao iznalaženje najboljeg načina za ostvarivanje ciljeva i zadaća nekog organiziranog oblika odgojno-obrazovne djelatnosti. No, metodika nije gotov recept koji se jednostavno preuzima (Lučić, 2005). Pronalaženje putova, načina i postupaka u ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa čini učitelj. On promišlja, iznalazi i otkriva najbolja rješenja kako poučavati i kako poticati učenike na aktivno i kreativno sudjelovanje u odgojno-obrazovnim aktivnostima.

Iznalaženjem odgovarajućih metodičkih putova u tijeku odgojno-obrazovnih aktivnosti učitelj pruža učenicima stručnu potporu da se osposobe za sretan život i produktivan rad u zajednici (Jurić, 2004). Učitelj svojom metodičkom pripravom određuje kako će ostvariti nastavne zadaće, a pri tom potpuno dolaze do izražaja njegova stvaralačka promišljanja i umijeća (Lučić, 2005). Učitelj u ulozi metodičara nastoji pronalaziti odgovore na pitanja: Kako ostvariti ciljeve učenja (ishode učenja - novo znanje, sposobnosti, vještine, odgovorno ponašanje)?; Koje nastavne sadržaje učiti (zašto, kada, koliko je moguće novih pojmova usvojiti u pojedinoj dobi)?; Gdje se organizira poučavanje i učenje (povezana učionička i izvanučionička nastava)?; U kakvim uvjetima?; U kojem vremenu?; Uz koje socijalne oblike rada, didaktičke metode i principe, didaktička sredstava i pomagala, didaktičke situacije i strategije? Uz koje postupke određivati vrijednosti učenikova postignuća u školi? Polazeći od tako postavljenih pitanja, riječ je o jezgrovno-kurikularnoj metodici, kao orijentacijskom okviru za metodike svih nastavnih predmeta. Učitelj metodičar na temelju jezgrovno-kurikularne metodike otkriva vlastita rješenja, načine i sastavnice koje proizlaze iz poučavanja u određenom nastavnom predmetu. Uspješnost učitelja metodičara pri kreiranju načina ostvarivanja ciljeva odgojno - obrazovnog procesa u odgovarajućem nastavnom predmetu ogleda se u kontekstu jezgrovno-kurikularne metodike. Posebice kada je prožeta vođenjem, savjetom, dijalogom, koordiniranjem, motiviranjem i suradnjom. Na taj način učitelj ima značajan utjecaj na usmjerenje učenika prema razvoju njegovih individualnih mogućnosti, sposobnosti, samostalnosti djelovanja znanjem i ponašanjem na razini kulturnog i socijalnog bića (Previšić, 2003).

2. Metodički pristup i njegove razine

Učiteljevo znanje, umijeće, kreativnost i iskustvo u promišljanju metodičkog pristupa ogleda se u poimanju smjera, stanja i jasne vizije poučavanja i učenja, razina metodike, metodičke organizacije i realizacije odgojno - obrazovnog procesa. Mijenjanjem i usavršavanjem metodičkog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu učitelj mu daje novu kvalitetu i čini odmak od kvalificiranog zanatlije (Stoll & Fink, 2000) ka profesionalcu koji trajno razvija nastavna umijeća u vođenju odgojno-obrazovnog procesa u kojemu se očituje usklađivanje poučavanja i učenja. Usklađivanje poučavanja i učenja odnosi se na organiziranje nastavnih aktivnosti koje održavaju učenikovu pozornost, zanimanje, aktivno i kreativno prisustvo te razumijevanje vlastite uloge i uloge učitelja. Klafki razumije svezu poučavanja i učenja kao interakcijski proces, u

kojem učenici uz potporu učitelja pretežito samostalno prisvajaju spoznaje (razvijaju znanje) i razvijaju sposobnosti za suočavanje sa svojom povijesno-društvenom zbiljnošću (1992.). Takvo učenje, tvrdi Klafki, mora biti u srži otkrivajućeg, smislenog i razumijevajućeg poučavanja u koje su umetnuti oblici vježbanja i ponavljanja. Nastava, prema spomenutim Klafkijevim pretpostavkama mora biti diskurzivno planirana i pripremljena, odnosno mora doći do suplaniranja nastave i do zajedničke kritike nastave (analiza nastave o nastavi). Suplaniranje nastave i zajednička kritika nastave omogućuje učenicima produktivniji (aktivniji) proces učenja i razvijanje osobnog koncepta učenja.

Metodičku osposobljenost učitelj izgrađuje proučavanjem metodičke teorije i prakse (tuđe i osobne odgojno-obrazovne prakse). Kontinuiranim praćenjem teorijskih promišljanja u kurikularnom pristupu i istraživanjem trenutnog stanja u praksi temeljna je pretpostavka unapređivanja kvalitete i učinkovitosti profesionalnog razvoja učitelja (Hrvatić, 2007). Kvaliteta i učinkovitost profesionalnog razvoja učitelja metodičara u uskoj je vezi s kvalitetom odgojno – obrazovnog procesa i učinkovitom ishodu u učenikovom učenju i cjelovitom razvoju. Permanentno stručno-znanstveno razvijanje (usavršavanje), čije osnove (i tehnika i metoda) je učitelj stekao u nastavničkoj instituciji, dalje obogaćuje i mijenja – sudjelujući u procesu vlastitog profesionalnog izgrađivanja, ali i doprinoseći i stručno-znanstvenom razvoju metodike u svom nastavnom predmetu u kojem se samoangažiranjem emancipira kao suvremeni i suvereni stručnjak. (Pivac, 2007). Metodički osposobljen učitelj svoju suvremenu uspješnost u odgojno-obrazovnom procesu iskazuje: samostalnim postavljenjem ciljeva i zadaća aktivnosti; spretnim odabirom i služenjem odgojno - obrazovnim oblicima i postupcima; širinom integriranja odgojno - obrazovnog procesa ostvarivanjem u različitim etapama djelatnosti; znalačkim upravljanjem odgojno - obrazovnim situacijama (poticanjem aktivnosti učenika, postupanje u interesu učenika, zanimljivost, zanesenost, jasnost i preglednost u predavanju uz naglašavanje bitnoga, zatim ljubaznost, prirodnost, društvenost, dobro raspoloženje, smisao za šalu i slično). Integracijom navedenih i drugih odlika učiteljeve suvremene uspješnosti u odgojno-obrazovnom procesu postiže se potpuna metodička osposobljenost koju učenici očekuju i doživljavaju, a na temelju doživljaja zauzimaju stajalište i imenuju ga sposobnom osobom.

Metodička osposobljenost učitelja ogleda se u ostvarivanju osobito potrebne, nadarene 'umjetnosti' u poučavanju i u pokazivanju iznimno važne emocionalne senzibilnosti za učiteljski posao (Mijatović, 2000) te u planiranju i ostvarenju nastavnog kurikuluma, koji je utemeljen na razvojno-humanističkoj paradigmi, odnosno usmjeren na učenika, koji polazi od analize njihovih potreba, iskustava, interesa i potencijala, kojim se ostvaruje razvoj njihovih općih i specifičnih kompetencija.

Temelj od kojeg bi trebalo poći u oblikovanju nastavnoga kurilkuluma, odnosno u oblikovanju kurikularnoga pristupa odgoju i obrazovanju, zasnovanog na razvojno-

humanističkoj i holističkoj paradigmi, za sve učenike školskog razreda, prosječne, iznad prosječne i one s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, jest stvaranje zajedničkog odgojno – obrazovnog procesa kojeg će dijeliti svi učenici u razvoju vlastitih kompetencija u ugodnom i podržavajućem ozračju. Takav pristup ide ususret učenikovoj socijalnoj integraciji u školskom razredu, boljoj kohezivnosti razreda i u prvi plan stavlja artikulaciju nastavnog sata u kojoj prevladava aktivno i kreativno učenje. Na taj način nastavni kurikulum osigurava kvalitetu odgoja i obrazovanja za sve, a naglasak je na cilju poučavanja i učenja.

Meyer (2002.) metodiku sagledava u tri razine. Prvu razinu imenuje kao makrometodiku, to su veliki metodički oblici ili temeljni oblici nastave koji su podijeljeni na pet mogućih oblika (zajednička nastava, slobodni rad učenika, tečajevi, rad na projektu i učenje na trgovima). Drugu razinu metodike Meyer imenuje mezometodikom, to su zapravo dimenzije metodičkog djelovanja podijeljene u tri skupine. Prvu skupinu čine socijalni oblici nastave (frontalna nastava, grupni rad, rad u paru i individualni rad). Drugu skupinu čine obrasci djelovanja (poučni razgovori, pripovijedanje, predavanje, rasprava, rad na ploči i slično). Treću skupinu dimenzije metodičkog djelovanja čini organizacija tijeka nastave podijeljena na tri dijela: uvod, obrada i osiguranje rezultata. Treću razinu metodike čini mikrometodika. Prema Meyeru to su inscenacijske tehnike učitelja i učenika, a odnose se na usporavanje, ubrzavanje, smanjivanje, pokazivanje, izostavljanje, dramatiziranje, postavljanje pitanja, odgovaranje, slušanje, pružanje impulsa i slično. Mikrometodika uvažava, s jedne strane izvorne učenikove potrebe (vjerodostojnost učenja/nastave), s druge strane potiču se učenikove kreativne i stvaralačke mogućnosti, na način da im se nude što više primarni izvori znanja i socijalni oblici stvaralačkog rada, novi koncepti, tehnika i tehnologija poučavanja i učenja (Jelavić, 1998, Previšić, 2000, Treuhaft, (1995), prema Cindriću, 2003).

3. Kurikularni pristup u odgojno-obrazovnom procesu

Učitelj u odgojno - obrazovnom procesu svoja metodička umijeća očituje uz kurikularni pristup utemeljen na razvoju učeničkih kompetencija (naučiti učiti, vješto komunicirati, kritički misliti, postavljati ciljeve, razjašnjavati probleme, raditi u timu, koristiti dostupnu tehniku i tehnologiju, analizirati i transformirati informacije i regulirati odgovorno ponašanje). Kurikularni pristup je ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju. On je precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa poučavanja i učenja, radi ostvarenja ciljeva poučavanja i učenja. Prije svega misli se na razvoj učenikova pozitivnog odnosa prema učenju, samovrednovanju vlastitog učenja, na razvoj učenikove zrele kritike, samokritike, kooperativnosti te na razvoj njegove sposobnosti u primjeni stečenog znanja. Drugim riječima, ostvarenje ciljeva poučavanja i učenja ogleda se u učenikovoj zrelosti u znanju i sposobnostima za prijelaz iz nižeg u viši odgojno-obrazovni sustav i/ili prijelaz u svijet rada. Nastavni sadržaji su regulirani

postavljenim ciljevima poučavanja i učenja. Učitelj ih razrađuje i transformira u odgojno-obrazovni proces.

Uz kurikularni pristup u tijeku odgojno - obrazovnog procesa otvara se mogućnost učitelju metodičaru da uvažava izvorne potrebe učenika - vjerodostojnost učenja. Vjerodostojnost učenja ogleda se u planskoj interakciji učitelja i učenika, u njihovu zajedništvu uz točno naznačene rituale, pravila, područja učenja i poučavanja i u pedagoški oblikovanoj okolini radi izgradnje kompetencija (Meyer, 2002).

Kurikulum nastave prati vjerodostojnost učenja odgovarajući na pitanje *zašto* – koji su ciljevi nastavnog sata, *što* – koje sadržaje obraditi, *čime* – koja nastavna sredstva koristiti, kako – koji metodičko-organizacijski aspekt osmisliti, *koga* – kako potaknuti aktivnost učenika i kako postići učenikovo napredovanje te na pitanje o *tijeku izvedbe* – ostvarenje i vrednovanje nastavnog procesa. S obzirom na činjenicu da kurikulum nastave poznaje samo *ciljeve nastave* nije beznačajno ovdje pripomenuti kako kurikulum nastave ne operira pojmom *zadaci nastave.* Njegova operacionalizacija, dakle njegove razine tumačenja cilja, donekle odgovaraju pojmu zadaci nastave. Kada govorimo o pojmu *dimenzije ciljeva* u kurikularnom pristupu u nastavi tada zapravo mislimo na taksonomiju ciljeva nastave, na jednodimenzijalnost i višedimenzinalnost ciljeva te na jasnoću ciljeva i dimenzije programa. Taksonomija ciljeva jest znanje na razini *razumijevanja* (opis svojim riječima, interpretacija, organizacija i selekcija činjenica i ideja), na razini *primjene* (rješavanje problema, primjena informacija u svrhu postizanja nekih rezultata, primjena činjenica, pravila i principa), na razini *analize* (raščlamba nastavnih sadržaja u sastavne elemente i razumijevanje odnosa među njima, identifikacija elemenata, utvrđivanje međudjelovanja među njima) na razini *sinteze* (povezivanje elemenata i dijelova u strukturiranu cjelinu koja prethodno nije postojala) te znanje na razini *vrednovanja* (procjenjivanje vrijednosti nastavnih sadržaja i/ili postupaka za postizanje nekog cilja primjenom određenih kriterija).

Kurikulularni pristup u odgojno – obrazovnom procesu, utemeljen na razvoju učeničkih kompetencija, odnosi se na poučavanje i učenje zasnovano na razvojno primjerenim odgojno - obrazovnim postupcima, na interesima, potrebama i mogućnostima učenika, njihovom aktivnom i kreativnom učenju orijentiranom na samovrednovanje i cjeloživotno učenje. Nastavni kurikulum otvara učitelju nove mogućnosti u organizaciji odgojno – obrazovnog procesa. Posebice u pogledu bogaćenja metodičkih postupaka, programskih sadržaja, nastavnih metoda, didaktičkih principa, socijalnih oblika rada i suvremenih didaktičkih sustava nastave, komunikacijskih vještina i socijalnih doživljaja, u pogledu pomicanja izrazito kognitivnog pristupa prema izgrađivanju učenikovih individualnih obilježja i socijalnih umijeća uspostave međuodnosa s učiteljima i suučenicima. Nadalje, u pogledu uklanjanja prenaglašene uloge škole, koja ima permanentnu kontrolnu funkciju pod utjecajem mjerljivosti kognitivnih postignuća i nesklonosti pa i složenosti «mjerenja» znanja u

domeni odgojnih učinaka u odgojno-obrazovnom procesu, te u pogledu naglašavanja integriranog pristupa, suradničkog i samostalnog učenja.

Uz kurikularni pristup u odgojno-obrazovnom procesu učitelj uklanja naglasak s nastavnog sadržaja na ciljeve i zadatke poučavanja i učenja te s izrazito kognitivnog prema socijalnom i odgojnom, prema međusobnom uvažavanju i razumijevanju (Previšić, 2005). Drugim riječima, uklanjajući smetnje koje stoje na putu odnosa i procesa nastavni kurikulum otvara učitelju mogućnost učinkovitije poticati individualni i socijalni razvoj učenika, njegovo odgovorno ponašanje prema sebi i drugima, njegovo uspješno rješavanje problema, kreativno i kritičko mišljenje, komunikaciju, empatiju, nošenje s emocijama i slično, kao osnove zdravog i produktivnog života. U oblikovanom nastavnom kurikulumu koji obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije i vrednovanje učenja) i strategiju učenja orijentiranog učeniku, može se ići ususret učenikovim individualnim mogućnostima da iskoriste poticaje iz odgojno-obrazovnog procesa (didaktičkih sustava poučavanja), da iskoriste svoje osobne potencijale te da postižu dobre razvojne rezultate.

Škola je mjesto gdje učenici razvijaju znanje, sposobnosti i sustav vrijednosti (kompetencije), na načelima aktivnog odgojno-obrazovnog procesa, za život i rad poslije škole u suvremenom društvenom i kulturnom okruženju. Učitelj metodičar osigurava poučavanje u školi koje je relevantno za bolji život učenika poslije škole (Howe, 2002) i bolji odnos s drugima u svijetu rada (profesionalnom radu), obitelji, slobodnom vremenu u suvremenom društvu u nastajanju, inovativnom društvu, društvu znanja (Dalin, 1993, Pivac, 2007).

Znanje je sustav specifičnih činjenica (pojedinosti o objektivnoj stvarnosti) i generalizacija (pojmovi, pravila, metode, zakoni, definicije, zaključci, dokazi, hipoteze, ideje, simboli, formule, vrijednosti i slično) i baratanje njima (obrada informacija – tko, što, zašto, kada, kako).

Sposobnost se odnosi na uspješno obavljanje rada, aktivnosti i funkcije. Znanje je temelj i pretpostavka za razvijanje sposobnosti, ali i sposobnosti su uvjet za usvajanje novih znanja. Kurikulum nastave podrazumijeva da učenici stječu teorijsko znanje (segmentirano - podijeljeno u različite stručne discipline; kodificirano – u obliku priručnika, studija i izvješća o istraživanju; sistematizirano - znanje koje nastaje iz zainteresiranosti za generalizaciju i znanje oslobođeno pritiska djelovanja), stručno znanje (odnosi se na cjelovito znanje, posredovano vlastitim iskustvima, na vezano znanje uz kontekst, na znanje utemeljeno na emocijama i na znanje usmjereno na doživljaje uspjeha) te praktično znanje (odnosi se na kreativno znanje, oslobođeno refleksije ili samorefleksivno znanje).

S pedagoškog stajališta, sustav vrijednosti je skup stavova koje pojedinac oblikuje i razvija prisvajajući univerzalne ljudske vrijednosti kao svoje (Antić, 2000). Smisao odgojno - obrazovnog procesa je inicijacija mladog naraštaja u društvo prihvaćanjem sustava vrijednosti te dostignuća s područja znanosti, umjetnosti i tehnologije, ali i otkrivanja vlastitih mogućnosti, razvoj samopouzdanja i spremnosti da se uhvate u koštac s izazovima života u društvu koje se mijenja (Vican & al. 2007).

Poučavanje i učenje temeljni je oblik didaktičko-metodičkog djelovanja učitelja i učenika. Ishodi učenja ogledaju se u djelotvornom suvremenom poučavanju, odnosno u izboru didaktičko-metodičkih alternativa (prema konkretnim nastavnim situacijama). Suvremenim didaktičko-metodičkim alternativama poučavanja učitelj potiče učenikovo aktivno učenje i razvoj sposobnosti u stvaranju i usklađivanju fleksibilnih, tolerantnih i prilagodljivih reakcija na zahtjeve koji dolaze od strane učitelja. SHAPE * MERGEFORMAT Aktivno učenje u kojemu se učenicima omogućuje samostalnost i nadzor nad organizacijom, tijekom i smjerom aktivnosti (Kyriacou, 1997), radi razvoja sposobnosti učenja potrebnih za organizaciju aktivnosti, jačanja kompetencija u suradničkim aktivnostima te u razvoju primjenjivog znanja i samopoštovanja.

4. Zaključak

Može se uočiti da se u ovom radu želi istaknuti jezgrovno-kurikularna metodika kao orijentacijski okvir za metodike svih nastavnih predmeta, jer se u prvi plan ne stavlja pitanje sadržajne dominantnosti metodičkog rada učitelja u određenom nastavnom predmetu. Uz razumijevanje jezgrovno-kurikularne metodike učitelj metodičar trajno usavršava i unapređuje vlastite putove i načine organiziranja i vođenja odgojno - obrazovnog procesa odgovarajućeg nastavnog predmeta. Učinkovito metodičko djelovanje učitelja u odgojno - obrazovnom procesu nesumnjivo je nužno i, među ostalim, zahtjeva kontinuirano radno osposobljavanje.

Aktualno pitanje vezano uz rad učitelja metodičara, u pogledu promišljanja, pronalaženja i otkrivanja vlastitih načina poučavanja, je oblikovanje nastavnog kurikuluma. Oblikovanje nastavnog kurikuluma podrazumijeva opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje odgojno – obrazovnog procesa i to s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve učenja, nastavne sadržaje, s obzirom na uvjete, didaktička sredstva, metode, didaktičke situacije i strategije i vrednovanje. Naravno, opseg i detalji mogu varirati, ali je neophodno da nastavni kurikulum osigurava dinamiku i kvalitetu u odgojno - obrazovnom radu s učenicima. Kvalitetno oblikovani nastavni kurikulum, koji sadržajno obuhvaća konkretizirane ili operacionalizirane ciljeve učenja (točno utvrđene kompetencije koje učenici trebaju razviti), sadržaje učenja, nastavne metode (medije i putove), nastavne situacije, nastavne strategije te vrednovanje odgojno - obrazovnog procesa i ostvarenih ciljeva, može pomoći učitelju metodičaru u oblikovanju odgojno - obrazovne poticajne sredine, u kojoj učenici uče aktivno, kreativno, partnerski,

projektno, otkrivajući način u ozračju međusobnog prihvaćanja, pomoći i podrške (Previšić, 2005).

Kvaliteta unapređivanja i iznalaženja odgovarajućih metodičkih putova u ostvarivanju utvrđenih ciljeva bilo kojeg nastavnog predmeta zasniva se na kritici nastavnoga kurikuluma kao pretpostavci novog koji uozbiljuje i trajno propituje temeljne funkcije školskog odgoja i obrazovanja, odnosno koji predstavlja proces školskog učenja u kojemu je određeno koja znanja, sposobnosti, vještine, stavove i obrasce ponašanja učenik treba steći, na kojim sadržajima nastavnog procesa, odnosno što, kada i gdje treba učiti, kojom vremenskom dinamikom, uz pomoć kojih oblika i metoda učenja, uz pomoć kojih nastavnih sredstava i pomagala, te kako vrednovati učenikova postignuća.

Popis literature

- Cindrić, M. 2003. Timsko učenje (nastava)-od didaktičkog spektakla do pedagoške svakodnevice. Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu. Vol. 5, Nr. 2 (6).
- Dalin, P. 1993. Changing the School Culture: The Imtec Foundation, London: Cassell.
- Howe, M. J. A. 2002. Psihologija učenja: Zagreb: Naklada Slap.
- Hrvatić, N. 2007. Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. In: Vlatko Previšić & al. (Ed.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Hrvatsko pedagogijsko društvo. Sveta Nedelja: Kratis.
- Jelavić, F. 1998. Didaktika: Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga: Zagreb: Školska knjiga.
- Klafki, W. – Schulz, W. – von Cube, F. – Möller, C. – Winkel, R. & Blankertz, H. 1992. Didaktičke teorije: Zagreb: Educa.
- Kyriacou, C. 1997. Temeljna nastavna umijeća: Zagreb: Educa.
- Lučić, K. 2005. Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi: Zagreb: Školska knjiga.
- Meyer, H. 2002. Didaktika – razredne kvake: Zagreb: Educa.
- Mijatović, A. 2000. Učitelj i pedagoška služba. *Vol 141*, Nr. 1, pp.7-16: Zagreb: HPKZ.
- Pivac, J. 2007. Pristup školi inovativnog društva. In: Vlatko Previšić & al. (Ed.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Hrvatsko pedagogijsko društvo. Sveta Nedelja: Kratis.
- Previšić, V. 2000. Suvremeni modeli i sadržaji obrazovanja i usavršavanja pedagoga. In: Hrvoje Vrgoč, (Ed.) *Pedagozi- stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ
- Previšić, V. 2003. Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator. In: B. Ličina, (Ed.), *Učitelj – učenik – škola.* Petrinja: Visoka učiteljska škola & Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, pp. 13-19.
- Previšić, V. 2005. Kurikulum suvremenog odgoja i škole, metodologija i struktura. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 165-173. SHAPE * MERGEFORMAT
- Rosandić, A. 1986. Metodika književnog odgoja i obrazovanja: Zagreb: Školske novine.
- Stoll, L. & Fink, D. 2000. Mijenjajmo naše škole: Zagreb: Educa.
- Vican, D. – Bognar, L. & Previšić, V. 2007. Hrvatski nacionalni kurikulum. In: Vlatko Previšić (Ed.), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vukasović, A. 1986. Utemeljenje metodike u pedagogiji, In: Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zagreb: Školske novine.

Slavica Pavlović: METODIČKA IZOBRAZBA UČITELJA[1] – CONDITIO SINE QUA NON INTEGRACIJSKOG/INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Sveučilišta u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti
godotcici@gmail.com

Sažetak

Izobrazba učitelja implicira svojevrsni izazov – koncepciju koja pruža inter- i multidisciplinarni, holistički uvid, pristup kompleksnosti osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Imajući u vidu da je odgojna funkcija škole temelj za provedbu integracijskog/inkluzivnog obrazovanja, ovaj rad se bavi komparativnim pitanjima metodičke izobrazbe učitelja razredne i nastavnika predmetne nastave za rad s djecom s posebnim potrebama u redovitoj školi. Pri tome, posebice: zastupljenost metodike odgojnog rada i metodike rada s djecom s posebnim potrebama u aktualnim kurikulumima učiteljskih/pedagoških fakulteta u Federaciji BiH; komparacija s europskim smjernicama; subjektivne i objektivne pretpostavke; mogućnosti koje ostale metodike, te suvremeni tijekovi (nove kompetencije; ICT, Assistive Technology, itd.) pružaju, kao svojevrsni potporanj, ovoj metodici; legislativni background (posebice u Hercegovačko-Neretvanskoj Županiji). Stoga i pitanje: ostaje li metodika rada s djecom s posebnim potrebama na razini proklamacija ili, pak, postaje stvarnost inkluzivnog obrazovanja. Pitanja koja su razrađena u ovom radu potkrijepljena su izjavama izravnih sudionika ovog kompleksnog procesa – učitelja, nastavnika predmetne nastave, ali i studenata učiteljskih/pedagoških fakulteta.

Ključne riječi: metodička izobrazba, posebne potrebe, učitelji, integracijsko/inkluzivno obrazovanje

METHODICAL EDUCATION OF TEACHERS – *CONDITIO SINE QUA NON* OF EDUCATIONAL INTEGRATION

Abstract

Teachers' education implies a kind of challenge – a concept which should offer inter- and multidisciplinary, wholistic insight, approach to the complexity of compulsory primary education. Since the upbringing represents the basic task of school, and hence a cornerstone for the implementation of inclusive education, this paper deals with comparative aspects of methodical education of primary school teachers to work with special needs pupils in regular schools. The following issues are particularly considered: presence of both methodology of educational work and of teaching special needs pupils, within current curricula of teachers' training/pedagogical faculties in the Federation BH; comparison to the European guidelines; relevant subjective and objective prerequisites; possibilities that other teaching methodologies as well as contemporary approaches (new competencies, ICT, Assistive Technology, etc.) could give to the methodology considered in this paper; legislative background (particularly in Hercegovina-Neretva Canton). Therefore, the question can be posed: does the methodology of teaching special needs pupils still remain at the level of the proclamations or it has already become a reality of the inclusive education. The issues elaborated in this paper are supported with the words uttered by direct participants of this complex process - primary school teachers and the students of teachers' training faculties, as well.

Keywords: methodical training, special needs, teachers, inclusive education, proclamations

Uvod

„Znaš li uraditi Zbrajanje?" upita Bijela Kraljica. „Koliko je jedan plus jedan plus jedan plus jedan plus jedan plus jedan plus jedan plus jedan plus jedan plus jedan?"

„Ne znam", reče Alice. „Pogriješila sam u brojenju."

„Ona ne zna Zbrajanje", prekinu je Crvena Kraljica. „Znaš li uraditi Oduzimanje? Oduzmi devet od osam."

„Devet od osam! Znate da ne znam", Alice spremno odgovori: „ali –"

„Ona ne zna Oduzimanje", reče Bijela Kraljica. „Znaš li uraditi Dijeljenje? Podijeli kruščić nožem – što je odgovor na to?"

Lewis Carrol: *Alice s onu stranu ogledala (Through the Looking Glass)*[2]

Posljednje desetljeće je obilježeno obrazovnom reformom u FBiH, koja se najčešće svodi na osnovnoškolsko i visokoškolsko obrazovanje. Međutim, jedan aspekt reforme privlači pozornost i predstavlja svojevrsni izazov kako za učitelje, tako i za ustanove koje se bave njihovom izobrazbom. Riječ je o integracijskom, odnosno, kako često možemo čuti u našem *millieu*-u, preplavljenom bukvalno prevedenim i prihvaćenim tuđicama, inkluzivnom obrazovanju. Bilo kako bilo, integracija ka inkluziji (preferiram ovu sintagmu umjesto termina inkluzija) u obrazovanju predstavlja bitno, no i ambivalentno, kontroverzno, zbunjujuće pitanje našega školstva ako ju se promatra s aspekta stvarnog zadovoljavanja posebnih potreba učenika, ali i učitelja, odnosno subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Integracija usmjerena ka inkluziji iziskuje različit, novi pristup izobrazbi učitelja, posebice metodičkoj. Upravo metodička izobrazba učitelja predstavlja *conditio sine qua non* obrazovne integracije. Učitelj predstavlja ključ uspjeha integracije. U ovom radu će, stoga, biti razmotrena metodička izobrazba učitelja, važnost koja joj se pridaje u FBiH, europske smjernice, uz pokušaj davanja smjernica za njeno poboljša(va)nje i kvalitetu.

Obrazovna integracija[3]

Obrazovna integracija ovisi o nizu čimbenika: prvenstveno subjektivnoj pripremljenosti i spremnosti – stavovi učitelja o odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama, izobrazba učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama, kao i ljubav prema pozivu i djeci uopće i sl.; organizacijskoj i materijalnoj pripremljenosti škola. Nadalje, individualizirani oblik nastavnog rada, individualizacija nastavnih programa, redoviti kratko, srednjo- i dugoročni *monitoring* napredovanja djece s posebnim potrebama, interdisciplinarni tim stručnjaka, uvjeti za opservaciju, kontinuirano stručno usavršavanje nastavnog i drugog relevantnog kadra, suradnja svih relevantnih čimbenika, sinergija u radu svih involviranih subjekata itd.). Akademik Mandić (1980:41.) je pisao: „*Današnja škola … nema dovoljno ugleda u društvu, nije organizacijski osposobljena, nema pedagoške moći da pridobija sredinu za djelatnost koju obavlja i da mijenja njene sadržaje i metode vaspitnog rada*." Riječi akademika Mandića dobivaju na težini i aktualnosti upravo danas, jer ponajbolje reflektiraju trenutnu situaciju integracijskog/inkluzivnog obrazovanja kod nas.

Iz različitih istraživanja (Lillemyr, O. F. & McInerney, D. M., 2004.; Pehar, 2006., LeCapitaine, 1999., Monsen, L. & Haug, P, 1998., Valijarvi, J., 2003.) proizlazi da su brojni preduvjeti (ako ih se ne kreira vrlo lako se transformiraju u brojne prepreke integraciji) neophodni za implementaciju inkluzivnog obrazovanja i primjeren pristup

usmjeren na dobrobit učenika: *na razini odgajanika*; *na razini nastavnog kadra* – pripremljenost aktera izravno uključenih u svakodnevnu praksu; primjerena opterećenost nastavnika – prikladan nastavni plan i program, adekvatan broj učenika u odjeljenju, korištenje adekvatnih metoda i oblika nastavnog rada; adekvatna i kvalitetna inicijalna i dodatna izobrazba učitelja); *na razini suradnje u širem društvenom kontekstu* – tj. sinergija između krucijalnih subjekata involviranih u odgojno-obrazovni proces; *na razini materijalnog i zakonodavnog aspekta*.

LeCapitaine (1999) promatra škole i preobrazbu škola, te odgojno-obrazovne ustanove kao svojevrsne „razvojne klinike", koje dišu i žive, imaju vlastite strasti, osobni cjeloviti razvoj. Stoga, prije nego se krene u integraciju usmjerenu ka inkluziji, potreban je *screening* aktualnog stanja, horizontalna i vertikalna evaluacija (inicijalna, nadodala S. P.) svih faza obrazovnog procesa u kontekstu razvoja djeteta, razvoja nastavnog osoblja i, razvoja škole.

U prijelomnom trenutku odgojno-obrazovne stvarnosti u BiH svaka greška ostavlja mnogostruke posljedice. Stoga je luksuz dopustiti daljnje zanemarivanje realnosti u kojoj se inkluzivno obrazovanje, ali i (metodička) izobrazba učitelja odvijaju. No, je li ovo naše inkluzivno obrazovanje znanstveno i stručno utemeljeno, realizira li se u etapama?

Integracijsko/Inkluzivno obrazovanje – proklamacija vs. stvarnost

Dokument OSCE-a *Reforma obrazovanja* (2002), zanimljiv pamflet, posebice ističe kao prioritetan cilj: „*Razvit ćemo i implementirati program obuke i stručnog usavršavanja nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama, na svim razinama obrazovanja (2003-2004. godine)… kako bi se osigurala dosljedna primjena suvremenih načela inkluzivnog obrazovanja (rok: 2003. godine)…*". Proklamacija, što drugo.

Nadalje, Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003) govori o osiguranju inkluzivnog obrazovanja članak br. 19.: „*Djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stječu obrazovanje u redovitim školama i prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama. Individualni program, prilagođen njihovim mogućnostima i sposobnostima, izradit će se za svakog učenika, uz obvezno određivanje defektološkog i logopedskog statusa. Kategorije, postupak identifikacije, planiranje i način rada, profil, obuka i profesionalni razvoj stručnog kadra za rad s djecom i mladima s posebnim potrebama i druga pitanja, bliže se uređuju propisima entiteta, županija*." (2003:427) Sve ovo je manje-više navedeno i u Koncepciji devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja (2004)[4]. Zakon, kao i svaki zakon, eksplicitno navodi (a zakoni uvijek i samo navode) da učenici s posebnim potrebama trebaju obrazovanje u najmanje restriktivnom okružju. Dakako, to za mnoge znači u redovitom, sada nazvanom inkluzivnom odjeljenju.[5]

S druge strane, pak, brojna istraživanja nastavne prakse u inkluzivnim odjeljenjima (Banerji-Daily 1995, Davis 1995) pokazuju da učenje učenika sa i bez posebnih potreba u istom odjeljenju može polučiti uspjeh samo ako se koriste odgovarajuće, znanstveno i praktično utemeljene metode i oblici nastavnog rada, odnosno osposobljenost učitelja da se uhvate u koštac, svakodnevno, s brojnim i kompleksnim zahtjevima i potrebama svih učenika, a posebice onih s poteškoćama u razvoju (Fuchs- Fuchs, 1994; Vaughn, 1995.; Welch, 1996.). Stoga i sintagma u naslovu ovoga rada – metodička izobrazba učitelja je conditio sine qua non uspješnog integracijskog obrazovanja. Dakle, potrebno je istraživati, promišljati, osmišljavati, utvrditi i poboljša(va)ti metode i oblike nastavnog rada u cilju zaživljavanja inkluzivnih školskih zajednica u našoj stvarnosti, a ne samo u legislativnim aktima.

Stvarnost pokazuje …

Osnovne škole u FBiH nisu bile pripremljene za *ad hoc* obrazovnu integraciju. U tom kontekstu, naročito se izdvajaju slijedeći aspekti u kojima su se pokazali signifikativni nedostaci glede pripremljenosti osnovnih škola za provedbu obrazovne integracije (inkluzivnog obrazovanja): *organizacijski i materijalni* (neadekvatan prostor, nedostatno i neadekvatno opremljene učionice, nedostatak materijalno-tehničkih sredstava za suvremeni nastavni proces, nepostojanje školske infrastrukture, neprilagođeni kurikulum i udžbenici, nepostojanje suradnje s relevantnim faktorima (Zavodi za školstvo, ministarstva, visokoškolske ustanove koje obrazuju nastavni kadar), a posebice nedostatna suradnja učitelja i roditelja); *financijski* (nedostatna ulaganja u osnovne škole, neredovite i neadekvatne plaće učitelja, nedostatna financijska sredstva za svakodnevni rad (nastavni, didaktički materijali) i permanentno obrazovanje učitelja; *izobrazba učitelja* (nedostatak stručne osposobljenosti za rad u inkluzivnom odjeljenju, nedostatna i neadekvatna teorijska i praktična metodička izobrazba učitelja, posebice u području odgojnog rada i rada s djecom s posebnim potrebama, dakle, u inkluzivnom odjeljenju, razvojnog kurikuluma, evaluacijskih procesa, korištenja ICT i AT, itd.).

Primjećuje se kriza škole i postavlja se pitanje: jesu li odgoj i obrazovanje dovedeni u krizu zbog lošeg i nedostatnog ulaganja i zanemarivanja i marginaliziranja realnih potreba i nedostataka? Jesu li u takvu situaciju dovedeni utjecajima izvana? Kriza odgojne funkcije škole dovodi i do krize društva. Govoriti o inkluzivnom obrazovanju u društvu koje ne pokazuje inkluzivna obilježja predstavlja epigonstvo, hipokriziju zajednice u kojoj su humane vrednote odveć marginalizirane. Upravo bi povratak odgojne funkcije školi kao imanentno odgojnoj a potom obrazovnoj ustanovi mogao dati nadu za inkluzivno obrazovanje.

Očekivanja od uvođenja inkluzivnog obrazovanja u FBiH je bilo mnogo, ali većina ih nije ispunjena. Nadalje, učitelji su bili zanemareni i marginalizirani u inicijalnoj fazi

inkluzije – njenom osmišljavanju i planiranju, nitko ih nije pitao za mišljenje i prijedloge, imputirana je od strane političkih i inozemnih struktura, ispolitizirana je, a tijekom njene aktualne implementacije i dalje krucijalni problem predstavlja nesuradnja s relevantnim subjektima, odnosno čimbenicima.

Indikativno je nepostojanje suradnje osnovnih škola i visokoškolskih ustanova za izobrazbu učitelja. Pokazuje se donekle ignorantski odnos visokoškolskih ustanova spram važnosti učiteljske profesije i studentske prakse (u pravom smislu te riječi) u njima, te same koncepcije obrazovanja budućih učitelja, ali, posebice, i predmetnih nastavnika/profesora u tim ustanovama koju je neophodno osuvremeniti i obogatiti sadržajima iz svakodnevne prakse osnovnih škola, s posebnim akcentom na metodičku izobrazbu, u našem konkretnom slučaju - metodiku odgojnog rada kao temelj metodike rada s djecom s posebnim potrebama.

Aktualni trenutak izobrazbe učitelja u kontekstu integracijskog obrazovanja u FBiH

Učitelji imaju kompleksan, delikatan zadatak, svojevrsni izazov – učiti i surađivati s učenicima različitih sposobnosti, potreba, afiniteta, interesa, … Metodička izobrazba učitelja za rad s djecom s posebnim implicira holistički, interdisciplinarni, inter- i multi-metodički pristup temeljen, prije svega, na poznavanju metodike odgojnog rada, te specijalne pedagogije, kao polaznih točaka mogućih kvalitetnih, učinkovitih ishoda odgojno-obrazovnog i nastavnog procesa s ovim dijelom učeničke populacije.

No, u aktualnim kurikulumima visokoškolskih ustanova koje se bave obrazovanjem nastavnog kadra, primjećuje se tzv. „grahorasta smjesa" (Gudjons 1994:17), u konkretnom slučaju metodičkog pristupa izobrazbi budućih učitelja, što se reflektira u neujednačenim polazištima tog dijela njihovog obrazovanja (variranja po studijskim godinama, razinama studija), neujednačenosti nazivlja, niza nelogičnosti (temeljne, polazne discipline, na primjer Opća pedagogija, Didaktika, potom Specijalna pedagogija su izostavljene ili, pak, slijede, tek nakon, metodičkih disciplina), raslojenosti, rascjepkanosti (kolegij Specijalna pedagogija, pa slijede: Odgoj i obrazovanje darovitih; Djeca s poteškoćama u razvoju, itd.), rastakanja znanosti o odgoju i metodika na ine segmente, često voluntaristički, neutemeljeno, bez znanstvenih osnova, nazvanih metodikama. Ne postoji zajednička programska jezgra, posebice ne u slučaju Metodike odgojnog rada i Metodike rada s djecom s posebnim potrebama. Štoviše, upravo ova dva kolegija, pokazuje se, nisu zastupljena na odsjecima Razredne nastave u FBiH (izuzev, ovaj potonji, kao dio šireg izbornog predmeta, na preddiplomskom studiju Pedagoškog fakulteta u Sarajevu, te u okviru zasebnog modula na diplomskom studiju).

Potom, konsternira činjenica da se niti na jednom fakultetu u FBiH (Sarajevo, Mostar, Tuzla, Zenica, Bihać) koji obrazuju budući nastavni kadar predmetne nastave

(osnovna i srednja škola) ne izučavaju niti Metodika odgojnog rada[4] niti Specijalna pedagogija. Prva kao temelj odgojnog rada i pristupa svim učenicima u najširem smislu te riječi, ali i drugim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, a druga kao polazište za razumijevanje i uvođenje u konkretan metodički rad s djecom s posebnim potrebama. O Metodici rada s djecom s posebnim potrebama nema čak ni promišljanja u kontekstu reformskih promjena u našoj zemlji. Dakako, pozornost se pridaje isključivo metodikama tzv. usko stručnih oblasti (na primjer: Metodika nastave engleskog jezika/biologije/geografije/ /povijesti, itd.). No, može li takav način obrazovanja budućih nastavnika/profesora pridonijeti očekivanim ishodima u radu s djecom s posebnim potrebama u redovitoj školi. S druge strane, pak, vrijedi li govoriti o interfakultetskoj i intersveučilišnoj mobilnosti u okviru Bolonjskog procesa u FBiH (u konkretnom slučaju na primjerima studenata razredne nastave, odnosno odsjeka koji ih obrazuju za predmetnu nastavu) ili susjednim i inozemnim zemljama.

1. tabela

Što kažu učitelji i studenti

Učitelji kažu …	***Studenti kažu …***
– „Inkluzija se provodi u razrednoj nastavi a pozornost bi trebalo posvetiti i izobrazbi nastavnika predmetne nastave." *– „Još uvijek se luta kada je riječ o inkluziji, a sav teret je na učiteljima koji se mogu osloniti samo jedni na druge."* *– „Škola, kao ni učitelji, nisu pripremljeni za inkluzivno obrazovanje. To nam je nešto novo i uglavnom nepoznato."* *– „Trebali su me obučiti za priprema individualiziranog plana i programa, što savjetnik iz Zavoda traži od mene, a ja ne znam, niti imam mogućnost za konstantno stručno usavršavanje.* *– „Odgovorni, pružite veću podršku svim*	*– „Nemamo metodičke predmete na preddiplomskom studiju, a na diplomskom isključivo stručne metodike." (studentica preddiplomskog studija engleskog jezika)* *– „Na fakultetu nemam mogućnost učiti o djeci s posebnim potrebama niti o radu s njima." (student Fizičke kulture)* *– „Rad s djecom s posebnim potrebama. Što je to? Čuo sam, ali na fakultetu nemam takav predmet ili … već što … metodiku." (student povijesti)* *– „Rado bih učila o radu s tom kategorijom učeničke populacije. Mislim da im glazba može pomoći. Ali nemam tu mogućnost." (studentica Glazbene*

osnovnim školama i nastavnicima koji u njima rade kako bi inkluzivno obrazovanje prošla što efikasnije i bezbolnije. Bolje osposobljavanje i usavršavanje svih, naglašavam svih nastavnika, a pogotovo onih koji rade s djecom s razvojnim poteškoćama u našim školama." *– „Nastavnici nisu raspoloženi ni za timski rad u inkluzivnom obrazovanju. Boje se prikazati pred drugima način na koji provode inkluziju, jer oni nisu sigurni da li rade na pravi način. Manjkavost izobrazbe o inkluziji dovela je do toga da se stereotipno primjenjuju razne inačice u radu. Zanemaruje se individualnost, potrebe, dobrobit djeteta.ř* *– „Ne posvećuje se dovoljno pažnje izobrazbi nastavnika i oni nisu spremni za djecu s poteškoćama u razvoju, a roditelji su svjesni svojih i dječjih prava."*	*kulture)* *– „Volontiram u jednom odjeljenju s djetetom s poteškoćom u razvoju. Nisam praktično obučena za takav rad, ali pomažem koliko mogu. Nisam do kraja završila studij razredne nastave, ali sam upoznata s materijom specijalne pedagogije. Potom sam se prebacila na engleski jezik gdje nisam imala mogućnost stručnog usavršavanja za s takvom djecom". (izjava bivše studentice)* *– „Imala sam kolegij Specijalna pedagogija, ali ne i metodiku za rad s djecom s posebnim potrebama. Ne znam kako ću s njima raditi u školi, ako dobijem takvu djecu." (studentica Razredne nastave)*

Osnovno obrazovanje ne implicira selektivnost (ili …?!). Prava svrha osnovnog obrazovanja je što više pozitivnih utjecaja i iskustava za dijete, poticanja sposobnosti i njegovog cjelovitog razvoja.[5] Opravdano se već godinama postavlja pitanje: možemo li uopće govoriti o integracijskom obrazovanju (iako je zakonom, a i u modu je ušla sintagma, ono definirano kao „inkluzivno obrazovanje", koje se svelo na prvu trijadu devetoljetke) Buduća istraživanja će pokazati posljedice takove obrazovne politike u razrednoj i predmetnoj nastavi.[6]

Da rezimiramo. Metodička priprema i izobrazba učitelja implicira interdisciplinarni, holistički pristup, odnosno (u)poznavanje kurikuluma, nastavnih aktivnosti, odnosno metoda i oblika rada, odgojnih metoda i sredstava, evaluacijskih postupaka, osmišljavanje i, po potrebi, modificiranje nastavnih materijala i sadržaja, učinkoviti odabir, razvijanje i uporabu nastavnih sredstava.

Kamo i kako dalje?

„… ne lomiti njegovu volju ni onda kada nam se čini da je besmislena."

Sokrat (Sokratova prisega)

Europske zemlje poseban akcent stavljaju na izobrazbu u području metodologije izrade individualiziranih obrazovnih programa (IEP), odnosno (su)konstruiranja odgovarajućih kurikuluma. Inkluzivne učionice postaju mjesta socijalne interakcije, odgojnog rada, kao integralnog dijela kurikularnih očekivanja. Redovite škole s inkluzivnim odjeljenjima se sastoje i od tzv. centara učenja *(learning centres*). Učitelji su osposobljeni kako za individualizirani i grupni rad s učenicima, tako i za različite oblike učenja suradničko, interaktivno), koji se provode u manjim skupinama gdje se učenici međusobno pomažu i daju podršku. Suradnja sa stručnim interdisciplinarnim timom i roditeljima je imperativ.

Različiti autori predlažu različite modele pripremanja učitelja za inkluzivno odjeljenje budući da je jedna od najvećih (pokazuju inozemna: Baker-Zigmond, 1990.; Vaughn, 1995.) i domaća istraživanja: Pehar, 2003., 2007.; Slatina, 1998., 2004.; Pavlović, 2009.) upravo nedostatak inicijalne i kontinuirane metodičke izobrazbe i osposobljenosti (adekvatne metode, oblici, strategije, prakse) učitelja za rad u inkluzivnom odjeljenju.[7]

U inozemnoj znanstvenoj literaturi često se navodi model, isproban i evaluiran praksi, tzv. Whitworth-ov model pripreme učitelja za inkluzivno odjeljenje, čije su glavne sastavnice:

– *Sastavnica I*: Suradničko učenje (su-učenje, suradničko planiranje, suradničko učenje, integrirani kurikulum, integrirane aktivnosti, suradnička evaluacija, vještine upravljanja grupnim procesima)

– *Sastavnica II*: Tehnike i strategije (kurikularne prilagodbe, prilagođavanje nastavnih tehnologija, prilagođavanje evaluacijskih postupaka, refleksivno učenje, modificiranje nastavnih materijala i sadržaja, osmišljavanje novih nastavnih sadržaja i materijala, prilagođavanje nastavnih metoda, prilagođavanje razredne dinamike i upravljanja razredom)

– *Sastavnica III*: Suradničko iskustvo (višestruka nastavna iskustva, praktikum, simulacija, igra uloga, sustavno promatranje)

– *Očekivani ishodi programa pripreme učitelja za inkluzivno odjeljenje*: razumijevanje različitosti, adaptiranje na promjene (očekivane i neočekivane, nadodala S.P.), fleksibilnost i kreativnost. (Whitworth 1999, 2005)

Stručnom osposobljavanju učitelja, stoga, treba posvetiti posebnu pozornost. Potrebno je revidirati postojeći sustav upisa kandidata na odjele koji obrazuju za ovaj delikatan i kompleksan posao, u smislu brižljivije selekcije kandidata. Izobrazba treba biti koncipirana tako da pruža interdisciplinarni i holistički uvid u kompleksnost osnovnog (i srednjeg) obrazovanja (i odgoja, dakako). Visokoškolske institucije trebalo bi preuzeti odgovornost za razvijanje teorijske i praktične koncepcije stručnog osposobljavanja i usavršavanja također iz područja metodike rada s djecom s posebnim potrebama, u suradnji sa samim učiteljima.

Dakle, bilo bi dobro kada bi visokoškolske ustanove u svojim kurikulumima ugradile komponentu tzv. posebne metodike ili, bolje rečeno, metodike rada s djecom s posebnim potrebama, ali i odgojnog rada, vodeći računa o pomirenju, odnosno sinergiji teorije i prakse, kao i uvođenju više praktične nastave u metodičkim vježbaonicama. To, dakako, podrazumijeva veću suradnju s relevantnim čimbenicima: osnovnim i srednjim školama, samim fakultetima, učiteljima koji su već u praksi, kao i dokazanim stručnjacima iz ovog područja. Na taj način, visokoškolske ustanove bi mogle osmisliti i razvi(ja)ti, u suradnji s već prije u ovom radu navedenim relevantnim ustanovama modele metodičke izobrazbe učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama, koji bi bio primjenjiv u širem školskom okružju. To podrazumijeva i izobrazbu, osposobljenost učitelja za kratkoročno, srednjoročno i dugoročno planiranje, *screening*, *monitoring*, evaluaciju, diferencijaciju nastave, grupni i individualizirani oblik rada, izradu (u suradnji sa stručnim interdisciplinarnim timom) individualnih obrazovnih planova (IEP), sposobnost koreliranja nastavnih predmeta, korištenje informativno-komunikacijskih tehnologija (ICT) i tzv. asistivnih tehnologija (AT), te intermetodičku osposobljenost u smislu korištenja znanja, inovacija, pozitivnih rezultata iz drugih metodika (zastupljenih na svim odsjecima razredne nastave: metodika nastave likovne kulture/glazbene kulture/maternjeg jezika/matematike/poznavanja prirode i društva/tjelesne kulture, ali i stručnih predmetnih za predmetne nastavnike) u radu s djecom s posebnim potrebama.[8]

Inter- i multimetodički pristup ne implicira učitelja kao *Übermensch*-a, iako bi se to, ako ne promišljamo, moglo pomisliti. Dapače. Takav pristup je neophodan, ali uz kvalitetno elaborirane – teorijski i praktično (više praktične nastave za studente, ali i učitelje koji za to nisu imali prigodu prije, u metodičkim vježbaonicama) – metodičke programe izobrazbe učitelja i njihovu izvedbu.

Svojevrsna mreža metodičkih predmeta i pristupa, odnosno njihova međuovisnost u kontekstu izobrazbe budućih, ali i sadašnjih učitelja, krucijalna je kada je riječ o

uspješnosti integracije usmjerene ka inkluziji u obrazovanju i ne implicira samo školsko okružje, već i druge mogućnosti poput izvanškolskih aktivnosti. Sve to postaje moguće ako se *„...metodičkoj izobrazbi učitelja pristupi pluralistički (sukonstruktivnost, situacijski aspekti, procesi, metodička višestrukost i isprepletenost, evolucijski aspekt metodičkog pristupa obrazovnoj integraciji) unutar same koncepcije obrazovanja učitelja... Međutim, neznatna pozornost se pridaje nastavnom procesu u kojem bi učitelji bili osposobljeni prepoznati i odgovoriti na odgojno-obrazovne potrebe djece s posebnim potrebama ponaosob*". (Medeghini-Valtellina 2006:108).

Potrebne su nam nove paradigme, novi načini (metodičke) izobrazbe nastavnika, pozitivan stav samih učitelja prema tome.[9] Stoga, usredotočiti se na bolje, realnije osmišljavanje kurikularnih smjernica visokoškolskih ustanova za izobrazbu učitelja, s posebnim akcentom na pedagoško-didaktičko-metodičku i psihologijsku izobrazbu učitelja, te usvojiti pristup pridavanja jednake važnosti pedagogijskim, didaktičkim, metodičkim kolegijima. Primjećuje se svojevrsna „tolerancija na marginama" određenih metodičkih kolegija (predmetom ovoga rada) koji su i dalje marginalizirani u visokoškolskim kurikulumima pedagoških/učiteljskih/filozofskih fakulteta.

Mogli bismo si postaviti pitanja: *Kakvu školu želimo, kakvog čovjeka odgojiti i obrazovati, za kakvo društvo i kakvu budućnost, kakvog odgojitelja i učitelja razvijati?* Ružica Razum sa zagrebačkog KBF-a je na temu reforme hrvatskog školstva, što, pak, možemo prenijeti i u kontekst aktualnog trenutka integracijskog/inkluzivnog obrazovanja, posebice upozorila: „*U pomanjkanju jasnoće ciljeva svaka će promjena biti skupo i neodgovorno eksperimentiranje i poigravanju s budućnošću, nadasve djece ali i društva u cjelini*." I nastavlja: „*... Naši nastavni programi ne predviđaju ... životna iskustva... Valja, nadalje, ostvarivati takvu nastavu koja će više promicati individualan pristup, kreativnost, razumijevanje, odgoj za lijepo i moralno. I nikada ne treba zaboraviti da učenik nije radi programa, već program mora biti u službi učenika...*" (Razum 2003:19)[10]

Politička racionala smatra da je idealan pristup „djelovati" što brže. Međutim, znanstvena vodi računa o dugoročnim rezultatima (ishodima, posljedicama). Bivši norveški ministar obrazovanja G. Hernes (prema Monsen & Haug, 2000.) svojevremeno je, osvrćući se na reformu obrazovanja u Norveškoj 90-tih godina prošlog stoljeća, napravio usporedbu koju ćemo spomenuti ovdje: *„... reforma obrazovanja i njen tijek i razvoj su poput konstruiranja novog aviona dok je jedan već u zraku*". Konotativno značenje ministrove izjave bi se moglo promatrati u svjetlu metodičke izobrazbe učitelja za inkluzivno odjeljenje, koja treba biti koordinirana, provođena kontinuirano, da bi se mogle dobiti – pravovremeno – povratne informacije koje mogu i trebaju pomoći u daljnjem '(su)konstruiranju' inkluzije. Ako se izobrazba ne provede na vrijeme, već u inicijalnoj fazi, riskira se kašnjenje koje može imati dugoročne nepoželjne posljedice za sve involvirane subjekte. Ako promislimo o ovome, shvatiti ćemo da „*ne možemo*

promijeniti svijet ako ga ne razumijemo, ali isto tako ne možemo razumjeti svijet ako ga ne nastojimo promijeniti" (Callewaert prema Monsen-Haug 2000:57).

Svaki brod ima kormilara. Nijedna izobrazba, pa niti inkluzivno obrazovanje ne može uspjeti ako na kormilu nema stručne, sposobne, profesionalne, vizionarski orijentirane osobe koje će sinergičnim radom omogućiti njenu što bolju implementaciju i ishode. O tome se trebalo razmišljati prije nego se zaplovilo burnim vodama inkluzivnog obrazovanja.

Umjesto zaključka

„The great law of culture is to let each one become all that he was created capable of being; expand, if possible, to his full growth; and show himself at length in his own shape and stature, be these what they may."

Thomas Carlyle

Poanta nije koji je pristup, odnosno model metodičke izobrazbe je najbolji, već koja kombinacija pristupa, odnosno različitih modela je najefikasnija i daje dugoročne pozitivne rezultate, s posebnim osvrtom na dobrobit djece.

Nekoć, u antičko doba *s'chola*, tj. *schola*, grč., bijaše klupa na rubu arene kojoj su drevni Atenjani pribjegavali u trenucima kontemplacije, gdje se razmišljalo i zadubljivalo u samoga sebe, ali i odmaralo, gdje se šutjelo i gdje se stjecao mir i prisebnost, isto tako važni za razvoj čovjeka kao i aktivnost i poticaji. Nekoć su Atenjani uspješno uspostavljali sinergiju između kontemplacije i odmaranja na toj klupi što se zvaše *schola*. No, danas se ta nekadašnja namjena *schole* prometnula u svoju suprotnost – škola je postala obrazovni konglomerat, sivih, tmurnih zidova, hladna ustanova u kojoj se ponajmanje vodi računa o holističkom pristupu kako djeci i njihovom razvoju, tako i nastavnom osoblju, njihovom profesionalnom ali i osobnom razvoju.

Aktualni trenutak metodičke izobrazbe učitelja, a time i, u kontekstu tendencija suvremenih obrazovnih reformi, integracijskom, odnosno inkluzivnom obrazovanju, reflektira svojevrsni Orwellovski pristup, parafrazirano - s*vi smo jednaki, samo su neki jednakiji od drugih*. Ili, preneseno u kontekst razmatranja predočenih u ovom radu: *sve su metodike jednako zastupljene, samo su neke jednakije zastupljenije od / nauštrb drugih*.

BILJEŠKE

1. Koristim termin „učitelji" kako za one u razrednoj nastavi, tako i za nastavnike u predmetnoj nastavi u osnovnoj, odnosno srednjoj školi.

2. Usporedba s epizodom iz Carrol-ove knjige implicira satiričan ton glede osoba koje kreiraju obrazovnu politiku, odnosno učitelja koji trebaju na prvo mjesto staviti dobrobit djeteta i adekvatne metode, načine njegovog učenja. Međutim, trenutne tendencije *curriculum*-a, odnosno nastavnog procesa, navode na promicanje formalnog učenja i, kao čestu posljedicu toga, tzv. linearni način mišljenja, što može imati dugoročne posljedice na razvoj ličnosti djeteta.

3. Poštujući naputke o dužini ovoga teksta, nismo u mogućnosti navesti sva relevantna objašnjenja, činjenice, no zainteresirani čitatelj može dobiti više informacija u dostupnoj literaturi ili kod autora ovoga rada.

4. O legislativnom aspektu integracijskog/inkluzivnog obrazovanja zainteresirani mogu naći u tekstu *Integracija učenika s poteškoćama u razvoju u redovita odjeljenja – iskustva učitelja razredne nastave u Mostaru* (autorice ovoga rada), koji je objavljen u Zborniku radova *Integrálás, felzárkóztatás, esélyegyenlöség 3* s Međunarodne znanstvene konferencije „*Jednakost mogućnosti kao rezultat integracije u obrazovanju*" (Subotica, 17-19.9.2009.godine.

5. Nemam ništa protiv inkluzivnih odjeljenja. Dapače. Svatko treba dobiti šansu. No, dajemo li šansu učenicima s posebnim potrebama ako nismo pripremili objektivne i subjektivne pretpostavke za njihovo prihvaćanje, odgoj, obrazovanje, napredovanje i korištenje mogućnosti koje bi im trebao pružiti odgoj i obrazovanje u redovitim školama. Inkluzija je, ipak, proces, način mišljenja, ali i ishod širih društvenih previranja, događanja. Škole bi trebale biti svojevrsno ogledalo, odnosno reflektirati, u konkretnom slučaju, inkluzivno društvo. Ali, retoričko pitanje je koliko je BiH društvo uistinu inkluzivno, jer inkluzija je interdisciplinarni pojam.

6. Brojne inozemne i domaće vladine i nevladine organizacije (NGO), ministarstva obrazovanja također, potrošili su velika novčana sredstva, u ine programe inkluzije i individualizacije u obrazovanju. Retoričko pitanje je: Koliko su i jesu li ta financijska sredstva mogla biti uložena u pedagoško-didaktičko-metodičku izobrazbu učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama ili, pak, za izobrazbu asistenata učiteljima toliko neophodnih u, prema riječima samih učitelja, u tzv. inkluzivnim odjeljenjima. U istraživanju koje sam provela na području Hercegovačko-Neretvanske Županije (2008. godine) na uzorku od 105 učitelja razredne nastave, 90% učitelja (95) izražava potrebu za asistentom u odjeljenju, pa ipak, nešto više od 80% sudionika našega istraživanja (86) nema tu mogućnost (od čega njih 51, odnosno 48.57% nikako). Štoviše, konkretno u HNŽ, organiziraju se seminari, radionice, …, za jedan dio učitelja koji već rade u praksi, što podrazumijeva i velika novčana sredstva, a prema rezultatima navedenoga istraživanja to ne polučuje uspjeh (85% učitelja (njih 90) u HNŽ ne smatra se pripremljenima, odnosno osposboljenima za rad u inkluzivnom odjeljenju, bez obzira na provedenu dodatnu izobrazbu). Možda je ta sredstva bilo bolje usmjeriti na njihovu

obveznu izobrazbu tijekom studiranja, tako da bi već tada stekli potrebne vještine za rad u inkluzivnom odjeljenju, a jedan dio odvojiti za njihovo permanentno obrazovanje u kontekstu suvremenih tendencija u tom segmentu našega školstva.

7. Stoga i ne čudi da preko 70% (77 od N=105), iz ovdje već navedenoga istraživanja, smatra da nisu odgovorni za provedbu inkluzije u školama u HNŽ, od čega 24% uopće se ne smatra odgovornim. Djelomično se s ovom tvrdnjom slaže 19% (njih 20) učitelja. 80% učitelja razredne nastave koji su sudjelovali u našem istraživanju provedenom na području HNŽ (85 od N=105) izrazilo je zabrinutost po pitanju prelaska učenika s poteškoćama u razvoju u predmetnu nastavu, jer predmetni nastavnici nisu osposobljeni za rad s tim dijelom učeničke populacije. Nema niti jednog učitelja iz našega istraživanje koji nije zabrinut zbog ovog pitanja. Ne čudi, stoga, što interakcijsko-komunikacijski aspekt odgojno-obrazovnog procesa u našim školama i dalje predstavlja bolnu točku našega obrazovnog sustava. Poznavanje usko stručnih metodika ne osigurava toliko potrebnu humanu, pedagošku komponentu rada (i suradnje) s učenicima, ali i onim „drugim važnima" u kompleksnom, delikatnom nastavnom procesu.

8. Zainteresiranima za ovo područje metodike preporučam neka zanimljiva istraživanja koja pokazuju povezanost različitih poznavanja metodika a u funkciji rada s djecom s posebnim potrebama: matematika putem šaha i rad s djecom sa specifičnim poteškoćama u učenju (Scholz, Markus-Niesch, Harald. 2008. Impact of chess training on mathematics performance and concentration ability of children with learning abilities. In: Csapo, Marg, (Ed.) 2008. *International Journal of Special Education* Vol 23 No 3. Canada. 138-148.), glazbena i likovna kultura i mentalna poteškoća (Waugh, Riddoch, 2007., Ibid.)

9. Stoll & Fink (2000.) navode četiri važna pitanja: 1. *Gdje smo sada*? (procjena inicijalnog stanja); 2. *Gdje bismo željeli biti u budućnosti*? (planiranje); 3. *Koji je najbolji način krenuti u tom smjeru*? (implementacija); 4. *Kako ocjenjujemo promjene koje provodimo*? (evaluacija). Sva četiri pitanja su međusobno povezana i treba ih promatrati holistički.

10. „*Željeti izgraditi bolji i humaniji svijet, a pritom se ozbiljno ne zapitati o (ne)vrijednostima koje komuniciramo riječima i djelima djeci i mladima - čisto je licemjerje i samozavaravanje. Potrebne su nam … takve škole u kojima će biti prostora za življenje određenih pozitivnih iskustva… Naši nastavni programi ne predviđaju takva školska, odnosno životna iskustva. Čak i tamo gdje neki nastavnici nastoje promicati neke konkretne inicijative … nerijetko se onemogućavaju ili se promatraju s velikim podsmijehom ili kritikom. Šteta! To su izvanredne mogućnosti gdje se prožimaju škola i konkretan život. Valja, nadalje, ostvarivati takvu nastavu koja će više promicati individualan pristup, kreativnost, razumijevanje, odgoj za lijepo i moralno. I nikada ne*

treba zaboraviti da učenik nije radi programa, već program mora biti u službi učenika..."
(Razum 2003:19)

Popis literature

- Baker, J. & Zigmond, N. 1997. A comprehensive examination of an experiment in full inclusion. In: Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (Ed.), 1997. *Advances in learning and behavioral disabilities*, 11. Greenwich, CN: JAI Press, Inc. 101-134.
- Banerji, M. & Daily, R. 1995. A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. U: *Journal of Learning Disabilities*. 28/8: 511-520.
- Bevanda, Mladen 2004. Život (ne)svakidašnji – Pedagoški ogledi. Sarajevo: Hrvatsko društvo za znanost i umjetnost.
- Davis, S. 1995. Report card on inclusion in the education of students with mental retardations. Arlington: The ARC.
- Fuchs, Douglas & Fuchs, Lynn. 1994. Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. In: *American Educational Research Journal*, 34. 174-206.
- Gudjons, Herbart 1994. Pedagogija – temeljna znanja. Zagreb: Educa.
- Hentig, Hartmut 1997. Humana škola. Zagreb: Educa.
- LeCapitaine, J. E.. 1999. Schools As Developmental Clinics: Overcoming the Shadows Three Faces. New York: McMillan.
- Lillemyr, O. F. & Mclnerney, D. M.. 2004. Play, Learning and Self-Concept in Primary School: A Multicultural Perspective. Trondheim, Norway: Queen Maud's College of Education.
- Mandić, Petar. 1980. *Saradnja roditelja i škole*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost.
- Medeghini, Roberto & Valtellina, Enrico. 2006. Quale disabilita'?. Milano: Franco Angeli.
- Monsen, L. & Haug, P. 2000. *Evaluating the Norwegian Educational Reform 97 – Theory of Evaluation, Challenges and Dilemmas,* Presented at EES Conference, Seville, Spain, October.
- Mustać, Vinka & Vicić, Miroslav. 1996. Rad s djecom s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga.
- *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i* Hercegovini. 2003. U: *Službeni glasnik BiH 18*. Sarajevo. 425-431.
- Pehar, Lidija. 2007. Psihološke posljedice reforme osnovne škole. Sarajevo: Službeni list BiH.
- *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. 2006. Brussels: Eurydice.
- Razum, Ružica 2004. bez odgoja nema čovjeka, nema pravednog društva, nema budućnosti. In: *Glas Koncila* 27/1567. Zagreb: Nadbiskuspski duhovni stol. 15-25.
- *Reforma obrazovanja – Poruka građanima Bosne i Hercegovine*. 21.11.2002. Sarajevo: Misija OSCE u BiH.
- Slatina, Mujo. 1998. Nastavni metod. Sarajevo: Filozfoski fakultet.
- Stoll, Louise & Fink, Dean. 2000. *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

§ Valijarvi, J.. 2004. The System and How Does It Work – Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School. In: *Education Journal*, 31/2. 2004. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong. 122-127.
§ Vaughn, S. 1995. Students' views of instructional practics: Implications for inclusion. U: *Learning Disabilities Quarterly*, 18/3. 236-48.
§ Welch, M. 1996. Teacher education and neglected diversity: Preparing educators to teach students with disabilities. In: *Journal of Teacher Education*, 47/5. 355-366.
§ Whitworth, Jerry W. 2005. A model for inclusive teacher preparation. In: Daniels, H.; Garner, P. (Eds). *Inclusive education. World Yearbook of Educatio*n. Logan Page: London. 49-57.
§ Winkel, Reiner. 1996. Djeca koju je teško odgajati. Zagreb: Educa.

Bisera Jevtić: METODIKA VASPITNOG RADA U RAZVIJANJU MORALNIH VREDNOSTI

Fil. Fak. Departman za pedagogiju Niš
bisera55@ptt.rs bisera@vaspks.edu.rs

Rezime

U našoj društvenoj stvarnosti, problematika metodike moralnog vaspitanja postaje sve aktuelnija zbog promena savremenih društvenih tokova, krize vrednosnog sistema, erozije morala, drugačijih vrednosnih orijentacija dece i mladih. U sklopu delovanja svih faktora koji utiču na razvoj ličnosti, vaspitna funkcija škole zauzima veoma značajno mesto, jer vaspitanje i obrazovanje postaju sve više snažni pokretač razvoja ne samo pojedinca već i celog društva. Da bi se dao odgovor na postavljeno pitanje, neophodno je da se u našoj školskoj sredini preispitaju sadržaji, vaspitne metode i postupci, odnosi na relaciji nastavnik – učenik. Problem našeg istraživanja se fokusira na aktuelnost i efikasnost primene vaspitnih metoda i postupaka u školi u cilju razvijanja moralnih vrednosti kod dece i mladih. Osnovni rezultati istraživanja a u odnosu na naše pretpostavke od kojih smo krenuli u istraživanje govore: mogućnosti planiranja i primene vaspitnih metoda i postupaka za razvoj moralnih vrednosti uslovljene su sredinom u kojoj se škola nalazi; najveći akcenat u školi treba da se stavlja na razvoj humanosti i pravednosti u odnosima sa drugima; nastavnici izražavaju potrebu za uvođenjem posebnog nastavnog predmeta koji bi se odnosio na moralno vaspitanje učenika; stav primarne moralne vrednostima koje treba razvijati u školi odnose se na razvoj saradničkih odnosa, odgovornost i razvoju međusobnih odnosa bez predrasuda; u sklopu različitih metoda za razvoj moralnih vrednosti u školi nastavnici kao najdelotvorniju metodu smatraju metodu podsticanja. Rad nudi nove spoznaje o podsticanju razvoja moralnih vrednosti, pri čemu daje nekoliko tema za nova istraživanja.

Ključne reči: moralne vrednosti, metode vaspitnog rada, samoaktualizacija, humanizacija, nastavničke kompetencije

THE METHODOLOGY OF DEVELOPING MORAL VALUES

Abstract

In our social reality, problems of methodology of moral education becomes is very topical issues due to changes in contemporary social trends, the crisis of value systems, erosion of morality, different value orientations of children and youth. Within the action of all factors that affect personality development, educational function of the school occupies a very important place, because education becomes more and more powerful development of not only the individual but the entire society. To give an answer to this question, it is essential that our schools review content, educational methods and procedures, relationships between teacher - student. The problem of our research focuses on the timeliness and efficiency of implementation of educational methods in schools to develop moral values in children and young people. The main research results in relation to our assumptions from which we started in the research say possibilities of planning and implementation of correctional methods and procedures for the development of moral values are conditioned by the environment in which the school is located, the biggest emphasis in school should be placed on the development of humanity and righteousness in relations with others, teachers expressed the need for the introduction of special teaching subjects that are related to moral education of students and put the primary moral values that should be developed in school are related to the development partner relations, accountability and the development of mutual relations without prejudice, in a different method for the development of moral values in schools as teachers action method considered the method of encouragement. The work provides new insights on encouraging the development of moral values, where given a topic for new research.

Keywords: moral values, methods of educational work, self-actualization, humanization, teaching competence

Jedan od najvećih izazova vaspitanja karaktera je dostizanje zrelosti saznajne strane morala. Moralno vaspitanje kao univerzalni fenomen ostvaruje se određenim načinima i promišljenim postupcima.

Položaj mladih određen je sveukupnim dešavanjima u zajednici, ali i sistemom vrednosti koji proklamuju odrasli, koji ih vaspitavaju. Participacija mladih u zajednici podrazumeva njihovo življenje bez stereotipa i predrasuda, sa pravilno izgrađenim stavovima i vrednostima, postignućima i ponašanju drugih osoba, različitih potencijala.

Složenost uloge nastavnika u procesu moralnog oblikovanja ličnosti učenika u školi, proizilazi između ostalog, iz praktične realizacije zahteva: u moralnom vaspitanju učenik treba da postane aktivan učesnik u razvoju sopstvenih moralnih kvaliteta, a nastavnik saradnik i usmerivač. Pedagoška funkcija nastavnika u vaspitnom radu veoma je složena, ali konačan uspeh zavisi od koordinacije vaspitnih faktora u školi i izvan nje.

Ostvarivanje opšteljudskih ideala, slobode, pravde i demokratije, težnji i vrednosti zasnovanih na njima ne ugrožava slobodu, razvoj i autentičnost pojedinca. Naprotiv, svesno i delatno angažovanje pojedinaca u ostvarivanju društvenih zadataka doprinosi njegovom svestranom intelektualnom, moralnom autentičnom razvoju. Od pojedinaca se očekuje da, imajući u vidu svoju individualnost, pravo, slobodu i dužnosti, angažuje svoje intelektualne, radne i moralne sposobnosti da menja stvarnost u skladu sa idealima i težnjama čovečanstva. Mladi moraju doživeti sebe kao faktor, subjekt, koji u skladu sa svojim mogućnostima, može doprinositi promenama, napretku i humanizovanju sveta kome pripada. Ma koliko taj doprinos objektivno bio skroman, on ima ogromno vaspitno značenje za dalji razvoj društvene svesti, proširivanje društvenih interesovanja i socijalnog iskustva mladih (Popović, 1978).

Oduvek su zahtevi življenja i ponašanja tj. norme, bile zasnovane na određenim društvenim i moralnim vrednostima. Da bi proces interiorizacije vrednosti bio uspešan, on treba da sadrži potrebe i interese učenika i njihovo iskustvo. Zbog toga teorija vaspitanja obuhvata pojmovne vrednosti i vrednosti orijentacije kao nezaobilazne vaspitne sadržaje. Vaspitanje vrednosti, međutim, ne zavisi samo od moralnih sadržaja već i od intelektualnih mogućnosti pojedinca, od jačine njegove volje, koja se pokazuje kako na planu saznanja tako i na planu aktivnosti (Suzić, 2005).

Porodično vaspitanje je prvi stupanj u moralnom vaspitanju deteta, međutim, kao izdvojena institucija nije dovoljna za formiranje moralne ličnosti deteta. Osim porodice, škole su najvažnije institucije u kojima mladi ljudi uče o vrednostima.

Kao društvena institucija, škola je uvek na određeni način bila zainteresovana za moralne probleme i moralno vaspitanje. Poučavanje o vrednostima postaje deo redovnog nastavnog plana u školama širom sveta. Vrednosti poput odgovornosti, saosećanja, poštenja, poštovanja i tolerancije sada se nalaze u svakodnevnim aktivnostima u mnogim školama. Nastavnici i učenici svakodnevno se sreću sa vrednostima i pitanjima morala, iako su ona ponekad skrivena i ne smatraju se važnim. Uvek kada nastavnik nešto odobrava ili zabranjuje, pohvaljuje ili kritikuje, nagrađuje ili kažnjava, on prenosi učenicima društveno-moralne poruke da je nešto dobro, odnosno rđavo, ispravno ili neispravno (Miočinović, 2003). Važno je odmah istaći da je vaspitanje uopšte, a posebno moralno vaspitanje, veoma složen i dugotrajan proces i da se vaspitni rezultati škole ne mogu odmah uočiti. Lakše je preneti na učenike sistem

moralnih pojmova i principa nego kod njih razviti stavove, ubeđenja i pogled na svet koji će ga motivisati na akciju, tj. da postupa u skladu sa usvojenim moralnim principima.

U organizaciji vaspitno–obrazovnog rada posebna pažnja mora se posvetiti razvoju međusobnih odnosa učenika zasnovanih na saradnji, toleranciji, uvažavanju, poverenju, drugarstvu, otvorenosti, iskrenosti, solidarnosti i empatiji. Uporedo sa podsticanjem ovih odnosa, sistematski i planski treba razobličavati i suzbijati pojave i odnose egoizma, zavisti, oholosti, taštine, licemerstva, nametljivosti, netolerancije, netrpeljivosti, laži, zapostavljanja svojih obaveza i diskriminacije. Na mlađem osnovnoškolskom uzrastu preovlađuje egocentrična orijentacija dece. Zato se kao važan zadatak vaspitanja na ovom uzrastu nameće potreba oslobađanja dece egocentrizma i njihovo usmeravanje na saradnju sa drugima i uvažavanje prava i potreba drugih.

Podučavanje učenika da razrešavaju sukobe bez sile ili zastrašivanja je veoma važno zbog toga što: sukobi koji nisu pravično razrešeni poljuljavaju moralnu zajednicu u odeljenju, bez umeća razrešavanja sukoba učenici će biti hendikepirani u svojim međusobnim odnosima, ali mogu i da doprinesu nasilju u školi i društvu. Sve veći broj škola obučava učenike da budu „posrednici u sukobu”.

Ovaj oblik ponašanja ima najviše izgleda da postane deo detinjeg karaktera kada se nauči rano i kada se često upražnjava, ali uspešna obuka moguća je i na adolescentskom nivou gde je ulog, čak, i veći jer se sukobi veoma lako rasplamsavaju u kobno nasilje.

Osnovu celokupnog moralnog vaspitanja čine doživljavanja i iskustvo u neposrednim moralnim situacijama koje šire interesovanja dece, stavljanjem pred njih probleme koje je poželjno da reše. Takve situacije treba koristiti uvek kada se za to ukaže prilika, vodeći računa o uzrastu. U početku, situacije treba da budu jednostavne, a zatim, unošenjem ili postavljanjem različitih motiva, odnosa i okolnosti, obaveza i zahteva koji se moraju uzeti u obzir pri rešavanju problema, one postaju šire i složenije. Na taj način, moralne situacije spajaju i sažimaju vrednosti koje su u suštini apstraktne, prevodeći ih u konkretne i specifične akcije. Moralne vrednosti tako dobijaju značaj i važnost u sadržaju stvarnog života, a pojedinac delanjem razvija moralnu strukturu svoje ličnosti (Đorđević, 1994: 23).

Do sada se u našim školama malo pažnje pridavalo vaspitanju vrednosti. Poučavanje i vaspitanje u ovoj oblasti karakterisala je jednostavna obrada nastavnog gradiva, kao i primena tradicionalnih metoda i postupaka. Istina, učenici su poučavani da treba da uvažavaju i da se pridržavaju određenih vrednosti, kao sto su: poštenje, pravda, istina, sloboda i dr. Ali u suštini, oni nisu saznavali šta ove vrednosti predstavljaju, koliko su one značajne za razvoj pojedinca, društva i demokratskog načina življenja.

Metodika vaspitnog rada je sastavni deo svih drugih metodika kao što je pedagogija sastavni deo bilo koje nastavno-naučne oblasti; fizika kao nastava ne može bez pedagogije. Drugim rečima, u aplikaciji bilo koje oblasti ljudskog saznanja na nastavu i učenje nužna je metodika vaspitnog rada. Ta širina i karakter interdisciplinarnosti su bili velika zapreka sužavanju i konkretizaciji predmeta ove metodike.

U tradicionalnoj nastavi, gdje je predominantna obrazovna i sadržajno-materijalna orijentacija, vaspitna dimenzija je tretirana kao usputna, sporedna ili sama po sebi - podrazumevajuća. Ova reproduktivno-faktografska pedagogija poučavanja je osposobljavala nastavnika da prenese, „odglumi" ili „odigra" nastavne sadržaje na nastavnoj sceni - učionici. Smatralo se visokim dometom ako nastavnik uspeva biti „bolji" od udžbenika. Baveći se u tom nastavnom modelu gradivom, nastavnik se obraćao prvenstveno jednom subjektu nastave - gradivu. Prvi subjekat te nastave je gradivo, drugi nastavnik, a učenik, kao treći, tek epizodista. Danas metodika vaspitnog rada dobija na svom značaju jer je u savremenoj civilizaciji postalo nesvrsishodno davati prioritete reprodukciji činjenica. Svrsishodno je učiti dete učenju, osposobljavati ga za pronalaženje, obradu i upotrebu informacija. Sve više mesta zauzima osposobljavanje učenika za odbranu svojih stavova, za samovrednovanje, za demokratsko usaglašavanje stavova, za rad na vlastitim i grupnim projektima. Savremena civilizacija traži drugačiju moralnu ličnost od one koju produkuju tradicionalni vaspitno-obrazovni modeli. Metodika vaspitnog rada je sistem pedagoško-metodičkih saznanja o putevima i mogućnostima ostvarivanja ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja. Aspekti metodike vaspitnog rada se fokusiraju na kognitivnu i emocionalnu sferu ličnosti. Ovi aspekti čine celinu za razvijanje moralne ličnosti jer je potkrepljuju teorije moralnog razvoja ličnosti. Kognitivni aspekat se odnosi na jačanje saznanja, delovanje na racionalnu stranu detetove ličnosti, na shvatanje i razumevanje procesa vaspitanja, tj. potrebu za učenjem i poučavanjem. Dete koje je svesno da vaspitanjem poboljšava svoje kvalitete, koje razume da se vaspitni napori roditelja i nastavnika ostvaruju u njegovu dobrobit, biće aktivnije i bolje motivisano od deteta koje to radi konformisanjem ili zbog pritiska roditelja i okoline. Emocionalni ili afektivni aspekat se odnosi na angažovanje i menadžment emocija, na niz područja emocionalnog vaspitanja, kao što su: „1) emocionalna samosvest, 2) samoregulacija, 3) motivacija, 4) empatija i 5) socijalno-emocionalne sposobnosti kao što je adaptabilnost i druge" (Suzić, 2001). Da bi škola optimalno delovala na razvoj detetovih emocionalnih kompetencija, nužno je da se razviju modeli emocionalnog vaspitanja te da ti modeli budu primenjeni na svim nastavnim i vannastavnim školskim aktivnostima.

Tradicionalna škola je prepuna apela o važnosti angažovanja pozitivnih emocija i o regulisanju negativnih, ali je sve ostalo na nivou „trebologije", jer su izostali konkretni modeli. Moralno vaspitanje kao područje metodike vaspitnog rada podrazumeva delovanje u sferi suđenja o dobru i zlu, o vrednom i manje vrednom. Smatralo se da je

ovo vaspitanje prvenstveno komponenta pa su zato mnogi nastavnici verovali da je određenje vaspitnih zadataka časa podrazumeva određenje moralnih aspekta učenja i poučavanja na nekom sadržaju. Sada je jasno, da se pored toga u metodici vaspitnog rada moralno vaspitanje ostvaruje primenom metoda i novih tehnika i postupaka koji će učenike uvesti u aktivno moralno suđenje kroz proces poučavanja i učenja.

Konstituisanje metodike vaspitnog rada ukazuje na aktuelnost i savremenost ovog procesa. U svetu se razvilo saznanje da memorisanje i reprodukcija činjenica ima sve manje svrhe u školskom sistemu. Umesto faktografske reprodukcije traga se za novim modelima nastave koji će pored opštih vaspitnih metoda koje su se dobro pokazale u praksi, obuhvatiti i nove navedene metode sa svojim vaspitnim postupcima. Jedna od ključnih implikacija takvog vaspitno-obrazovnog sistema jeste motivacija učenika, odnosno pridobiti vrednosnu i voljno-afektivnu stranu dečje ličnosti. U procesu moralnog vaspitanja ukazuje se na potrebu pozitivnog mišljenja, sposobnost moralnog razmišljanja i ponašanja, a uslov za to je odgovarajući model izlaganja. Značajne su i metode moralnog vaspitanja koje se proširuju u smeru „spontanog i prirodnog delatnosno-instrumentalnog, socijalno-nastavnog delovanja" (Grác, 1991: 69). Kao takve potpomažu razvoju socijalne kreativnosti ličnosti na bazi njenog vlastitog aktivnog učešća u interaktivnim odnosima.

Postavlja se pitanje da li uopšte može postojati nastava (obrazovanje) bez vaspitanja? Svaka nastava vaspitava na određen način. Problem nije u tome da nastava ima vaspitni karakter već u tome da objasni u kom pravcu i na koji način treba vaspitno delovati u procesu obrazovanja. Suština vaspitnih problema ogleda se u boljoj i savremenoj organizaciji rada učenika i nastavnika, u razvijanju motivacije koja omogućava da u grupi različitih motiva dominiraju oni koji su najpoželjniji za vaspitanje; u stvaranju najpogodnije klime u kojoj će se odvijati vaspitno-obrazovni rad; u stvaranju uslova za proširivanje i rešavanje mogućnosti vaspitnih delovanja u obrazovnom procesu, a pre svega u stvaranju pogodnijih uslova za uspešnije, efikasnije rešavanje problema individualizacije i socijalizacije. U savremenim, sve složenijim uslovima života, rada i vaspitanja, treba tragati za što raznovrsnijim i efikasnijim metodama, metodičkim postupcima i sredstvima vaspitanja. Metode objedinjuju sve vaspitne postupke kojima je cilj izgradnja i oblikovanje ljudske ličnosti. Metode moralnog vaspitanja dopunjuju jedna drugu, ne deluju izolovano u formiranju određenih crta ličnosti. Postoje različite klasifikacije metoda koje se koriste u vaspitanju ili posebno u nastavi. Kao opšte metode vaspitanja, najčešće se pominju: metoda ubeđivanja i uveravanja (saznavanje, shvatanje i emocionalno prihvatanje određenih pogleda, ubeđenja, uverenja, stavova i vrednosnih opredeljenja); metoda vežbanja i navikavanja (osposobljavanje za primenu usvojenih znanja, vrednosti, ubeđenja, uverenja i navika); metoda podsticanja (motivacioni sistem postupaka), i metoda sprečavanja (izbegavanje i eliminisanje negativnih elemenata u vaspitnom procesu). Za primenu metoda i postupaka najviše je odgovoran sam vaspitač, nastavnik.

Sasvim je izvesno da će se i dalje javljati teškoće i problemi u moralnom vaspitanju ispitanika različite etiologije, ali u njihovom rešavanju prednost uvek treba davati metodama pozitivnog uticaja, podsticanja i delovanja. Tek posle toga, kada je to neophodno, mogu se primenjivati metode i sredstva korektivnog i drugog delovanja, i to više kod odraslih nego kod dece. Vaspitna sredstva imaju svoju specifičnu aplikaciju, pa je stoga njihova primena od strane različitih aktera od velikog značaja na moralni razvoj ličnosti (Jevtić, 2007). Deca pokazuju neverovatnu fleksibilnost i prilagodljivost u dodiru sa pravom vrstom brige i podrške. Baš kao što je svet danas drugačiji i deca su drugačija. Više ne odgovaraju pozitivno na vaspitanje zasnovano na strahu. Tradicionalni metodi zasnovani na strahu zapravo slabe vaspitačevu kontrolu. Strah od kažnjavanja samo okreće decu protiv vaspitača i izaziva bunt u njima. Pretnja vikanjem i fizičkim kažnjavanjem više ne stvara kontrolu, već čini dete neosetljivim na poslušnost i saradnju. Vaspitači žele bolju komunikaciju sa svojom decom da bi ih pripremili za veće izazove i veće pritiske savremenog života, ali, nažalost, još uvek koriste zastarele metode vaspitanja.

Sticanje znanja, usvajanje određene količine činjenica i podataka i čitavih sistema društvenih i ljudskih normi i vrednosti, nije samo sobom dovoljno. Oni treba da postanu deo svesti i verovanja, da postanu motivi praktičnog postupanja ličnosti. Ubeđivanje i uveravanje je proces, čiji je rezultat izgrađena ubeđenja i uverenja, usvojene vrednosti, stavovi i pogled na svet određene ličnosti. Pravilna upotreba ove metode omogućuje uspostavljanje jedinstva između misli, reči, razumevanja, osećanja i postupanja.

Metoda ubeđivanja i uveravanja ima u osnovi dinamičku ulogu u formiranju ličnosti, jer ubeđenja i uveravanja pokreću ličnost na akciju. Moralno zdrava ličnost, sa izgrađenim sistemom moralnih svojstava, ubeđenja i uverenja, uporno će se boriti za njihovo dosledno poštovanje i primenu.

Smisao vaspitnog procesa nije samo u usvajanju znanja i tuđih ubeđenja i uverenja, već u osposobljavanju ličnosti da sama preradi i primenjuje usvojeno. Ubeđenje je osnova postupanja, ali između ubeđenja i praktičnog postupanja postoji složen proces vežbanja i navikavanja. Vaspitanje koje se završava samo na lepim rečima i teoretisanju o tome šta kako treba uraditi i šta je dobro, a šta ne, samo je delimično vaspitanje (Trnavac & Đorđević, 2002: 131). Metoda vežbanja i navikavanja se ne odnosi samo na navike i umenja u užem smislu, već na sve što ličnost usvaja vaspitanjem i što će primenjivati u praksi.

Vežbanje i navikavanje zahtevaju sistematski i uporan vaspitni rad. Efekti su veći ukoliko se ostvare u pravo vreme, odnosno, na uzrastu koji je pogodan za učenje određenih oblika ponašanja. Doslednost, upornost i stalni nadzor su neophodni, jer jednom stečena navika postaje unutrašnja potreba pojedinca. Ona mu u životu ne

dopušta da se drugačije ponaša. Upravo ovde leži velika odgovornost onih koji ih formiraju.

Metodu podsticanja primenjujemo kada učenik pokazuje uspeh, čime pojačavamo njegovu motivaciju, ali i onda kada se nađe pred teškoćama, kada se koleba i posustaje. Kod učenika, koji su u procesu razvoja i koji još uvek nisu svesni svojih mogućnosti i sposobnosti, ova metoda pomaže, ona je usmerena na međusobnu simpatiju i pridobijanje poverenja između nastavnika i učenika. Učenika treba stavljati u situaciju da otkrije skrivena osećanja, omogućiti mu da se raduje svome razvoju i napretku.

Metoda podsticanja pozitivno vrednuje i selekcioniše ono što je društveno prihvatljivo, a odbacuje i ignoriše ono što je štetno i neprihvatljivo od okoline.

Metoda sprečavanja ne treba da se shvati kao oblik spoljašnjeg pritiska, već kao pedagoški opravdanu intervenciju u cilju sprečavanja i zaustavljanja negativnih radnji i oblika ponašanja. Ovom metodom se omogućuje pojavljivanje, ispoljavanje, ustaljivanje određenih znanja, ubeđenja, stavova i ponašanja koja su suprotna cilju vaspitanja i naporima vaspitača. Metoda sprečavanja ima preventivnu i korektivnu funkciju. Ovu metodu u školskim uslovima koristimo samo u slučajevima kada delovanje drugih metoda nije efikasno ili je samo delimično. Ona je veoma često osporavana, i upravo zbog toga, nastavnici je moraju dobro poznavati i vrlo osetljivo individualizovano primenjivati.

Primenom sredstava sprečavanja i kažnjavanja, cilj nije osveta prema učeniku, već sprečavanje negativnih formi ponašanja. U slučajevima kada se primenjuju sredstva ove metode, metodski postupak mora biti promišljen i razložan.

Problem našeg istraživanja se fokusira na aktuelnost i efikasnost primene vaspitnih metoda i postupaka u školi u cilju razvijanja moralnih vrednosti kod dece . Istraživanje je vršeno na uzorku od 48 nastavnika Osnovne škole u Trsteniku. Pošli smo od opšte hipoteze da se metode i vaspitna sredstva moralnog vaspitanja nedovoljno koriste u našim školama u funkciji razvijanja moralnih vrednosti dece. Za potrebe ovog istraživanja koristili smo skalu procene koja se sastoji iz 4 bitne oblasti: I - Razvoj osnovnih moralnih vrednosti; II - Efikasnost vaspitnih metoda i postupaka za razvoj moralnih vrednosti u školi; III - Uloga i uticaj nastavnika na razvoj moralnih vrednosti u školi; IV - Sprovođenje moralnog vaspitanja u školi - razvoj moralnih vrednosti.

Osnovni rezultati istraživanja a u odnosu na naše pretpostavke od kojih smo krenuli u istraživanje govore: mogućnosti planiranja i primene pedagoških metoda i postupaka za razvoj moralnih vrednosti uslovljene su sredinom u kojoj se škola nalazi; najveći akcenat u školi treba da se stavlja na razvoj humanosti i pravednosti u

odnosima sa drugima; nastavnici smatraju da se kroz podsticanje dijaloga i rasprave razvijaju sigurna i samopouzdana deca; decu treba postepeno oslobađati od egocentrizma upućivanjem na kooperaciju sa vršnjacima kroz uvažavanje njihovih potreba, mišljenja i stavova; postupak kojim nastavnici podstiču dobro i poželjno ponašanje je ohrabrivanje; postoje razlike u stavovima nastavnika o razvoju osnovnih moranih vrednosti s obzirom na lokaciju škole; ne postoje razlike u mišljenjima nastavnika o sprovođenju moralnog vaspitanja u školi putem sadržaja različitih nastavnih predmeta s obzirom na godine njihovog radnog staža; mogućnost razvoja moralnih vrednosti u školi uslovljena je sredinom u kojoj se škola nalazi; većina nastavnika u velikoj meri smatra svoj poziv, kao veoma odgovoran za razvoj moralnih vrednosti kod dece; nastavnici izražavaju potrebu za uvođenjem posebnog nastavnog predmeta koji bi se odnosio na moralno vaspitanje učenika; stavovi nastavnika o primarnim moralnim vrednostima koje treba razvijati u školi odnose se na razvoj saradničkih odnosa, odgovornost i razvoju međusobnih odnosa bez predrasuda; u sklopu različitih metoda za razvoj moralnih vrednosti u školi nastavnici kao najdelotvorniju metodu smatraju metodu podsticanja.

U zadatku koji se odnosi na saznavanje aktuelnih vaspitnih metoda i postupaka neophodnim za razvoj pozitivnih moralnih vrednosti, pošli smo od pretpostavke da nastavnici smatraju da je najdelotvornija metoda podsticanja. Primena metode podsticanja podrazumeva jedan opšti stav pedagoškog optimizma, vere u mogućnost razvoja svake ličnosti, bez obzira koliko su složene okolnosti. Ona podrazumeva poštovanje svakog učenika i poverenje u njegove mogućnosti i snage. Kod učenika koji su u procesu razvoja i koji još uvek nisu svesni svojih mogućnosti i sposobnosti, ova metoda više pomaže nego neke druge koje prvenstveno imaju represivni karakter. Metoda podsticanja dovodi učenika u situaciju da se oduševi za neki vaspitni rad i da kroz njega doživljava uzbuđenje koje pojačava kvalitet učenja i praktičnog ponašanja. Učenika treba stavljati u situaciju da otkrije skrivena osećanja, omogućiti mu da se raduje svome razvoju i napretku. Metoda podsticanja pozitivno vrednuje i selekcioniše ono što je društveno prihvatljivo, a odbacuje i ignoriše ono što je štetno i neprihvatljivo od okoline. Time se učenik usmerava i navikava da svoje napore uloži u ono što je korisno i za vaspitni rad značajno. Ovde je moguće ostvariti ciljeve i zadatke moralnog vaspitanja sa manje reči, opomena, pretnji i zabrana.

Vežbanje i navikavanje zahtevaju sistematski i uporan vaspitni rad. Efekti su veći ukoliko se ostvare u pravo vreme, odnosno, na uzrastu koji je pogodan za učenje određenih oblika ponašanja. Doslednost, upornost i stalni nadzor su neophodni, jer jednom stečena navika postaje unutrašnja potreba pojedinca. Ona mu u životu ne dopušta da se drugačije ponaša. Upravo ovde leži velika odgovornost onih koji ih formiraju.

Nastavnik treba da stručno i sistematski prati razvoj učenika, da reaguje blagovremeno i u skladu sa okolnostima, najpre sredstvima preventive, pa tek na kraju sredstvima prisiljavanja i kažnjavanja. Primenom sredstava sprečavanja i kažnjavanja, cilj nije osveta prema učeniku, već sprečavanje negativnih formi ponašanja. U slučajevima kada se primenjuju sredstva ove metode, metodski postupak mora biti promišljen i razložan. Ono što je neprihvatljivo, negativno, treba učeniku objasniti, a zatim insistirati na primeni eventualne kazne. Uporedo, treba otkriti prave uzroke takvog ponašanja učenika, jer nikakve vaspitne mere ne mogu pozitivno delovati, ako se prethodno ne uklone uzroci koji dovode do negativnog ponašanja učenika. Mnoga vaspitna sredstva koja su nekada smatrana opravdanim, danas su strogo zabranjena i smatraju se štetnim za razvoj ličnosti. Međutim, u našim školama još uvek se sreću neke od njihovih oblika. Primena tih kazni uglavnom predstavlja izraz pedagoške nemoći nastavnika.

Pojedinac je nedeljiva celina koja raspolaže određenim znanjima, koja oseća, koja je aktivna, koja ostvaruje ljudske odnose i koja se integriše u celovitu ličnost. I moralna osnova se ne izgrađuje nezavisno od drugih procesa već u jedinstvu sa njima, kao što se ni moral pojedinca ne manifestuje u ponašanju koje obuhvata jedino moralne aspekte. Svaki pojedinac treba da učestvuje u integralnom procesu vaspitanja, koje obuhvata sve njegove psihičke dispozicije a koje su prethodno postavljene kao ciljevi. Svakako da ovakvo jedinstveno postavljen proces vaspitanja podrazumeva uključivanje i pitanja moralnog vaspitanja, zato što je moralnost integrativni deo ličnosti, koji zajedno sa ostalim područjima označava njenu celovitost. Takvim višestranim vaspitanjem formiraće se ličnost koja će biti kadra da se suprotstavi svemu onome što je neodređeno, mistifikatorsko i puno predrasuda, da jasno vidi i da se tačno informiše; da stvari i pojave posmatra sa različitih stanovišta; da razume svoje stavove i svoje mišljenje; da se odupre raznim pritiscima spolja, koji mogu da smanje njegovu samostalnost; da u etičkom pogledu bude angažovana. Na taj način, pojedinac će moći da razvija sve svoje potencijale, da shvati svoj položaj, da donosi odluke koje se mogu obrazložiti i koje imaju stvaralački individualni karakter.

Moralno vaspitanje u školi nije pitanje samo neposredne nastave i ne može se smatrati nastavnom disciplinom ili posebnim predmetom. Ono ne može da se ograniči na određenu nastavu i na čas već je neophodno da se razradi i obrazloži celovit sistem moralnog vaspitanja.

Vaspitno delovanje škole odvija se prema pisanom i propisanom, zvaničnom, otvorenom programu, ali isto tako i prema nezvaničnom, skrivenom, implicitnom, koji je određen ličnim i pojedinačnim stavovima, uverenjima i vrednostima učitelja i nastavnika, organizacijom same škole, odnosima u nastavničkom kolektivu, socijalnim okruženjem škole i dr. Ova dva programa - eksplicitni i implicitni, često mogu biti nepodudarni, pa i protivurečni. Delovanje implicitnog programa utoliko je jače, ukoliko je zvanični program

manje razrađen i zasnovan ne na naučnim činjenicama, već na ideološkim i političkim očekivanjima. Dobar i uspešan školski program moralnog vaspitanja treba da sadrži jasno određen i operacionalno formulisan cilj, tačno opisana i pažljivo planirana sredstva i metode kojima se taj cilj može na najbolji mogući način ostvariti u praksi. Našoj školi nedostaje takav razrađen savremen program moralnog vaspitanja, koji bi učiteljima i nastavnicima, odnosno vaspitačima uopšte, pružio sigurnost u vaspitnom radu. Izrada takvog programa je preka potreba naše školske prakse.

Međutim, taj posao nije jednostavan, pre svega zato što među samim naučnicima koji se bave moralnim razvojem i moralnim vaspitanjem postoje duboka neslaganja i sukobi oko toga kakva je priroda moralnosti, šta je cilj moralnog vaspitanja i koje su metode najuspešnije u moralnom vaspitanju. Naime, teoretičari su, uglavnom, saglasni da je cilj moralnog vaspitanja postizanje moralne autonomije. Ali, pod moralnom autonomijom podrazumevaju se različite stvari. „Dok pripadnici kognitivno-razvojne teorijske orijentacije moralnu autonomiju određuju kao nezavisnost i samostalnost u rasuđivanju o moralnim problemima na osnovu moralnih načela, pristalice psihoanalize i teorije socijalnog učenja određuju moralnu autonomiju kao samokontrolisano usaglašavanje ponašanja pojedinca sa zahtevima sredine, odnosno sa normama koje važe u društvu" (Pavišić-Gašić, S. 1998. 6).

Prema prvom shvatanju, razum je u osnovi moralnosti i moralno vaspitanje treba da se sastoji u podučavanju dece moralnom rasuđivanju, a cilj mu je podsticanje i podržavanje prirodnog toka moralnog razvoja. Smatra se da moralno-kognitivni razvoj prolazi kroz određene stadijume, koji su univerzalni, ne zavise od kulture, javljaju se nepromenljivim redosledom i svaki viši stadijum reintegriše one niže. Za svaki stadijum karakterističan je određeni tip moralnog suđenja, s tim da se na najvišem nivou moralne odluke donose na osnovu principa pravde. Ovaj teorijski pristup čini osnovu brojnih savremenih programa moralnog vaspitanja u školama širom sveta. Osnovni elementi tih programa jesu moralne diskusije i organizovanje tzv. pravedne zajednice u školi. „Metod moralnih diskusija se sastoji u raspravi koju nastavnik vodi sa učenicima o pitanjima gde postoji moralna dilema, odnosno sukob između različitih moralnih principa (na primer, između principa zaštite svojine i principa zaštite života, između prijateljstva i zakona, zakona i ljudskih prava, sopstvenih interesa i solidarnosti) na osnovu kojih treba doneti odluku, tj. gde postoji neizvesnost kako treba postupiti da bi postupak bio moralno ispravan. Suočavanjem dece sa argumentima i principima koji pripadaju stadijumu u moralnom rasuđivanju neposredno iznad onog na kojem se ona nalaze, podstiče se njihov moralni razvoj. Višim nivoima moralnog rasuđivanja deca se ne mogu direktno podučavati, kao ni tome šta treba da smatraju dobrim, a šta lošim. Viši nivo moralnog razvoja javlja se kao rezultat uključivanja deteta u razrešavanje moralnog sukoba" (Ibid, 1998. 7).

U psihoanalitičkoj i teorijama socijalnog učenja, moralnost se shvata kao pounutreni predstavnik društvenih pravila koja upravljaju ponašanjem pojedinca bez prisustva spoljašnjeg nadzora. Moralni razvoj predstavlja unošenje u sebe spoljašnjih zabrana i propisa, tj. sticanje unutrašnjeg nadzora nad sopstvenim ponašanjem. U početku, taj nadzor nad detetovim ponašanjem vrše druge osobe-roditelji, učitelji, vaspitači, tako što nagrađuju dete za dobro (moralno) ponašanje a kažnjavaju ga za loše (nemoralno). Kasnije, nadzor se zasniva na detetovom strahu od kazne i na očekivanju nagrade, da bi na kraju došlo do pojave unutrašnjeg nadzora, odnosno samokontrole. Međutim, tokom razvoja, ne usvaja se samo kontrola ponašanja, već i niz principa na osnovu kojih se može u moralnim sukobima naći najmoralnije rešenje. Moralno vaspitanje se, prema ovim shvatanjima sastoji od pružanja deci znanja o moralnim zahtevima društva, o tradiciji i običajima, i od uvežbavanja moralnog postupanja, odnosno izgrađivanja moralnih navika.

Iako smo u našem upitniku nastojali da obuhvatimo različite metode, i vaspitna sredstva u sklopu njih, kojima mogu da se razvijaju moralne vrednosti, stavovi naših ispitanika govore u prilog naše hipoteze. Nastavnici smatraju da je u procesu razvoja moralnih vrednosti kod dece i mladih, u školi, najdelotvornija metoda podsticanja. Možda razlog leži u činjenici da se u poslednje vreme dosta pažnje posvećuje detetu i da je povećana svest nastavnika o značaju podsticajnih sredstava u odnosu na metode sprečavanja i ubeđivanja. Mada, i kada su u pitanju ove metode postoji veliki pristanak nastavnika na njihovu primenu što nije loša činjenica, ali je pitanje na koji način se ove metode zaista sprovode u praksi. No, upravo, za razvoj moralnih vrednosti u školi metoda podsticanja ima najviše realnih mogućnosti.

Vaspitna funkcija nastavnika, u odnosu na raniji period, je pojačana. Ona dobija savremeniji smisao i značaj u vaspitno-obrazovnom procesu u školi. Na osnovu ovog istraživanja može se zaključiti da uloga škole u razvoju moralnih vrednosti postepeno pronalazi pravo mesto u vaspitnoj praksi. Sadašnja situacija je, na osnovu stavova i mišljenja nastavnika, u školi bolja nego ranijih godina ali još uvek nije na zavidnom nivou.

Ali, ako uzmemo u obzir činjenicu da stavovi u velikoj meri utiču na ponašanje i da upravo od njih, tj. njihove promene, zavisi konačan rezultat procesa, možemo se nadati sve boljoj realizaciji vaspitnog zadatka u školi koji se tiče razvoja moralnih vrednosti, s obzirom na zadovoljavajuće stanje shvatanja i mišljenja nastavnika o ovoj oblasti.

Prihvatljivost kod dece i mladih je veća ako se konstantno određenoj vrednosti potencira i ako je i sam nastavnik primenjuje. Tako na primer saradnja kao moralna vrednost razviće se ako nastavnik sarađuje kako sa članovima nastavničkog kolektiva tako i sa njegovim učenicima, a u isto vreme potencira međusobnu saradnju među učenicima kroz rad i ako ističe pozitivne strane saradnje uopšte.

U našem istraživanju smo se bavili stavovima nastavnika o ulozi škole u razvoju moralnih vrednosti kod dece , njihovim stavovima o načinima, metodama i postupcima za realizaciju istih, zatim, njihovim mišljenjima o efikasnosti metoda i postupaka za razvoj moralnih vrednosti kao i o drugim vezama između varijabli kada je posredi sistematski razvoj moralnih vrednosti. Razvoj moralnih vrednosti će biti najdelotvorniji ako se bolje organizuje ne samo uža školska sredina već i šira društvena zajednica. Međutim, ono što ostaje po sredi jeste jedno otvoreno pitanje: da li je vaspitanje u ovoj oblasti efikasno ili nije?

Literatura

- Đorđević, J. (1994): Škola i moralno vaspitanje: problemi, mogućnosti i perspektive, Zbornik 21 Instituta za pedagoška istraživanja (120). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jevtić, B. (2007): Metoda podsticanja i sprečavanja u moralnom vaspitanju, Pedagoška stvarnost, br. 5-6,402-419.
- Miočinović, LJ. (2003): Moralno vaspitanje – škola kao pravedna zajednica. Beograd: Filološki fakultet.
- Popović, B. (1978): Moralni razvoj i moralno vaspitanje. Beograd: Prosveta.
- Suzić, N. (2005): Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT-Centar.
- Trnavac, N. & Đorđević, J. (2002): Pedagogija. Beograd: Naučna knjiga.

Magocsa László: ISSUES OF MANAGEMENT OF L2 LEARNING IN KINDERGARTENS

Eötvös József Főiskola, Baja
lmagocsy@gmail.com

Abstract

In my presentation I will point out the most significant aspects of successful EFL acquisition in kindergartens and senior classes at primary schools. My thoughts, are based on international experience and observation: working in China as an EFL teacher, carrying out observations in Croatian, Portuguese school, and Hungarian EFL kindergartens. As we will see the role of EFL teacher is crucial in dealing with the mentioned age group, just like planning and organizing playful activities in kindergartens, where off-task behavior is as part of the program, as teacher-or self organized activities. The management of learning has its own importance, taking into consideration children, aged 2 – 6. (7 - 8). Traditional methods would result very bad effect concerning motivation or interest towards the language. The three domains are also to be mentioned while speaking about EFL acquisition by young learners.

1 Introduction

Creating positive attitudes and circumstances to learning is inevitable in any learning situation, but it has its own crucial role at EFL kindergartens and early classes at schools. ”There seems to be a consensus on what is appropriate methodology for young learners, but researchers tend to take the implementation of such methods for granted. There is a lack of classroom observation studies on what actually happens in young learners’ classrooms and on how materials and methodology influence outcome.” (Nikolov 2000). According to my observation, traditionally, at a school setting the role of the language teacher, just like the teacher in general has been as the person who shares information in a way that it could be acquired. It means that the teacher of the target language was the fount of all knowledge and the pupils had to rely on that knowledge as the only source of information in this respect. The traditional setting of classes in which this process of learning takes place is a row of desks where the children are sitting in front of the teacher who is talking, mainly using his/her mother

tongue while explaining certain elements or structures of the target language. While passing information to students about the language in this way he/she is using a blackboard, and in a lucky case the students listen to him/her or participate in the activities.

Of course this situation is not true concerning our modern, up-to-date education, and the kindergartens where second language (L2) is in the main focus of the activities. The modern EFL teacher is a facilitator, who always tries to accommodate children's natural desires in a way that they could acquire certain elements of the target language in a playful way, not noticing that they are learning in the traditional way. Instead of organizing them in rows as they were supposed to sit according to the old traditions, they are likely to be participating in groups, or in some cases they are doing their off-task activities, organized by themselves. It always happens that all of them are doing something different during the activities, some of them are doing practical, playful activities, others are engaged with drawings, or watering some plants in the classroom, while the others are in an adjacent room, and playing computer games (the basic element of which are about English language). As we can see this new organizational phenomenon can be properly understood by EFL kindergarten teachers, because in another way the whole process of L2 acquisition can easily go astray if the disciplines are conceived in the earlier mentioned traditional way. As in a kindergarten group there are children aged 2 - 6, it means that it is natural that all of them might be in different stages in their physical, mental, cognitive and emotional development, and their learning as well. In these circumstances L2 acquisition and learning should be organized in a way that it satisfies individual differences, requirements and abilities.

1.1 Carnivalesque elements and their understanding by children and their EFL kindergarten teachers

One way of organizing group dynamics is to allow some children do their off task activities, organized by themselves as it was observed by Bakhtin (1984). As the old tradition goes, language learning takes place throughout participation in organized by the EFL teacher tasks. Peer observations and professional pedagogical inspections were (and in some cases are) based on this principle, i.e., in the focus of observations and inspections, evaluations of EFL teachers' work was mainly, how the teacher could manage to organize activities and maintain discipline, motivate children to learn the language. The Bakhtinian carnival like behavior was out of kilter in this respect, indicating total failure concerning educational process, suggesting that it is far from the points the EFL teacher or curriculum deemed to be relevant to really successful acquisition of the language by children aged 2-6. A student who has been graduating for becoming an EFL teacher at a primary school would definitely get very bad grades for his/her teaching practice, allowing carnival-like behavior during the English classes held by him/her. However, as Bakhtin states at kindergartens (in our case the EFL ones) the

activities, organized by some children during the English class are not deleterious at all. On the contrary, concerning those specific children, who decide 'rebel' against teacher's instructions in that way, this is the only way for really successful acquisition of the language at that particular moment or period of time when the activities take place. In every EFL kindergarten there are children, who need (at least some times) to transform some activities according to their own desires, or to construct their own situations, where they feel comfortable and can act at maximum intensity and attention. In the case when EFL children are given assignments in their classroom which they cannot or do not want to do, because they either have no mood for doing them, or they are too boring for them, they have three basic choices. They either neglect the instructions of their EFL teacher and do nothing, or act without any interest, searching for another chance to escape from the burden of the activity, or they strongly rebel against the task and decide to act out, or they try to transform the assignment or recreate the whole context of the activity. Bakhtin (1981) calls this transformation of tasks or recreating the context of the game or activities at kindergartens, d i a l o g i c i m a g i n a t i o n. As we know children aged 2-6 have very powerful imagination. They live in a world mainly imagined by themselves, according to their rules, and constructing strategies. In the case when the EFL teacher's strategy of organizing their activities (and in this way their imaginary world or second reality in the classroom) does not match with their organizing principles and expectations, some of them decide to recreate the whole situation on their own, by the means of dialogic imagination. In these c h r o n o t o p e s (Bakhtin 1981) , i.e., dialogically constructed by themselves, imagined world, they feel comfortably, and are ready to act, interact with each other. During the interactions, they frequently use L2 elements as playful means of conversation. At this point they are trying to imitate, or copy the situation what is happening around them in the classroom, where their peers are trying to interact, using the elements of the target language. Of course all these can happen only in the case, when the EFL teacher is aware of the importance of children's carnivalesque behavior, and understands its role in the process of L2 acquisition concerning some children. The teacher can easily become a part of this f i g u r e d o u t world, if he/she handles the whole situation in a proper way. The school like strict approach will quickly result anxiety, deterioration, and negative feelings, attitudes and aptitudes in the minds of the children in question. The teacher has to be aware of the fact, that, although the mentioned carnivalesque behavior is not all of the children's realm of the spontaneous world, in the case of most of them it does function as necessary playful element in their lives. The question is, how and at what extent they oppress in themselves their desire to behave in a carnivalesque way, or do they want to oppress it at all? EFL kindergarten activities, that are organized by the teacher according to the mentioned age factor, i.e., paying full attention to children's desire and expectations, will result full (or almost full) participation in the activities of all children in the group, at least at the beginning of the activity. In this case the teacher is expected to use meta-cognitive strategies (Baker - Brown 1984) According to this strategy, the EFL kindergarten teacher is expected to concentrate on matching thinking and problem

solving elements of strategies to that particular situation, which is occurring in the classroom, in our case to the mentioned carnivalesque expectations of some children. Incorporating (at least) some c h r o n o t o p e s , i.e. carnivalesque elements in the organized by the teacher activities can facilitate children's participation and involvement in the activities. Both in task-related, and off-task behavior the acquisition of the L2 takes place as a result of language play, and playing with language elements.

1.2 Language play as significant element of motivation and successful L2 acquisition

As we can see, children at EFL kindergartens feel comfortable in the case when they are exposed to authentic activities. While using their dialogic imagination, either during their task-oriented, or off-task activities, they use for interaction elements of the target language as natural, playful ones. These L2 elements are constructed and used by children aged 2 - 6 for making meanings and achieving practical purposes in order to feel even more comfortable while participating in different playful activities. The EFL teacher can facilitate L2 development of children who have chosen off-task behavior, if he/she monitors these children's behavior and interactions, and interferes when it is necessary in a playful, but purposeful way. During this instructional interference the EFL teacher should use mainly L2 in a playful way, which means that the focus should basically be upon form and fiction, rather than on real meaning and the reality of the situation. Long - Crookes (1992) speak about interaction, task-based, and learner centered language learning-and teaching approaches. In our case learner centered approach has its own importance which incorporates the ability to pay necessary attention to individual differences and the different cognitive, psychomotor, and affective characteristic features of children aged 2 - 6 at EFL kindergartens. Only in this way can young learners acquire really useful communicative competence (Hymes 1972) and in this way natural L2 acquisition can happen (Krashen 1982). All these occur in playful (task, or off task behavior) way, while children at first play with the sounds of the target language (sometimes even with the shapes of the letters while drawing). During these activities they are instinctively trying to create different rhyme patterns, rhythmical phrases, assonances, consonances, alliterations, etc.. At a higher level of L2 development they play with constructing different grammatical structures, while using the target language elements, to create parallelisms and patterns (Jakobson 1960). Language play and playing with language elements are also significant elements of children's later schooling, everyday life and socialization into the interaction management of talk to each other within the classroom and outside of it. By becoming more and more capable to use L2 elements in turn taking, using L2 elements, they are learning as well, how to become competent members of the given classroom community (Mehan 1979). A kind of international communication competence can develop in this way, creating at later stages comfort and self-confidence as active and successful members of a broader community, i.e., the EU.

2 The study

While working with children in China (2006), Portugal (2007) and Hungary (2005-2010) and observing EFL kindergarten activities in Croatia (2007) and Hungary (2008), I paid special attention to several factors, constituting effective EFL acquisition by young learners In this presentation the main focus is on possible effective methods of teaching L2 to young learners.

2.1 The participants

China: 45 - 50 children aged 6 - 8 in a class in Ninghbo, South-East China. The classes began at 9 am and lasted to 1 pm. Length of the summer EFL course: one month (July). The classes took place every single day of the week for four weeks. There were afternoon sessions every second day, where special culture-related activities were organized and carried out by me.

Portugal: 25 - 30 children, aged 7 - 8 in a class in Villa Real, North-East Portugal. I observed the class activities for 3 days in May. There was a teacher of English, aged 26, a graduate of the university of the town.

Croatia: in a small town called Icici, not far from Opatija. There was observed a mainstream English kindergarten classroom at an elementary school. The observation lasted from 18/12/2007 to 22/12/2007.Icici is close to Italy, some grandparents are Italian. They speak at home Italian. There were 16 children, aged 3 - 6, 10 girls and 6 boys. One of them was from the Bermudas, the other was from Italy. The girl from the Bermudas was 3 years old. According to the teacher, she began communicating in English with her peers at the time when I was observing them. I, myself noticed, that she liked being video-filmed and probably this situation facilitated her communicative activities.

Hungary: The observation began 25/09/2008 and ended 18/12/2008. The site was situated in the big city of Southern Hungary, in Pécs. There were observed two classrooms where English activities took place twice a week, on every Thursday, beginning at 15.00 and 15.35 and lasted half an hour each.

In the first group there were 16 children aged 3 - 6, 8 boys and 8 girls. In the second group the number of children was usually 14, 6 of them were boys and 8 were girls. In the second group there was a girl, aged 3, who sometimes was missing because of some health problems.

2.2 Data collection

In the study, having taken place in Croatia the interaction of pairs or small groups of children was captured on video tape and digital voice recorder during the whole period of the observation. During the observation of the Hungarian, kindergarten activities I used voice recording. Sometimes two or even three devices were recording the interactions of the students and teacher depending on the distances of those participants from the main group the interaction of whom was being recorded.

I also studied kindergarten documents at both kindergartens and gave a questionnaire to both English teachers and an interview helped to get the necessary background information as well. In the questionnaire I included 20 questions concerning children's behavior, attitude and aptitude, and other 20 questions concerning the teachers' methodological and professional approaches like: "At what age of children would you begin L2 teaching, if you could decide about it? How long have you been teaching these children? Can you meet with the parents," etc. "There is a big difference concerning physical and mental development of children aged 3 - 6. How can you take it into consideration while carrying out L2 classes with them, Children can concentrate on activities not more than 3 - 5 minutes, but on the other hand, they like repeating L2 elements almost endlessly. How do you interpret this? etc. The interview was held and the questionnaire was filled out in October during the observation by both of the teachers (Croatian and Hungarian). About the observation I have 1-2 hour's video material and more than 70 hour's voice recording. The voice recorder material is transcribed.

During the activities in China and Croatia self observation was carried out and digital voice recording was used.

While analyzing the data my main attention was paid to the off- task behavior of some children which was in some ways similar to the Bakhtinian carnival, the effective, personally tailored methods which teachers used to facilitate effective L2 acquisition, the group dinamics and individual differences. This examination was concentrated not only on the carnival elements themselves but there were involved the teacher organized activities and interactions, taking place during these activities as well. In this way my purpose was to get a whole picture about happenings in the English classrooms at the listed settings. Having got this information we can clearly distinguish between the students' in and off-task behavior, their cognitive development, L2 development, motivation, attitude and aptitude. This distinction helps us analyze L2 development and make comparisons concerning interaction types of the two basic groups of the students. Renewing the task by the students who chose carnival like behavior is the indication of their creativity. Later we will analyze how this creativity supports or in some cases hinders L2 development and acquisition. I also paid special attention to carnival as a

general locus and language play as a means of communication in the process of individually chosen activities. I also examined language development during these contingent interactions. In this paper I will talk about 3 activities, which I have observed in the Hungarian, Croatian and Chinese kindergartens. The main focus will be on children's off-task behavior.

2.4 Activity 1

In the following three activities we will see that the observed children chose to act according to their own judgment and desire, and in this way ignored the L2 teacher's presence and organizational efforts. As this situation can be observed almost every time in any L2 kindergarten or even at later stages of L2 development, my assumption is, that it is worth analyzing how children behave while choosing their off-task activities, in order to have a glimpse into this educational domain. In the first activity we will observe two boys, who are brothers, and who decided not to act according to their L2 teacher's plans.

When the group was engaged in an activity, taking place as a playhouse learning station in the Croatian kindergarten the teacher was demonstrating a picture, showing them to the children, saying: this is a cow. The children repeated the utterance eagerly, being happy to get to know the name of the animal. However, there were two boys who decided to leave the station and they were soon engaged with tossing toy cars and vans on the floor not far from their mates. They could hear what was uttered both by the teacher and their peers. It was evident, that they were passive listeners of the interactions taking place among their mates and the teacher. The boys must have known that their off-task position was not sanctioned by the teacher because they produced wide grim towards the peers and the teacher almost all the time. After a while one of them went to the place where small plastic bags were standing on the top of a small piece of furniture. There were seeds in them. The boy wanted to see whether the seeds had already off-shoots or not. "W a t er" he uttered to his brother and the answer was immediately, "O K". The other boy took a toy plastic sprinkler, went to the tap and filled it with water. While watering the seeds, his sleeve of the pullover became wet. He reacted to it with a grim and used a gesture of mock-impropriety. This reaction can be a sign of embarrassment but because his grim was addressed towards his mates being engaged in group activity his behavior was in Bakhtin's terms quite carnivalesque. The two boys were busy moving away from any organized activities and tried to find engagement on their own. However, I could see that sometimes they were simply listening to the interactions, taking place on the playing station.

The behavior of these two boys was generally aggressive. It was a pleasure for them to beat the others and they never joined them eagerly to play games. Their family background plays a significant role in this situation. Their parents were in the phase of

separation. They lived together with their father, who worked a lot and had no time to share with his sons.

When Kristina , their teacher, explained to the children, that “cows produce milk” the two boys reacted in a surprising way. They seemed to be following the course of happenings at the playhouse learning station and said surprising things, like, “c o w p i n k”. The boy, interacting in this way wanted to say that cows are pink. All the peers were surprised to hear this utterance and were trying to convince them that it was not in that way, saying, “N o, N o!” During this interaction they used L1 and L2 interchangeably. When the teacher asked them: “H o w d o y o u m e a n it ?” They explained that there were chocolate bars and on them there were pink cows. Consequently, the color of the cow was pink.

We have to mention that during this interaction there were felt a kind of amusement and mockery, created by the two boys and some of the mates captured this feeling too. But after a while the group was engaged again with organized activities and the two boys continued interacting gleefully with each other using some English words like “g i v e c a r”, “c o m e h e r e”. This interaction shows a kind of shared attention, paid partly to their own created carnival like world and the one created by the teacher and the other children. They realized that their activity was far not a part of the happenings, going on in the classroom, they time to time switched on to using English language and uttered English words. This discourse, of course not parody per se, was full of humor, grim and carnival like elements and had its L2 learning importance. The children were playing off one another in this interaction activity.

2.5 Activity 2

In this activity we will see how a bilingual boy behaved when the L2 related task posed no challenge to him, because his L2 development was far beyond the peers’ level. His off-task behavior will be seen and his self-correction when it was needed and appropriate.

The activity took place in the Hungarian kindergarten and involved only one student. He was a boy whose parents came to Hungary from Russia years ago and spoke fluent Hungarian The boy’s Hungarian was also good.

The teacher wanted to organize the following activity and needed some toys to play with. She asked some students to find the toys in the toy box and bring them to the big carpet, saying: “W h o c o u l d b r i n g h e r e s o m e t o y c a r s a n d p u p p e t s ?” As this task was not enjoyable to the boy from Russia, he simply neglected the request and while his mates were searching for the toys in the toy box, not far from the carpet, he went to the shelves, which were placed at the wall, and found there some

other toys to play with. The teacher was engaged with organizing the next activity, the children were interacting partly in L2 and in L1, saying, in English: “I w a n t t h e b a l l”, “the teddy my”. The boy, having been engaged with his newly found toys, began playing, saying, “f a s t c a r” and griming both towards the teacher and the mates. The boy had little engagement in finding the toys, the teacher asked for, but as soon as the activity began, and the teacher called him, saying, “c o m e h e r e p l e a s e!”, “w h a t a r e y o u d o I n g ?” he answered**,** “O K, I go” and took active participation in the activity together with his mates. In this action the boy tried to subvert the assignment, which did not pose any challenge for him because his language ability was far above the required, at that moment, level and deliberately choose subverting the assignment, finding other toys, playing with them and in this way mocking the whole situation in which the others were engaged. In this case the boy paused the same embarrassment as the two boys in the first activity signaling his superiority concerning L2 development and knowledge. The boy was aware of his own good command of English and his accompanying facial expression was in accordance with his confidence. He wanted to show in that way that he was not eager to participate in activities which were below his level of knowledge of the language. All these took place in a carnival like manner but we believe that even for the mentioned period of time he was not really engaged in carnival because carnival requires dialogue and at this time he had no partner for interaction.

2.6 Activity 3

In this section we will observe highly disciplined children’s classroom behavior, when the main focus was not on English language acquisition during their summer camp language learning period. It has to be mentioned, that there were more than 44 - 50 children in the classroom during the activity, and the temperature was far beyond 40 degrees Centigrade.

In the Chinese classroom some of the children chose to interact in an off-task way during the eye-exercise session, when the instructions came from the loud speaker, placed on the wall of the classroom. At these moments their peers urged them to behave in a proper way, and do what the speaker was saying. The interaction took place mainly in English. When feeling that the teacher’s attention was not fully paid to each of them during class activities, those, who felt the lack of full attention, began crying.

2.7 Activity 4

The Portuguese children’s off-task behavior was partially initiated by their L2 teacher, because she wanted to explore the situation when they could have an opportunity to have a chat with a foreigner (me) using their acquired L2 knowledge.

In the Portuguese school some of the children came to me (I was sitting at the end of the class) and were asking me about my hobbies, about my favorite football teams, etc. All the interactions took place in English. The teacher allowed them to come to me and towards the end of the lesson all of them were busy to interact with me.

3 Discussion

According to Bakhtin, carnival produces a sense of liberation of the people, who are oppressed, a sphere outside the regular or to put it another way, n o r m a l life, which is accepted by most of the participants. In this sphere the behavioral orders are temporarily being not accepted and there is a feeling of renewal. The children's behavior in the activities showed the desire of moving away from the activities, which were organized by the teacher and consequently the discourse, taking place in the classroom. Instead they choose the world of laughter, mockery and mythical world of carnival. As we could see the interactions, that took place, were very much like the interactions described by Bakhtin. In the Portuguese school the children chose off-task behavior in order to develop their knowledge of English and to get new information about the world around them. My assumption is that the children in the first scene found the organized activities oppressive because there were sometimes involved elements which were either tiring or not interesting for them. In the second scene the situation was different. The boy simply wanted to fill in the gap when there was nothing remarkable happening concerning L2 acquisition. In the third situation the children were oppressed by the regular eye exercises, which were to be done every day during the long brake, and that was the reason why they were engaged with carnivalesque utterances and behavior. The Portuguese children simply recognized that the interaction with me could be carried out in English, that is why those who were brave enough came to me during the class to have a conversation in English.

By irrelevantly behaving, children in the activities not only directed their utterances but while doing so, they emphasized their personalities through their use of L2 in the classrooms. Consequently we can say that the children's off-task carnival like behavior and use of English in the artificial world, which was created by them, was highly resourceful. They were using the elements of spatial, social and linguistic environment, and in this way they mediated to a certain extent of classroom participation and L2 development. I could observed the creative strength of these children, who were engaged in off-task activities, both from linguistic and organizational point of view. They were able to create around themselves the atmosphere or to put it another way, aura of rethinking the given situation and overcoming difficult and not accepted situations. They choose these carnival like activities because they did not want to disturb their mates and the teacher in the classroom. It also can be stated that this carnival like behavior helps shift learning English from the skill-based language

development to the emphasized creativity and the creation of new sphere for this imagined world.

4 Summary

I have to state, that in our quickly developing world, every teacher is supposed to find new ways of teaching really effectively, because both the circumstances and the children change quite quickly. What was not possible years ago is natural and self evident now, e.g. children, aged 5 cannot imagine their lives without computer games (sometimes they use them in order to learn English). The task of EFL teachers is to feel the pulse of our modern world and understand the growing and changing demand of the pupils, in order to be able to carry out EFL teaching work really effectively.

Bibliography

- Baker, L.arkin-Brown, Anderson 1984. Metacognitive skills and reading. In: Peter, Donald, Pearson: ed. Handbook of reading research. New York: Longman.
- Bakhtin, Mihail 1984. Rebelais and his world. Bloomington: Indiana University Press.
- Bakhtin, Mihail 1981. The Dialogic Imagination: Four Essays, Robert, Holquist: ed. Cary.
- Emerson – Robert, Holquist, Trans. University of Texas Press, Austin.
- Hymes, Daniel 1972. 'On communicative competence'. In: Jonathan,.Pride – Janet, Holmes: eds. Sociolinguistics. Harmondsworth. Penguin.
- Jakobson, Roman 1960. 'Closing statement: linguistics and poetics'. In: Thomas Sebeok: ed. Style in language. Cambridge: Mass. MIT Press.
- Karshen, Stephen 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Long, Michael – Gavin, Crookes. (1992). 'Three approaches to task-based syllabus design'. TESOL Quarterly 26/1:27-57.
- Mehan, Hymes 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nikolov Marianne 2000. Issues in research into early foreign language programmes. In: Jayne, Moon-Marianne Nikolov: eds. Research into teaching English to young learners, Pécs: University Press Pécs, p. 40.

Irena Vodopija-Valentina Majdenić: METODIČKI PRISTUP JEDNOSTAVNIM OBLICIMA U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Učiteljski fakultet u Osijeku
ivodopija@ufos.hr - vmajdenic@ufos.hr

Sažetak

U radu je riječ o zagonetkama kao jednostavnim književnim oblicima. Zagonetka se motri ponajprije u metodičkom kontekstu. Analizira se zastupljenost zagonetki u čitankama za osnovu školu i uspostavljaju se kriteriji razvrstavanja. Zagonetke se razvrstavaju na umjetničke i narodne, prema sadržaju i prema autonomnosti u interpretaciji.

Naime, zagonetka može biti dio širega sustava interpretacije nekoga teksta, ali može i sama biti samostalna jedinica interpretacije. U radu je riječ o zagonetkama kao autonomnim oblicima, o njihovom mjestu, ulozi i važnosti u književnom odgoju i obrazovanju učenika osnovnoškolske dobi. Suvremeni metodički pristupi promiču interpretaciju zagonetke kao samostalnoga oblika.

Ključne riječi: zagonetka, čitanka, metodički instrumentarij

METHODOLOGICAL APPROACH TO SIMPLE FORMS IN ELEMENTARY SCHOOL LITERATURE

Abstract

The paper is about riddles as a simple literary form. A riddle is primarily observed in a methodological context. The frequency of riddles in the textbooks for elementary school is being analysed. In addition, the criteria for classification of riddles are being introduced. Depending on their content and interpretation dependency, one distinguishes between the artistic and folk riddles. Namely, a riddle can be viewed as a part of a wider interpretational system, as well as an independent object of interpretation. The paper focuses on riddles as independent forms.

Keywords: riddle, textbook, methodology instruments **Uvod**

Nastava hrvatskoga jezika odnosno nastava bilo kojega materinskoga jezika kao svoju sastavnicu ima područje književnosti. Tradicionalno su najzastupljeniji u tom području prozni tekstovi (bajke, priče, romani za djecu ili njihovi dijelovi ponuđeni u čitankama) i poezija (ponajviše ona za djecu i lirska). Uz dominantne književne vrste javljaju se i jednostavni oblici kao što su zagonetke, poslovice, izreke, pitalice.

Metodika nastave književnosti tradicionalno se bavi ponajviše recepcijom i interpretacijom dominantnih oblika, a jednostavne oblike uglavnom doživljava samo kao dio metodičkoga instrumentarija. Želimo li osuvremeniti metodičke pristupe nastavi književnosti, potrebno je (i moguće) obratiti veću pozornost jednostavnim oblicima koji se mogu postaviti u epicentar interpretacije.

Posebno bi mjesto mogla imati zagonetka kao jednostavan oblik koji svojim ustrojem podsjeća na komunikacijske situacije u obrazovnom procesu, posebno u nastavi. Onaj koji zna postavlja pitanje tako da pomogne osvješćivanju postojećega znanja onih koji odgovaraju ili da ih do znanja dovede. Pitanja se postavljaju tako da potaknu duhovnu zaokupljenost nekim problemom. "Duhovnu zaokupljenost možemo nagovijestiti natuknicom znanje." (Jolles, 1978: 94) Upravo ta duboka duhovna zaokupljenost glavna je odlika koja zagonetku promiče kao samostalnu jedinicu interpretacije u suvremenim metodičkim pristupima nastavi književnosti.

Zagonetka kao jednostavan književni oblik

Teorija književnosti poznaje književne rodove i vrste. Kako kaže Andre Jolles znanost o književnosti trojako je usmjerena: "Znanost o književnosti književnu pojavu pokušava tumačiti prema njezinoj ljepoti, njezinu smislu i njezinu ustroju." (Jolles, 7) Nadalje kaže kako su upravo estetičke škole "darovale" učenje o rodovima i unutar njih omeđili i opredijelili vrste. Unatoč prigovorima, a osnovni je taj što se ne polazi od same umjetničke produkcije, nego deduktivno, navedeno razvrstavanje pomaže u određivanju mjesta određenom književnom obliku. (Jolles, 7)

U mnoštvu raznovrsnih oblika koje povezuje sličnost ili istost "gdje pak u tvorbi nekoga takvoga oblika sudjeluje jezik, gdje on u takav oblik zahvaća prireñujući i preureñujući, gdje ga sa svoje strane još jednom ustrojava – ondje možemo govoriti o književnim oblicima. (Jolles, 21)

U rječnicima hrvatskoga jezika zagonetka je određena kao 1. pitanje postavljeno dvosmislenim riječima, ono što treba pogoditi na temelju nejasna i dvosmislena opisa; 2. pojava koju je teško objasniti , ono što nije shvatljivo. (Anić, 1998: 1781)

U drugom se rječniku hrvatskoga jezika određuje kao 1. pitanje koje omogućuje više odgovora, a odgonetka je samo u jednome; 2. problem, križaljka, rebus, anagram i slično; 3. nerazumljiva stvar, pojava ili osoba. (RHJ, 2000: 1384)

U Hrvatskom enciklopedijskom rječniku zagonetka je određena kao 1. a pitanje postavljeno dvosmislenim riječima, ono što treba pogoditi na temelju nejasna i dvosmilsena opisa; b. Problem, križaljka, rebus, anagram; 2. pojava koju je teško objasniti, ono što nije shvatljivo. (HER, 2003:1461)

Određenje zagonetke u lingvističkom kontekstu daje Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva – zagonetka (aenigma) 1. vrst pjesničke figure, tj. alegorija, ali nejasna; alegorija se kao i zagonetka temelji na metafori; 2. trop koji se osniva na zamjeni značenja riječi srodnih po značenju; 3. ipak ima mnogo zagonetaka koje nisu alegorične i koje se ne mogu svrstati među trope i figure koje su pjesnički samo toliko vrijedne koliko nastoje neki pojam izraziti slikom; 4. narodne zagonetke jedna su od vrsta narodne književnosti, a važne su stoga što katkada stvaraju nove izvorne riječi koje pomažu da se sakrije, a ujedno ipak izrazi pojam. (Simeon, 1969: 742)

Jednostavan i kratak oblik – zagonetka ima svoje odlike koje je svrstavaju u posebnu književnu vrstu. "Zagonetka je pitanje koje traži odgovor" kaže Andre Jolles (Jolles, 93), odnosno oblik zagonetke kazuje pitanje. Zagonetka se u užem smislu, u kontekstu književne teorije javlja kao književna vrsta, ali ona se javlja i znana je "prema posredovanim oblicima preko kojih ona u našem životu igra izvjesnu ulogu" (Jolles, 92) u dječjim zadaćama, u enigmatskim kutićima, u SMS porukama, a neke su zagonetke utkane u viceve.

U predgovoru knjizi *Zagonetke za najmlađe* Lidvine Lukende, Ivo Zalar navodi kako su zagonetke misaono-govorne igre, u stihovima ili prozi, kratka iskaza, kojima se traži rješenje nekog slikovitog opisa ili metafore. Zagonetke su katkada neposredna pitanja koja traže izravan odgovor, a u katkada prerastaju u čitavu malu priču. Vrlo su stara književna vrsta, a susrećemo ih u usmenoj predaji, često vezanoj uz neke folklorne obrede. U pisanoj se književnosti javljaju već u antičko doba. (Zalar, 1998: 7)

Dubravka Zima zagonetku definira kao kratak književni oblik, prozni ili u stihovima, koji se sastoji od dva dijela: prvi je dio pitanje ili aluzivna tvrdnja, dok je drugi dio odgovor na postavljeno pitanje ili interpretacija tvrdnje. Drugi dio pritom ne mora biti zapisan, nego ga čitatelj sam odgonetava iz prvog dijela, a ponekad je sam naslov zagonetke njezino rješenje. Važno je pritom da postavljač odnosno autor zagonetke, i odgonetač odnosno čitatelj moraju posjedovati određeno zajedničko iskustvo koje omogućuje rješavanje zagonetke, odnosno pravilnu interpretaciju smisla zagonetke.

Zagonetka svoj smisao ne izražava izravno, njega čitatelj i odgonetač otkrivaju iz indirektnog, metaforičkog opisa, aluzije, duhovitog isticanja nekih osobina, pojava ili predmeta koje se traži, te sažimanja iskustva o zagonetnoj pojavi. (Zima, 2001: 79)

Josip Kekez o zagonetkama govori kao o minijaturnim usmenoknjiževnim oblicima. Riječ je o najsitnijem obliku odnosno mikrostrukturi koje su poznavale i najstarije kulture. Sastoje se od dvaju dijelova - zagonetljaja i odgonetljaja, a za njih je karakterističan metaforički način izražavanja. Mogu biti minijaturnoga proznoga oblika i stihovane.

Sva određenja navedenoga pojma ukazuju na njegovu sveprisutnost u svakodnevnom životu. Zagonetka supostoji u razgovornom jeziku, ali je i dio književnoteorijskoga metajezika.

Zagonetka podrazumijeva postavljeno pitanje, a u samoj zagonetci i kroz zagonetku postoji i odgovor. Komunikacija se među ljudima često temelji na pitanjima i odgovorima. Uobičajeno je da pitanje postavlja onaj koji ne zna, a odgovor daje onaj koji zna. Zagonetku pak postavlja onaj koji zna i koji navedenim oblikom želi potaknuti sugovornika na odgonetanje.

Zagonetka može biti postavljena tako da se ne može odgonetnuti lako, odnosno tako da pogađač može nešto izgubiti (pa čak polučiti i neke loše posljedice).

Može biti postavljena tako da se pogađač mora potruditi, mora pokrenuti svoje znanje i dokučiti odgovor.

Zagonetka može biti postavljena tako da se u njoj samoj nadaje odgovor, ali ga treba potražiti uz domišljatost, pa čak i uz iskustvo rješavanja zagonetki.

Čvor je značenja u zagonetki, kaže Jolles, ondje gdje se sastaju pitanje i odgovor, gdje se pitanje rješava u odgovoru, a taj je sastanak pitanja i odogovora – odgonetka. (Jolles, 95)

Jolles navodi nekoliko skupina zagonetki. Jedne su sfinške zagonetke koje su za njega poput ispitnoga pitanja. Ne odgovori li se na njega, slijedi kazna ili posljedica.

Druga je skupina Ilo-zagonetka. Bit je u postavljanju zagonetke. Onaj tko postavi zagonetku koju nitko ne odgonetne, oslobođen je neke prijetnje ili kazne.

Kako se govori o zagonetkama koje su sudbinski važne i njihovo odgonetanje može značiti život ili smrt, što dovodi u opasnost glavu, Halsrätsel ih (prema Jollesu) naziva zagonetkama o glavu.

Postavlja se i pitanje svrhe postavljanja zagonetki, smisla gonetanja. Gonetanje i odgonetanje stavlja u suodnos zagonetača koji posjeduje znanje, ali i odgonetača koji izvjesno znanje posjeduje, ali ga mora osvijestiti.

Dakle, zagonetku može postaviti samo onaj koji zna, ali ni odgonetnuti ne može onaj koji ne posjeduje nikakvo znanje. Smisao postavljanja zagonetke nije onda u rješenju, nego u rješavanju.

"Sadašnja (je) zagonetka sredstvo za ispitivanje oštroumnosti pogađača.... Tu možemo reći da zadavač – nazvali smo ga mudracem – nije sam, nije samostalan, nego zastupa znanje, mudrost ili pak skupinu koja je povezana putem znanja. Pogađač naprotiv nije netko tko odgovara na pitanje nekog drugog, nego netko tko hoće da se pripusti dotičnu znanju... i koji svojim odgovorom dokazuje da je to dozrio... Na taj se način zagonetka određuje s dvije strane: zadavač se pri gonetanju ima brinuti za to da pogađač pri odgonetanju pokaže svoje dostojanstvo, svoju doraslost." (Jolles, 98)

Nameće se pitanje što se sve može gonetati. "Pođemo li od bezbrojnih zagonetki koje svakodnevno zadaju odrasli i djeca, od enigmatskih kutića, enigmatskih novina, enigmatskih knjižica, izgleda da bi se baš sve moglo zagonetnuti. Ovdje je broj predmeta koji se na vrlo različite načine preobražavaju u zagonetku neograničen... Razlika između zagonetki iz enigmatskog kutića i zagonetki kakve skuplja etnologija i naziva ili stvarnim zagonetkama (Petsch) ili narodnim zagonetkama u tom je što se prve pogađaju jednom, a kad se pojavi primjerak novina s rješenjem, iznova se zaboravljaju, dok se druge nalaze u usmenoj predaji, u opticaju, to znači sveudilj se zadaju." (Jolles, 98)

Zagonetke u čitankama

Metodika nastave književnosti oduvijek je zauzimala značajno mjesto u metodičkom području. Predmetom metodičkoga interesa ponajviše su književni oblici koji su najprisutniji u nastavi književnosti, a to su u osnovnoj školi bajke, pripovijetke, dječji romani i poezija. Međutim, u čitankama se, iako vrlo rijetko, javljaju i jednostavni oblici kao što su pitalice, poslovice, rebusi, izreke i zagonetke.

Kratki oblik može imati motivacijsku ulogu ako je istaknut prije kojega dužega oblika ili, pak, može imati svoje mjesto u sintezi ili u etapi samostalnoga stvaralačkoga rada. Tada je zagonetka sastavni dio širega sustava interpretacije nekoga dužega oblika. Zagonetka kao autonoman oblik može biti i predmetom samostalne interpretacije.

Analizirano je jedanaest udžbenika iz 2006. godine od 1. do 4. razreda osnovne škole. Odabrani su novi udžbenici koji su pratili Hrvatski nacionalni obrazovni standard.

Kriteriji razvrstavanja zagonetki su sljedeći: prema autorima (mjetnička – narodna), prema sadržaju (stvarne – mislene), prema autonomnosti (dio širega sustava interpretacije – samostalne).

Od 74 zagonetke koje se javljaju u čitankama 37 je s potpisom autora i 37 nije potpisano što upućuje na to da se radi o zagonetkama anonimnih autora ili o narodnim zagonetkama.

Kao autori zagonetki javljaju se: G. Vitez, J. Brzechowa, V. Halovanić, A. Haner, I. Matić, T. Bilopavlović, T. Kolumbić, B. Nazansky, M. Taritaš, S. Benzon, D. Britvić. Ostale zagonetke (36) nisu potpisane, a samo za jednu navedeno je da je narodna.

Analizom je utvrđeno da se sadržaj zagonetki može odnositi na stvarne i mislene pojmove. Kao primjer stvarnoga pojma može se navesti zagonetka Vlade Halovanića:

*** * ***

Mene svatko rado nosi,

bez mene bi bili bosi.

Na noge sam se pripela,

a svi me zovi - - - - - - .

Prethodni je primjer zagonetka u kojoj se goneta i odgoneta predmet svakodnevne uporabe (cipela). Međutim nalazimo i primjer zagonetke istoga autora koji goneta predmet suvremene tehnologije (usisavač).

Prašinožder

Dajete mi često hranu –

prašinu u vašem stanu.

Kad ne radim – ja sam spavač,

a zovem se U - - - - - - -.

Ples

Pleše ona sve to jače,

al' i konac za njom skače.

I dok jedno drugo griju,

košuljicu dječju šiju.

I - - - I KONAC

Što je to**?**

Ono po gradu vozi ljude,

često prepun ljudi bude.

Po tračnicama samo klizi,

a stanuje na remizi.

T - - - - - -

Lakše rješavanje zagonetke omogućuje rima. Ako i nisu sigurni u rješenje, rješavači će se osloniti na rimu: *pripela-cipela*, *spavač-ususavač*, *jače-skače*, *griju-šiju*, *ljude-bude*, *klizi-remizi*. U čitanci je početno slovo riječi pisano velikim slovom zato što se odgonetka upisuje velikim tiskanim slovima budući da djeca ne pišu malim tiskanim slovima.

Mnogo je manji broj zagonetki u kojima se kao odgonetka očekuje misleni pojam. To je i razumljivo budući da su zagonetke namijenjene djeci mlađe školske dobi kojima su stvarni pojmovi bliži nego misleni. Kao primjer navodi se zagonetka Stjepana Benzona:

Četvero djece

Jedno sije,

drugo grije,

treće bere,

četvrto bijel

ćilim stere.

Ovo je oblik zagonetke koji ne postavlja pitanje, niti ne ostavlja prostor nadopune, nego metaforički upućuje na četiri godišnja doba.

Najveći broj analiziranih zagonetki tematski se vezuje uz neki duži oblik i tada je dio širega sustava njegove interpretacije. Dio zagonetki u čitankama ima motivacijsku ulogu – istaknute su prije dužih oblika. Tako npr. sljedeća zagonetka prethodi pjesmi *Krijesnica* Grigora Viteza.

Kroz polje sjajna iskra lijeće

Ne boj se, ništa zapalit ne će.

Zagonetka je teška učenicima mlađe školske dobi, ali im u rješavanju pomaže naslov pjesme koja slijedi.

Narodna zagonetka *Glavom rije, repom šije* ima motivacijsku ulogu u interpretaciji pjesme *Igla koja hoda* Dobriše Cesarića, također bi bila teže rješiva da nema naslova pjesme u kojoj se krije rješenje.

U čitankama se javlja i nekoliko primjera zagonetki u etapi samostalnoga i/ili stvaralačkoga rada. Učenike se pita znaju li što je rješenje zagonetke i neka ga nacrtaju.

* * *

Lonac i metlu ima,

Nikada mu nije zima.

Najviše ga djeca vole.

Zimi ga prave pokraj škole.

* * *

Repom vjeveri,

Ušima zvjeri,

Zubima krcka,

Šapicama zvrcka,

U drvu šuplju

Ima duplju.

Narodne zagonetke slijede navedene tekstove koji su tematski vezani uz njih, odnosno rješenje zagonetke odmah se djeci nameće nakon provedenoga postupka interpretacije.

Neki metodičari posebno ističu vrijednost poetske zagonetke koja utire put literarnoj komunikaciji. Put u intenzivniji i zainteresiraniji susret s lirskom pjesmom može biti poetska zagonetka, to više što djeca vole zagonetke i rado ih odgonetaju. "Poetske zagonetke ... pozivaju čitatelja da svojim sudjelovanjem, iskustvom i svojom invencijom, a često i igrom sudjeluje u odgonetanju skrivenoga smisla." (Šabić, 1995: 287)

Poetska zagonetka može biti i metodički postupak koji omogućuje poticanje i ostvarivanje intenzivne osobne komunikacije s tekstom. Ponekad se tim postupkom služi učitelj izostavljajući naslov pjesme pa učenike dovodi do njegova otkrivanja, a ponekad se tim postupkom služi i sam pisac stvarajući poetsku zagonetku.

Prethodne zagonetke samo su dio šire interpretacije nekoga dužega oblika.

Zagonetka se ponajmanje u čitankama javlja kao samostalna cjelina, odnosno autonoman oblik koji tada zahtijeva poseban interpretativni postupak.

Zbog svojih odlika – lapidarnost, jezgrovitost, asocijativnost... zagonetka ima veliku mogućnost primjene u književnom odgoju i obrazovanju.

Zagonetka može imati veliku ulogu u suvremenoj metodičkoj praksi i to kao oblik koji tek osvaja svoje mjesto u suvremenoj metodičkoj interpretaciji.

Ponekad je zagonetka naslovljena (*Dvije grane* Grigora Viteza), ali samim se naslovom zagonetka ne otkriva jer se riječi u naslovljenoj sintagmi ne javljaju u svojem osnovnom značenju. Opći se jezik koji je jednoznačan suprotstavlja zasebnom jeziku zagonetke koji je višeznačan. (Jolles, 102)

Dvije grane

Dvije su grane u šumi rasle,

Dvije su grane u šumi pasle,

Dvije su grane šumom skitale,

Dvije su grane šumom rikale.

U jeziku zagonetke riječ ima novo značenje, drugčije od uobičajenoga, a pri tome se pisac služi postupcima promjene značenja, tj. prijenosom značenja ili uporabom slikovitih izraza. Tako su Vitezova "dva lista posve ista vezana životom" – leptirova krila.

*** * ***

Dva i dva lista

Posve ista

Vezana životom

Sami se listaju

I lijeću,

Svojom ljepotom

Pristaju cvijeću.

Zanimljivo je kod zagonetke to što ona nužno ne mora biti u formi pitanja (iako je ona u svojoj osnovi pitanje koje očekuje odgovor).

*** * ***

Zelen mu ogrtač, košulja i hlače,

poput buhe on visoko skače.

Kuća mu je bara, draga iznad svega,

U njoj živi, rado pjeva

rega, rega, rega!

Interpretativni se postupak temelji na komunikaciji s tekstom zagonetke. Djeca kao recipijenti, odgonetači uranjaju u čudesan svijet zagonetke u kojemu riječi ne znače ono što znače u svakodnevnom govoru. Otkrivaju skrivena značenja, intuitivno slijede piščeve postupke promjene značenja, otkrivaju pjesničke slike koje u sebi također nose preneseno značenje.

Osim što upoznaju pojam zagonetke (njezin oblik i sadržaj) u djece se razvija logičko i kritičko mišljenje.

U interpretaciji su potrebni takvi komunikacijski postupci koji vode otkrivanju zagonetke. Jedan je od komunikacijskih postupaka poetska igra koja oživljuje djetetovo iskustvo i priziva znanje. Poput slagalice ili poput rebusa pomaže otkrivanju zagonetke.

Metodički pristup otkrivanja Vitezove zagonetke *Leptir* može se temeljiti na poetskoj osi zamišljanja.

Zamišljanje proljetnoga dana, cvjetne livade, parka, proljetnica i izricanje onoga što se zamislilo i "vidjelo" u nekom od asocijativnih krugova naći će se i rješenje Vitezove zagonetke – leptir.

Otkrivanje se zbiva odjednom i to je onaj trenutak kada dijete otkriva skrivenu tajnu i pronalazi odgovor. Češći susreti sa zagonetkama pripomoći će njihovu bržem i boljem rješavanju jer će se poticati mašta, ali i domišljatost.

Tematski krugovi zagonetki u čitankama korespondiraju s doživljajno spoznajnim iskustvima djece. Odgonetke su uglavnom djeci poznati pojmovi. Zagonetka može biti poticajem dječjem gonetanju. Već je rečeno za zagonetku može postaviti samo onaj koji zna. U etapi stvaralačkoga rada učenici mogu prema poznatom predlošku stvarati svoju zagonetku (na zadano rješenje), a mogu stvarati zagonetke koje će suučenici (i učitelj) odgonetati.

Zagonetka kao mala i jednostavna forma ima veliku ulogu ne samo u nastavi književnosti nego i u povezivanju znanja iz različitih područja, u otkrivanju osobina i svojstava nekog bića, predmeta i pojava i u razvoju djetetova mišljenja.

Grčka mitologija spominje zagonetku kao primjer prepreke koju valja riješiti kako bi se napredovalo, odnosno izbjeglo smrt: riječ je o zagonetki koju postavlja Sfinga, krilato čudovište s tijelom lava i glavom žene, koje živi na brdu pored Tebe i ubija one koje njezinu zagonetku ne mogu riješiti. Ona je jedna od ključnih figura poznatog mita o Edipu, jer je upravo Edip taj koji uspije riješiti zagonetku i time uništiti Sfingu i osloboditi Tebance, čime se ostvaruje proročanstvo o njegovoj tragičnoj sudbini. (Zima, 2001: 7)

POPIS IZVORA

Centner, Sandra-Peko, Anđelka-Pintarić, Ana 2006. *Zlatni dani 1*. Početnica za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Harapin-Mehkek, Renata-Ivančić, Gordana 2006. *Početnica*. Udžbenik s vježbenicom 1. dio: za prvi razred osnovne škole. Zagreb: Znanje.

Harapin-Mehkek, Renata-Ivančić, Gordana 2006. *Početnica II. dio*. Udžbenik za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Znanje.

Zokić, Tamara-Bralić, Jadranka 2006. *Tajna slova*: početnica za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Centner, Sandra-Peko, Anđelka-Pintarić, Ana 2006. *Zlatni dani 2*. čitanka s gramatikom i pravopisom za 2. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Španić, Ankica-Jurić, Jadranka 2006. *Čitanka i hrvatski jezik 2, 2. dio*: radni udžbenik za hrvatski jezik u 2. razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Cindrić, Darko-Polak, Sanja 2006. *Cvrkut riječi*: čitanka za 2. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.

Bežen, Ante-Budinski, Vesna 2006. *Hrvatska čitanka 2*: udžbenik književnosti za 2. razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

Škribulja, Andrea-Runac-Marjanović, Vesna-Ivić, Sonja-Krmpotić-Dabo, Marija-Kukić, Gordana-Rep, Sandra 2006. *Hrvatski jezik i čitanka 2*: udžbenik književnosti za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

Bežen, Ante-Budinski, Vesna 2006. *Hrvatska čitanka 3*: udžbenik književnosti za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

Španić, Ankica-Jurić, Jadranka 2006. *Čitanka 3*: za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Polak, Sanja-Težak, Dubravka-Cindrić, Darko 2006. *Carstvo riječi*: čitanka-udžbenik za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Znanje.

Bežen, Ante-Budinski, Vesna 2006. *Hrvatska čitanka 4*: udžbenik književnosti za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

Popis literature

- Anić, Vladimir 1998. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Čubelić, Tvrtko 1990. *Povijest i historija usmene narodne književnosti*. Zagreb: dr. Ante Pelivan i Danica Pelivan.
- *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. 2003. Zagreb: Novi Liber.
- Jolles, André 1978. *Jednostavni oblici*. Zagreb: Studentski centar Sveučilišta.
- Kekez, Josip 1996. *Poslovice, zagonetke i govornički oblici*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Luketa, Lidvina 1998. *Zagonetke za najmlađe*. Zagreb: Vlastita naklada.
- Nazansky, Boris 2001. *A što je to?*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- *Rječnik hrvatskoga jezika*. 2000. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslava Krleže i Školska knjiga.
- Simeon, Rikard 1969. *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Solar, Milivoj 2001. *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Steiger, Emil 1996. *Temeljni pojmovi poetike*. Zagreb: Ceres.
- Šabić, Gabrijela-Baričević, Josip-Vitez, Ivan 1995. *PRIRUČNIK uz Hrvatsku početnicu*. Zageb: Školska knjiga.
- Šonje, Jure (ur.) 2000. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod i Školska knjiga.uković, Marijan 2000. *Zbirka hrvatskih zagonetaka*. Zagreb: Inmedia.

Olivera Gajić-Milica Andevski-Biljana Lungulov: METODIČKI ASPEKTI (META)KOGNITIVNIH STRATEGIJA U RAZUMEVANJU PROČITANOG TEKSTA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad
cicakom@neobee.net

Rezime

Ovo, po svom karakteru primenjeno, eksplikatorno istraživanje usmereno je na eksperimentalnu verifikaciju metoda i rezultata učenja, uz pomoć (meta)kognitivnih strategija u razumevanju pročitanog teksta u nastavi jezika i književnosti, kao i osposobljavanje učenika za uspešnu analizu i kritički stav prema književnom tekstu.

Teorijski književno/umetnički sistemi poslužili su kao osnova za metodičke sisteme i organizacione modele proučavanja književnosti. U istraživanju je primenjena kauzalna metoda u cilju provere teorijskih hipoteza/metoda teorijske analize. Od istraživačkih tehnika korišćeno je testiranje, praćeno sistematskim posmatranjem.

Istraživanje je pokazalo da nastava, kao savremeni sistem poučavanja i didaktičko-metodičkih strategija, omogućuje nova i kreativna proučavanja jezika i književnosti. Ono pozicionira učenike u ulogu subjekta koji istražuje vlastite kognitivne strategije na kreativan i kritički način, razvijajući pri tom sopstvenu sposobnost razumevanja pročitanog teksta i sposobnosti kritičkog mišljenja.

Ključne reči: (meta)kognitivne strategije, nastava maternjeg jezika i književnosti, razumevanje pročitanog teksta, kritičko mišljenje

METHODICAL ASPECTS OF (META) COGNITIVE STRATEGIES IN READING COMPREHENSION IN TEACHING NATIVE LANGUAGE AND LITERATURE

1. Introduction

Within the psychological and philosophical approaches to the art, a special place belongs to a phenomenological approach to the literary work. The foundations of the phenomenology have been set by Edmund Husserl, blazing a trail put to the development of methodology of the literary-scientific systems. Phenomenological influence is reflected in the orientation to the language of the literary work and the orientation to the subject. Developing a theory on relations between the experience and a language, Huserl analyzes in details a notion of the expression (expression = a sign containing a meaning), while teaching on the subject comes down to a relation between the aesthetic object (the artistic work) and the aesthetic subject (a recipient of the work). The literary work, as an aesthetic object, has been constituted in the recipient's consciousness, and that is exactly a fundamental problem of the phenomenological teaching. The Huserl's teaching has been further developed by his followers, especially by W. Conrad, M. Geiger and Roman Ingarden (1975). Hermeneutics also needs to be mentioned here (according to Greek ermeneutiké tekhné – interpretation skill) which, as a special teaching on the interpretation of the literary work, has been articulated within the methodology of literary systems.

The new structural-semiotic school has been lead by J. M. Lotman (1970, 1976), establishing a new relation towards a literary fact. Namely, he thinks that the literary (aesthetic) fact cannot be studied as a distinguished (isolated) fact, but only in relation to the other similar facts. Every fact emerges in the network of different relations, in "complexity of relations" of dynamically organized artistic structure. The aesthetic fact enters the systems and acquires different functions, being dissolved into the "bundle of functions" (Lotman 1970).

Respecting the range of the information theory, Lotman defines a literary-artistic text as a system of information, and a reader as a recipient of information. In order to be able to receive information offered by the literary work, the reader must have an appropriate "reader's code" without which there is no active communication. Dealing with studying the relations between the "writer's code" and the "reader's code", Lotman establishes an important relation: textual and extra-textual structure (structures). The notion of the extra-textual structure involves social, cultural and other factors that influence the literary communication.

The analysis of literary-artistic text of a semiotic type requires a higher level of pupils' literary thinking and other literary abilities. The semiotic approach activates a primary reader's linguistic and life experience putting it in relation towards the information and meanings of the sign systems present in the artistic text.

The reception theory (lat. receptio – reception, receiving) determines its subject with relations between a reader and a writer, that is between a reader and a literary work. It introduces and promotes a category of readers/receivers into the science on language and literature, marking the change of paradigms reflected in a shift from the description and presentation aesthetic to the reception aesthetics (Banaš 1983: 176). Besides the theory of communication, phenomenology and structuralism, the philosophic starting point of the reception theory is the hermeneutics as one of the most important sources. The hermeneutic reception may be achieved only in the hermeneutical situation, in the relation between two subjects or two human beings who communicate. In other words, every new literary work is received in relation to previously read literary works. Jaus determines those relations with the term the "horizon of expectations" as a readiness of a reader to accept a new literary work on the basis of his/her previous knowledge of literature.

Starting from the literary communication as a starting point for a typology and classification of methods in the literature teaching, D.Rosandić (1988: 262) cites three methods:

1. a method of reception of literary-artistic messages;
2. a method of interpretation (interpretation, analyses);
3. a method of evaluation and grading (a critical method, a method of evaluation).

The mentioned methods require different levels of communication with the literary-artistic text. According to this author, the method of reception has been realized in the first communication level, i.e. in the level of initial reception, the level of first impressions, the experience. The interpretation method is connected to the second level in which the reader/receiver reveals and identifies messages (information) offered by the text.

Decoding of the artistic code starts in this level. The reader activates his/her code and reveals the meaning of the text. Literary communication gets a characteristic of the "act of the realization of the meaning" of the literary-artistic text. The evaluation method applies to the third level that includes the valuable context of the literary work. According to this viewpoint, a task of teaching methods of the language and literature instruction should be a motivation and an intensification of the experiential-knowledge process of pupils when revealing and evaluating the world of art.

The elements of the reception theory have been incorporated into the problem-creative methodical system. They offer to the literature problem teaching a stimulus for more systematic, creative meeting of pupils with the literary work, respect their "horizon of expectations"; promote a development of linguistic competencies, individual abilities and creative and critical thinking.

The teaching methods have a twofold role: it 1) takes over a theoretical concept of interpretation and 2) tries to organize it methodically in order to help pupils to receive

the literary work in the best possible way. Without solid theoretical base of interpretation, it is not possible to have a methodical base either. The theory tries to reveal the literary work in its complexity, and the teaching methods more concretely deals with the ways of that revelation in the instruction (Milatović 1985: 105).

The problem – creative methodical system promotes learning by the solution of problems. Results of psychological and pedagogical researches have shown that the pupils' independent solution of the literary problem and the metacognitive strategies of learning enables deeper and more intensive adoption of knowledge and motivates it for the research. In that sense, as a best solution there is learning by problem solving and cognitive strategies, as a contemporary and productive form of learning, critical and creative thinking, reading comprehension, which optimally provides more efficient and more rational organization of pupil`s activities and new quality of learning. The problem teaching promotes the research method: pupils themselves make a plan of the research, set hypothesis, determine the procedure for their verification, carry out the research learning on different sources, distinguish data, classify and justify data. In the instruction planned in such a way, the pupils are raised to the level of critics and creators. They become investigators who independently notice laws, rules and principles in the formation of valuable artistic works.

2. Methodology of research

Theoretical studies, as well as previous empirical researches, refer to a conclusion that there is a positive and significant correlation between learning with a high level of engagement of the functions of thinking and a development of linguistic competences, critical and creative pupils' abilities. Learning by the resolving the problems, as a contemporary and productive form of learning and creative thinking, as well as cognitive strategies in reading comprehension, optimally provides more efficient and more rational organization of activities and a new quality of the analysis and interpretation of literary texts. It enables a creative approach to the literary works always in a new and original way; the pupil more and more finds himself in the role of a subject that needs to explore independently and freely, reveals, presents, evaluates, approaches critically and creatively to the given data.

The problem of our research has been explicitly determined as a verification of possible effects of learning by resolving the problem and cognitive strategies in reading comprehension, in the literature teaching, on the development of linguistic competencies, creativity and training of pupils to have a critical attitude when interpreting the literary-artistic works (texts). A selected problem has been discussed in light of the contemporary literary, pedagogical, psychological and methodical theory and teaching practice, with the aim to point to the ways of developing linguistic, literary, critical and creative pupil's abilities. In that sense, this research is of the operative nature (applied), and the appropriate basic logical-epistemological-methodological procedures have been used in its organization.

The aim of the research has been defined as an experimental test through which we wanted to find out if the application of models of the problem-creative-didactical-methodical systems and cognitive strategies in the literature teaching corresponds with a development of particular linguistic competencies, reading comprehension and literary, critical, and creative pupils' abilities.

In order to check the theoretical hypothesis, in addition to the experimental draft, a causal method, the experiment with parallel groups, and a descriptive method, the method of theoretical analysis, were used in our research. Although the analysis of the content is not a powerful method according to its methodological essence, it is good and fruitful if it is observed as isolated (it wears out in the form of systematized and objective information on the communication content), as an integral part of general scientific approach to a particular problem.

This is an applied explicative research upon its nature, which has enabled not only a scientific description of the phenomenon, but also its explanation and explication with help of the experimental establishing of the causal relations among the monitored variables;

In the research, there were used questionnaire and text techniques, as well as the organized, planned monitoring of teaching classes in the experimental and control sections of a class with the aim of their qualitative analysis.

In the course of the research, there was represented a great number of instruments. They were applied on the development of linguistic and creative competencies, reading comprehension, as well as for training of pupils to have a critical attitude while interpreting the literary texts (works) according to the tasks and hypotheses of the research. These are the following instruments: a test of literary abilities, a test of critical thinking, a creativity test, a questionnaire for pupils, a protocol of monitoring and evaluation of teaching classes.

The research sample consisted of secondary-school pupils in the territory of the municipality Novi Sad, with total 202 respondents.

3. Results of the research

On the basis of the results of the research, it has been found that the didactical-methodical efficiency of the teaching class is determined with a number of factors: the class organization, pupils' activation of thinking, prepared questions, tasks and didactical material, procedures for pupils' motivation, etc. The problem-creative methodical system and cognitive strategies, has been evaluated through the prism of those factors as a new teaching model, in order to determine if it shows the effects assigned to it in practice also.

In the phase of resolving the problem at class, the stress was also on the pupils' independent research work. There were carried out various types of pupils' thinking activity and cognitive strategies within the application of the analytical-synthetic procedure: research, thinking, distinguishing, quoting, noticing, recognizing, making

arguments, collecting the data, classification, differentiating, proving, analyzing, marking, comparing, interpreting (explaining), generalizing.

All the mentioned methodical procedures were in function of training pupils' for the independent creative work and a critical attitude while interpreting the literary text, as well as reading comprehension. It means that they are formed as personalities who will less remember the others' attitudes, and more judge themselves, less receive and reproduce the finished things and more to explore and create when meeting with the literary works. In that way, the pupils are trained and accustomed to always give their own contribution to the interpretation of the literary work at class a (Gajić 2007).

Results of statistical analyses on the influence of the problem-creative, didactical-methodical systems and cognitive strategies in the language and literature teaching, on the appearance of distinctive characteristics between the respondents of experimental and control groups concerning the training of pupils to have a critical attitude while interpreting the literary works, appeared to be determinative.

This research has shown that the problem teaching and methodical aspects of cognitive strategies, as a contemporary teaching system, enables creative approach to the literary works in always new, unique and original way, putting pupils in position of subjects who independently and freely explore, solve problems, discover, present, make arguments, evaluate, critically and creatively approach the given data, developing their creativity, linguistic competencies and ability of critical thinking in that process.

Reasoning, as an unavoidable component in determining the notion of metacognition and self-directed learning, cannot be imagined without perceiving a broader framework of this phenomenon, and that is the critical thinking. Already at a glance into the relevant literature, it has been noticed that this is a very complex phenomenon that may be defined and studied in different ways and with different aim. One of the first manifestations of such complexity of the nature and origin of critical thinking is a number of terms trying to define its essence and components covered by it.

Some authors think that the critical thinking is an ability to check the hypotheses, and as such it is a constituent part of the creative thinking. According to some others, there is no problem-resolution without critical thinking; according to the third ones, it precedes every research work, etc. According to the opinion of numerous authors, the critical thinking includes the following components: the independent check of values; critical reading; critical aspect of learning in a form of problem-resolution; critical thinking as criticism of all processes of thinking; critical attitudes; critical aspect of judgment in the learning process.

4. Conclusions and methodical implications

The paper wants to stress the importance of critical reading in the teaching process. Critical reading has been determined as an evaluation process of validity, relevance, efficiency and value of the read text, where it has been coordinated with the set of criteria. Those criteria are related to the logical reasoning and to dealing with

internal characteristics of the text in the same way as the external criteria are related to readers' knowledge and experience in the content they read, their cultural and socio-political attitudes, and the intention they read the text with. Critical reading can include internal and/or external critical evaluation (Harris–Hodges 1981).

Critical reading, which is also called a creative, research, active, problem, self-directed reading, requires an extraordinary intellectual activity (noticing, differentiating, comparing, classifying, remembering, concluding, analyzing, synthesizing, abstracting, systematizing, assessing, evaluating, etc.). It represents a very important component of any learning; one of the most important characteristics of critical reading is a doubt as a caution before a danger of premature and insufficiently argument judging and concluding. It is a determination of a personality to develop a suspicion toward the opinion, thinking, statements, attitudes, knowledge, truths, valuable categories of others; to restrain from fast judgment and conclusion; to search for the facts and be careful with their gathering, especially if they do not speak in favor of the set hypotheses. Critical reading also implies: reconsidering, checking, assessing, evaluating the proofs and arguments; being cautious when interpreting the facts; noticing new links and relations, new approach to the problem; proving with arguments (old ones seen in a new light and relations, new ones derived from their combination); taking one's own attitude, bringing one's own judgment; testing the authenticity of the derived conclusions; the attitude of continuous checking of hypotheses and conclusions.

Doubtlessly, these are components necessary for independent monitoring and directing of the learning process, self-evaluation and awareness of one's own cognitive processes. Without these thinking processes pupils would not be able to distinguish the relevant ideas of studying material from irrelevant ones, to asses how strong and significant arguments in those standpoints are, to interpret and value the facts, to reveal the implicit ideas in tasks and similar. We believe that within an educating process, the processes of thinking must be intersected by critical approaches, if not and without critical verification of data, no new facts could be reached in the process of deduction.

Finally, it is necessary to pay a special attention to the redefinition of the teacher's role in the teaching process from the aspect of application of the problem-creative systems and cognitive strategies in reading comprehension. We think that the teachers should be offered a chance to perceive possibilities for applying the active and creative ways and forms of learning, on the basis of the results of such and similar researches, with the aim to have more successful changes of previous teaching practice, deeper breakthrough into the essence of interpretation and evaluation of literary work, and a development of linguistic, literary, critical and creative pupils' abilities.

Bibliography

- Banaš, L.V. 1983. Metodički zahtjev za hermeneutičkom recepcijom književno-umjetničkog teksta. Zagreb: Suvremena metodika, 3-4, 176-183.
- Gajić, Olivera 2007. Methodical aspects of learning by resolving problems, in teaching language and literature, in: Language, Individual and Society. International Scientific Publications. International Research Conference „Language, Individual and Society 2007“, september 13-17, Sunny Beach, Bulgaria, Bourgas: Info Invest, p.p. 24-35.
- Harris, T. –Hodges, R. E. (eds.) 1981. A Dictionary od Readins and Related Terms. Delaware: International reading Association.
- Ingarden, R. 1975. Doživljaj, umetničko delo, vrednost. Beograd: Nolit.
- Lotman, J.M. 1970. Predavanja iz strukturalne poetike. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Lotman, J.M. 1976. Struktura umetničkog teksta. Beograd: Nolit.
- Milatović, V. 1985. Odnos teorijske i metodičke interpretacije književnog dela. Beograd: Književnost i jezik, 1-2, 103-106.
- Rosandić, D. 1988. Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.

Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru naučnoistraživačkog projekta „Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji” realizovanog na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, finansiranom od strane Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, br. 149009

This article began as a part of research project “European dimensions of changes in educational system of Serbia” accomplished at Faculty of Philosophy – Novi Sad and financed by the Ministry of Science and Environmental Protection of the Republic of Serbia (149009).

Tóth Istvánné: A SZÖVEGBŐL TANULÁS SEGÍTÉSE KÜLÖNBÖZŐ, KORSZERŰ SZÖVEGSZERVEZÉSI, MÓDSZERTANI TECHNIKÁK SEGÍTSÉGÉVEL (6-12 ÉVES KOROSZTÁLY)

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar
toth.istvanne@ke.hu

LEARNING FROM TEST WITH THE HELP OF VARIOUS MODERN TEXT ORGANIZING TECHNIQUES (6-12 AGE GROUP)

Abstract

Reading is a key competence instrument of information getting, learning, knowing the world. Analitical-syntetical reading teaching fits the Hungarian language specialities best, with syllabifying. Reading skills, acquiring the techniques of reading is the base of comprehensive reading. Understanding the text starts on the level of words and phrases. Word explanation is essential to comprehend and interpret. Our language has a transferred sense, its metophonical expressions are specific and unique, premussing abstract thinking. Different types of texts have various functions, different approaches are neede to be used. My essay presents vaious types of text organizing methods, techniques. It takes into account such processes that help to develop paper based /printed and electrical learning and information getting skills.

Az előzményekről, a körülményekről

Az olvasási kedv csökkenéséről, a személyenként olvasásra fordított idő szűküléséről, az elolvasott könyvek, folyóiratok, az írott sajtó mennyiségének zsugorodásáról két-három évtizede rohamszerűen értesülünk. Néhány sokkoló adat felkelti a közérdeklődést, főként az oktatási intézményekben, de lényegében nem történik jelentős lépések sora. Az olvasástanítás eredményessége is megkérdőjeleződik. A magyar nyelvterületen úgy tűnik, mintha a PISA-felmérés valamilyen választóvonalat jelentene, mintha ettől kezdve kellene szembenéznünk a problémákkal. Ez így nem fedi a valóságot. 1970-től az IEA-felméréstől tudható, hogy akár az olvasás tempója, akár a szövegolvasás pontossága, akár a szövegértés terén az utolsó harmadba kerültünk. A PISA-felmérés egy korosztály, egy adott szövegtípus (a közhasznú, mindennapos szövegek) hiányos értését világította meg. Meg kell jegyezni azt is, hogy más típusú felmérések másfajta eredményeket mutatnak: az

iskolai tankönyvek olvasmányainak megértését vizsgáló PIRLS-felmérésben az elsők közé tartozunk (4-6. hely), a MONITOR, a DIAGON és a kompetencia-alapú mérések eredményei nagy szóródást mutatnak, de a második harmadba tartozásunk egyértelmű. Ez sem előkelő hely. Tehát a helyzet adott, a feladatok ehhez kellene, hogy igazodjanak. Tagadhatatlan tény, hogy az elektronikus világ rohamos fejlődése, a felgyorsult életritmus, az információözön nagy kihívás a kis- és nagyobb iskolások számára is. Sok a vonzerő, amely az erőfeszítést igénylő olvasástól csábítja el őket. Ugyanakkor végtelen ostobaság olyan kijelentéseket komolyan venni, amelyek a Gutenberg-galaxis végét jövendölik, szembeállítva a könyvek világát az elektronikus társadalommal. A békés egymás mellett élés ezen a téren sem lehetetlen. Remélhető, hogy mindig is lesznek olyanok, akiknek kell a kézbe vehető, lapozható, fogható, szagolható, tapintható jó könyv. Ezért mi, pedagógusok nagyon sokat tehetünk. A helyzetet még az is nehezíti, hogy az adott osztályokban, tanulócsoportokban jelentős eltérés mutatkozik a tanulók ismeretanyaga, képességei, motivációs tényezői és különböző adottságai terén. A kompetencia-alapú oktatás csak egy lehetőség ezek tompítására, de számtalan tényező nehezíti a nevelési-oktatási folyamat eredményességét (létszámok, bürokratikus adminisztráció, átgondolatlan rendeletek…)

Az olvasás helyéről, szerepéről

A magyar nyelvterületen a magyarul (is) olvasni-írni tanítók feladata nehéz. A mi nyelvünk különleges; hangjelölő rendszerű, toldalékoló. Különleges képszerűsége kiemelt irodalmi értékű, de a befogadása, a feldolgozhatósága nem könnyű – nekünk vannak bárányfelhőink, izzó galagonyánk, mosolygó almánk, szóló szőlőnk, csengő barackunk, nevető szemű leányaink. Ha azt mondjuk: most esik a hó, mindenki érti. Ha azt mondjuk: majd, ha piros hó esik, csak mi értjük. Sok fonémánk van, egymáshoz közel állnak a képzésben, de jelentős a különbség: vonat – fonat, komp – gomb között. Betűink kevés elemből állnak, nem egyszerű megkülönböztetni őket: b-d, b-p, u-n, n-h, t-f, u-ü, a-á. Az időtartamoknak is jelentés-megkülönböztető szerepe van: szál-száll, ál-áll, örül-őrül, tör-tőr. A nyelv zeneiségét, hangzását a hangoztató-elemző-összetevő szótagoltató olvasástanítás segíti a leginkább. Az olvasástanítás első nagy kihívása a pontos olvasástechnika elsajátítása; betűtévesztés, felcserélés, újrakezdés, kihagyás, betoldás, mást olvasás nélkül. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy csak azt tudjuk hibátlanul elolvasni, amit értünk is. Az olvasási készség, az olvasás technikája jól fejleszthető tréningszerű gyakorlatokkal: szósorok, szóoszlopok olvastatásával, látószögnövelő, hibakereső, válogató, kiemelő gyakorlatokkal. Külön figyelmet kell fordítani a részképesség-hiányos diszlexiás, diszgráfiás tanulókra. Ők speciális fejlesztésre szorulnak. Magyar nyelven az egyik kulcskompetencia, az olvasás tanítása eleve nehéz, hát még, ha párhuzamosan tanulja a gyerek valamelyik szláv nyelvet is, esetleg még német vagy angol nyelven is! A Határon Túli Magyar Pedagógusok Nyári Akadémiáján tartott továbbképzéseim során sokat beszéltünk a témáról.

Adalékok a tartalmi előkészítést szolgáló szómagyarázatokhoz

Elméleti szakemberek és gyakorló pedagógusok körében egyaránt gyakori vita tárgya az olvasmányok feldolgozását megelőző szómagyarázatok szükségessége, ill. felesleges volta. A különböző tankönyvcsaládok, programok elkészítői is eltérő elveket vallanak, eltérő gyakorlatot sugallnak –ezáltal a gyakorlat is különböző:

– vannak, akik fontosnak tartják, hogy még az elolvasás/szöveggel való megismerkedés/ előtt néhány szó, szószerkezet értelmezésre kerüljön,

– vannak, akik a szöveg olvasásával párhuzamosan, a szöveg közben végzik a szómagyarázatokat, értelmezik azokat,

– vannak, akik kizárólag a lábjegyzetre hagyatkoznak,

– vannak, akik a gyerekeket arra ösztönzik, hogy olvasás közben használják a különböző szótárakat, önállóan keressenek szómagyarázatokat,

– vannak, akik a gyerekekkel olvasás közben jelöltetik az általuk nem ismert szavakat, kifejezéseket és az olvasás után kerül sor ezek magyarázatára.

Eltérő a gyakorlat a tekintetben is, hogy ki magyarázza a magyarázatra szoruló anyagot. Sokan a gyerekekre bízzák, míg mások a pedagógus feladatának tekintik. A mód is különböző: akadnak hívei a szóbeli körülírás mindenhatóságának és olyanok is, akik csak a forrásoknak, a leírt anyagnak hisznek. Önmagában egyik eljárás sem kifogásolható, prioritások is nehezen fogalmazhatók (és védhetők) meg. A problémát inkább a mesevilág jelenti, az, hogy valaki csak egyfajta vagy csak egyféle eljárási módot fogad el és gyakorol. Az olvasókönyvekben a szövegek rendkívül sokfélék, eltérő műfajúak, eltérő szöveganyagúak, nehézségi fokuk (így érthetőségük) is különbözik. Teljesen másként kell feldolgozni a szépirodalmi és az ismeretközlő olvasmányokat, hiszen más a funkciójuk. Ha a szépirodalmi szövegeket is úgy kezelik, hogy a szavak, szószerkezetek, mondatok racionális szintjén feldolgozhatóak, aligha jutnak el a gyerekek az olvasás gyönyörűségéhez, a sorok mögötti olvasás, az egyéni befogadás szintjére. A vers nem attól válik széppé, hogy vannak-e benne megszemélyesítések, hasonlatok. Azt kellene vizsgálni, hogy milyen a hangulata és ezt milyen eszközökkel fejezi ki! Szépirodalmi szöveget feladatlappal feldolgoztatni nem igazán tűnik célszerűnek és eredményesnek. Gondoljunk csak a képes értékű kifejezésekre: lekapták a tíz körméről=nem a körömtől való megfosztásra utal; átesett a ló másik oldalára = nem lovaglási szakszó; kimutatta a foga fehérjét = nem vicsorításra utal; vég nélkül lehetne folytatni a sort. A szövegek nem értésének, félreértésének hibái a szavak szintjén kezdődnek. Akik elvetik az előzetes szómagyarázatokat, arra hivatkoznak, hogy sok időt vesz igénybe, ill. arra, hogy a pedagógus becslésén alapszik, nem biztos, hogy

a gyerek azokat a szavakat nem ismeri, amelyeket ő kiválasztott. Úgy gondolom, a pedagógusok jól ismerik a tanítványaikat, így szóismeretüket is jó eredménnyel becslik meg. Gyakran tévútra visz, ha úgy gondoljuk, ezt biztosan ismerik.

Néhány saját példával szeretném szemléltetni: Sarukészítő volt – nem tételeztem fel, hogy nem ismerik, de megkérdeztem. A válaszok: ablakok becsukására szolgáló táblákat készített; a vonatok fékezését segítő eszközt készített; valami cipőfélét készített. Orsó – korsó, vizet vittek benne, olyan, mint a guzsaly, a rokkán van valami. Lajtorja – csatorna, a házakon van; ciszterna, ebben gyűjtik a vizet; valami növény. Termeszhangya – termosz, valamit tartanak benne; terpesz, tornaórán; herpesz, betegség, vírus; hangyaféle, várat épít. Csóka – halfajta: a festők újságpapírból hajtogatják, a fejükre teszik; kismadár. Bugyuta – valamilyen festékféle; szigetelőanyag; a sebesült bekötözött ujj; bunkó emberre mondják. Lódít – kidob valamit; messzire eldobja; előbb lóbálja, aztán eldobja; hazudik. Gang – amikor beszél valaki; valamilyen fémet megütnek, annak a hangja; ebben tartják a repülőgépeket; büszke valamire. Robot – gépember, ember mozgatja, irányítja; program; a munka. A fenti szavak olvasmányok szövegében szerepeltek, tehát a gyerekek nem félrehallották őket. A kérdés során elhangzottak, tehát nem mást olvasás fordult elő.

Olyan esettel is találkoztam, amikor utólag derült ki, hogy a gyerek nem ért valamit. A közismert Mátyás mesében a csizmadia ajándékot visz a királynak, az ajtónállók pedig „vámolnak”. A feldolgozást követően, óra végén kérdezte meg egy kisgyerek, mit jelent az, hogy ajtónálló (hol lehet az ajtón állni?!). Tisztázást igényel, hogy a csizmadia, a cipész, a suszter nem ugyanazt jelenti. A padló nem azonos a pallóval, a helység, a helyiséggel, a félénk a félelmetessel, az áruló az árulkodóval. A paripa nem helyettesíthető a lóval, a pacival, a gebével. Ha az olvasmány címe így hangzik: Az áruló jutalma, célszerű az előzetes értelmezés; mit jelent az áruló szó? Miért kapna jutalmat? Kinek miért jár jutalom? Hogy értelmezhető ez a cím? Hova lehetne az idézőjelet tenni? Az olvasást megelőző szómagyarázat fontos olyan esetekben is, amikor az értés gátja lehet: Buda visszavívása. Gyönyörű a sokatmondó kifejezés, de nem köznapi.

Különösen igaz ez a szószerkezetekre: A szerencse forgandó, a becsület állandó. Ha az előkészítés pontos, a feldolgozás után vissza lehet térni a kifejezések értelmezésére. Célszerű a nehéz olvasmányokban valamennyi „gyanús” nyelvi egységet megjelölni. Előzetes magyarázatként azokat kellene kiemelni, amelyek szükségesek az elsődleges szövegértéshez. Amely esetben lehetséges, szemléltetéssel is magyarázni lehet; pl.: orsó, guzsaly, sövény, palló, ajtónálló, saru, lajtorja, tornác.

A vizuális rögzítés jelentős segítség a szókincs fejlesztésében. Lehet szemléltetni tárggyal, képpel. Más esetben cselekedtetéssel is kiegészíthető a magyarázat:

cammog, oson, sompolyog, somolyog, mélázik, mereng, fintorog, vicsorít. Mivel egy-egy szövegben nem ritka a 12-20 „nem biztosan ismert" szó, szószerkezet, nyilvánvalóan nem lehet, nem is érdemes valamennyivel előzetesen foglalkozni. Vannak olyanok, amelyek a szövegkörnyezetből könnyen értelmezhetőek, ezeket a feldolgozás során érinthetjük. Egyértelműen nem ismert szó pl.: az iromba (macska, tyúk). A gyerekek gorombának, a pedagógusjelöltek otrombának vélték, pedig csak szürketarka, tigriscsíkos, aránylag szabályos rajzolatú. Ilyen esetekben a közlés a célszerű. Vannak esetek, amelyekben a szinonimák gyűjtése lehet az eredményes eljárás. Segíthet a vágtat, a sír-rí, a nyelvel, a dühöng, a vacog és hasonló szavak pontos értelmezésében. Az eljárás kiegészíthető különírással is: annyira fázott, hogy még a foga is összekoccant, egész testében reszketett=vacogott. A verbális magyarázatoknál a pontosság a lényeg. Sok esetben az értelmező szótárak, a szinonima szótárak jelenthetik a legjobb megoldást. Az Ablak-zsiráf minden esetben kiválóan használható, hiszen a gyerekek számára készült. A Magyar Értelmező Kéziszótár mértékkel alkalmazható, a szócikkek nem mindig érthetőek az adott korosztályban, zavaró lehet a többféle értelmezés is. A pedagógus gondos előkészítésével áthidalható ez a probléma (cédulázás, jelölés). A zsold, pestisjárvány, cenzúra, helytartó, janicsár, felkelés, forradalom, háború típusú szavak értelmezését teszik pontossá. Előfordulhat, hogy a tájszavak a Szinonima Szótár segítségével nyernek pontos értelmet pl.: a beleszuszakolta. A lábjegyzetek esetenként segítenek, egy része azonban nem használható, mivel a magyarázat magyarázatra szorul, vagyis ugyanolyan érthetetlen, mint a magyarázandó maga (pl.: zsold = katonák illetménye). Ha a tanulók már biztos kézzel forgatják a szótárakat, képesek azokban tájékozódni, természetesen önállóan is keresgélhetnek benne. Nem igazán meggyőző azonban, ha nem kérdezi meg senki, mit értettek meg belőle, mit jegyeztek meg belőle. Ami az utólagos, a gyerekek által kezdeményezett szómagyarázatokat illeti, ennek is van létjogosultsága, sőt, célszerű is megkérdezni, van-e olyan szó, kifejezés, amit nem értettek. Azonban nem fogadható el az olyan megoldás, amelynek során a szöveggel való ismerkedés szakaszában (első olvasat) az a feladat, hogy húzzák alá a nem ismert nyelvi egységeket. Ezáltal a tartalomról tereljük el a figyelmet, ahelyett, hogy a szöveg egységét figyelnék, analizálnak, szavakra vadásznak. Szépirodalmi olvasmány esetén különösen károsnak tartom, hiszen agyoncsapja a primer élményt. A fentieken túli érv, hogy az általam felhozott példákat egyetlen gyerek sem kérdezte meg, úgy érezték, hogy ismerik őket. A kifejezések, különösen a szólások még több gondot jelentenek. Illa berek, nádak, erek – ugye mindenki ismeri? Mit is jelent? Ordít, mint a fába szorult féreg – egyértelműnek tűnik. Melyik féreg ordít?! O. Nagy Gábor könyvei, jó, ha a kezünk ügyében vannak. Ha a szöveg elsődlegességét elfogadjuk, nem maradhat figyelmen kívül a kifejezéskészlet vizsgálata. Ne menjünk el a szavak, kifejezések mellett! Nincs más mód arra, hogy a gyerekeket az anyanyelv birtoklásában magas szintre juttassuk el. A sokoldalú, sokfajta szómagyarázat nem időpocsékolás az anyanyelvi órán, hanem a kommunikáció eszköze. Ezáltal válik a gyerek értő olvasóvá, színes elbeszélővé, jó beszélőpartnerré. Sajnálatra méltó, amikor huszonévesről derül ki, hogy a csigalevesről

úgy véli, csigából főzik, a sárkány kilehelte lelkét kifejezést megdöglöttel azonosítja, a Szent Mihály lovát paripának gondolja. Az általam összeállított példatár nagyon csekély, egyetlen tankönyv alapján többszörös anyagot lehetne összeállítani. Az egyetlen hely, ahol a gyerek anyanyelvi műveltsége megalapozható, a családból hozott alapra építve, az iskola. Ezt a média nem pótolhatja, különösen nem, ha olyanok művelik, akik ilyen kifejezéseket használnak: Tücsköt, békát kiabált, Dugába omlott a terve, Kátyúzzák az utakat. A magam részéről nem az Internet csodatételét várom, hanem a jól képzett, elkötelezett pedagógusokban hiszek.

A szövegszintű értő olvasásról

Az eddigiekből is kiderül, hogy sokoldalú, összetett tevékenységről, bonyolult gondolkodási folyamatról van szó. A szavak, szószerkezetek értése feltétele a szöveg megértésének, de messze túlmutat ezeken. A mondatok, az egyes bekezdések előre és visszautalásai, rejtett gondolatai adják a teljes szöveg megértéséhez vezető ösvényeket. Figyelembe veendő az olvasás funkciója is; milyen céllal olvasunk? Meg kell különböztetni a tájékozódó olvasást, amellyel átfutunk a szövegen, elsődleges információkat keresve. Ezt követheti az elmélyült olvasás, ez fakadhat egyéni érdeklődésből, de tanuláshoz is ez szükséges. A korrektúraszerű olvasással átolvassuk saját írásművünket, javító, korrigáló szándékkal (ill. a pedagógusok így javítják a tanulók munkáit). Amikor a gyerekek, a tanulók már tudnak olvasni az első olvasat bármilyen szövegtípusnál a tájékozódó olvasás legyen, adatgyűjtő, alapvető megállapításokra szorítkozva. Már itt kiderülhet, mit nem értenek. Az elmélyült olvasás kisiskolás korban irányítást igényel, kérdés, utasítás, feladat formájában, akár önálló, akár páros, akár kooperatív munkaformában történik. Azok a jó feladatok, amelyek a szöveg többszöri vizsgálatára késztetik a gyerekeket, keresni, gyűjteni, válogatni, újra és újra visszatérni a szöveg egységeihez. Ha írásos tevékenységgel jár a munka, elengedhetetlen követelmény a válaszok ellenőrzése, átolvasása, a korrektúraszerű olvasás is. Hosszabb szövegeknél jól alkalmazható a szakaszos olvasás, csak egy-egy egység feldolgozása után lépünk tovább, időt hagyva a megértésre, szerepet adva a fantáziának, mi lehet a folytatás. Különösen a cselekményes, eseménysorra épülő történeteknél célravezető. A több szálon futó, jól tagolódó szövegeknél a kooperatív-mozaik technika is jól használható. Egy-egy csoport a szöveg egy-egy egységét dolgozza fel, a beszámolók során áll össze a teljes szöveg. Fontos, hogy legyen lehetőség kiegészítésekre, módosításokra, véleményformálásra is.

A különböző típusú, témájú, funkciójú szövegek megközelítési módjáról

Az irodalmi műnemek, műfajok jól elkülöníthetők. A szövegek alaptípusának meghatározása nem mindig ilyen egyszerű. Figyelembe kell venni a szerzőt, a témát, a nyelvi megformálást. Pl.: Gárdonyi Géza: Jönnek a gólyák! című elbeszélése természettudományos szövegtípus is lehetne, de nem az. Pontos adatokat, tényeket is

megtudunk a gólyákról, de gólyameggondolás alapján döntik el, ki a jó és a rossz ember. Ember módra gondolkodnak, éreznek, véleményt alakítanak ki. A szépirodalmi szövegek lehetnek mesék, mondák, elbeszélések, regények és természetesen lírai versek is. Elsősorban a személyiségre, az érzelmekre hatnak. Szórakoztatnak, gyönyörködtetnek, de nevelnek is. Viselkedés- és magatartásmintákat közvetítenek, kommunikációs formákat és normákat ismertetnek meg. Képet adnak a világról, múltról, jelenről, jövőről, mindezt szubjektív elemekkel átszőve. Különböző jellemű, karakterű emberekkel ismertetnek meg, valóságos és fiktív személyekkel egyaránt. Lehet velük azonosulni, elutasítani őket, szeretni és gyűlölni, örülni győzelmüknek, nem bánkódni bukásukon. A személyiség formálódásában szerepük alapvetően fontos. A helyszínek a szereplők elképzelhetőek, képben formálódnak, a fantázia, a képzelet segítségével. A cselekmény, a fordulatok követése figyelmet kívánó gondolkodási tevékenység. A történelmi témájúak fontos szerepet töltenek be a múlt eseményeinek megőrzésében, kiemelkedő személyiségeink, ünnepeink emlékének ápolásában, az identitástudat erősítésében. A szépirodalmi szövegek sorok közötti, sorok mögötti mélyebb megértéséhez különböző technikák nyújthatnak motivációt, segítséget. Akár a szómagyarázatok fázisában, akár egy-egy fogalom értelmezéséhez a fürtábra absztrahációs és hierarchikus formája alkalmazható: pl.: mese – mi jut eszedbe róla? Szőlőfürt-szerűen építjük, ill. irodalmi műfaj, innen indulunk és lebontjuk lépcsőfokonként, amíg eljutunk a meséig. A szereplők jellemének, tulajdonságainak megértéséhez a jellemtérkép segíthet. Középen a szereplő neve, egy-egy tulajdonsága minimum három érvvel igazolható. Elágazódó, jól áttekinthető szövegszervező eljárás. Bármilyen eseménysorra épülő történet rögzíthető történetpiramissal: 1 szó a konfliktusról, 2 szó a bonyodalomról, 3 szó a szereplőkről…- végtelen a variációs lehetőség. A belső hangok egyfajta monológ, mi járhat egy-egy szereplő fejében, mit gondol. Szembesíthető azzal, amit mond. A képzeletre építhető az irányított képalkotás: milyennek látom, hogyan képzelem el a helyszínt, az eseményt, a szereplőt. A fogalomtáblázat az információk összehasonlításának, vizuális megjelenítésének hatásos formája: Pl.: mese, monda szereplők, események, helyszínek.

A fürtábra egyik speciális formája a jelentésháló, ez akár címmeditáció is lehet pl.: Szabó Lőrinc: Lóci óriás lesz.

Interjú a szerzővel; kérdéseket kell megfogalmazni egy adott mű írójához, költőjéhez. A jóslás arra ösztönzi a tanulókat, hogy egy-egy részlet elolvasása után próbálják megjósolni hogyan folytatódhat a történet, mi várható. Különösen izgalmas a játék, ha feldarabolt szöveget kapnak egyesével /1-1 részt/. A verstanításnál különösen jól használható a kettéosztott napló: egyik oldalon a tények, adatok, a másikon a reagálás, a szubjektív vélemény. A konstruktív vita érvek megfogalmazását, ellenérvek felsorakoztatását igényli. Az empátiás képességek fejlődését is szolgálja mások érveinek meghallgatásával, a saját vélemény korrigálásával. A könyvismertetés az olvasói reagálás egyik módja. Úgy kell bemutatni egy olvasott művet, hogy képet adjon

az élményről, másokat is ösztönözzön az elolvasásra. A reciprok tanítás lehetővé teszi a tanulóknak a tanári szerep átélését. A gyerekek csoportokban dolgoznak, a „tanár" irányít, kérdéseket tesz fel, összefoglaltat, címet ad a résznek, rögzít, majd kijelöli a következő rész „tanárát".

Az ismeretközlő szövegtípusoknak teljesen más a funkciója, a tanulás tanulását szolgálják. A szövegből való információgyűjtés, feldolgozás, összefüggések megtalálása, feltárása a feladat. A szövegek témája sokféle lehet: a természet, a társadalom világa – növények, állatok, természeti jelenségek, történelmi, forrás értékű szövegek, gépek működési mechanizmusa. A szakaszos feldolgozás itt is alkalmazható, hiszen ezek a szövegek tartalmi egységek szerint tagolódnak. A kulcsszavak, tételmondatok kiemelése kezdetben kérdések segítségével történhet. Célszerű aláhúzni, kigyűjteni őket, ezek a szöveg pillérei. A teljes szöveg feldolgozása után a tanulók kérdéseket fogalmaznak meg ezekre az egységekre, egymás számára. A következő fázis a kiemelt egységek felhasználásával történő összefoglalás: milyen információkhoz jutottunk, mit tudtunk meg. Kiváló rögzítés lehet a jelentésháló: Pl.: az elefánt képe köré gyűjtjük, amit megtudtunk, élőhelye, méretei, testrészei, táplálkozása,….

Érvek kártyán: minden ellentmondásos témakörnél beválik. Pl.: a környezetszennyezés, a globális felmelegedés. Érvek, ellenérvek, mit lehet tenni, mit nem tudunk befolyásolni.

A gondolkodástérkép egyfajta feleletváz: sorrend, résztémák, felépítés, lezárás.

Az insert jelölési technika olvasás közben. A margón jelölhető: ü tudtam, ismerem, - nem így tudtam, + új információhoz jutottam, ? kérdésem van, * ki tudom egészíteni, többet tudok róla. A gyűjtőmunka sok forrásból: pl.: a lavinákról, tankönyv, újságcikkek, internet, esetleg interjú is.

A konstruktív vita ennél a szövegtípusnál is célszerűen alkalmazható. A publicisztikai és a köznapi szövegek sokfélék, arra hajlamosítanak, hogy gyorsan átfussuk őket. Ez a leggyengébb területe a szövegértésnek. Levél a hűtőn /apa, anya/; hány információt tartalmaz? Térkép, menetrend; mi olvasható le róla? Hogyan használható? Ételrecept: mi kell hozzá? hogyan kell elkészíteni? (lépésekre, szakaszokra bontani). Újságcikk, reklámszöveg: mit tudtunk meg belőle? Mit nem? Használati utasítások: mit, hogyan? Mire kell ügyelni?

A felsorakoztatott lehetőségek sora korántsem teljes. A szépirodalmi szövegeknél a szubjektív véleménynek, a képzeletnek, a továbbgondolásnak, a variációknak lehet teret adni. Az ismeretközlő szövegeknél a tények, adatok fontossága dominál. Nem elegendő, ha válaszolni tudnak, meg is kell találni a választ a szövegben, fontos a

terminológia. A köznapi szövegeket értelmezni szükséges. A sokféle szövegtípus megértéséhez lehetséges bejáratokat az iskola tudja megnyitni. Aki iskolásként tud értő módon olvasni, talán felnőttként sem fordít hátat az írott szövegnek. Azt már említeni sem kell, hogy az internetről is olvasás útján tudunk tájékozódni. A felgyorsult életritmus, az elektronikus világ fejlődése kiművelt emberfőket kíván, ennek kell megfelelnünk.

Irodalomjegyzék

- Nemesné Kis Szilvia–Sajtosné Csendes Gyöngyi–Tóth Istvánné 2008. Integrált anyanyelvi nevelés óvodáskortól a kamaszkorig. Kaposvár: Dávid Oktatói és Kiadói Bt. 44-55. 60-89.
- Tóth Istvánné 2008. A tanítás tanulása Magyar Nyelv és irodalom Munka- és feladatfüzet tanító- és tanárjelöltek számára. Kaposvár: Dávid Oktatói és Kiadói Bt.
- Tóth Istvánné 1997. Adalékok a tartalmi előkészítést szolgáló szómagyarázatokhoz. Szeged: *Csengőszó Módszertani Folyóirat* 5/3-4: 14-16. Mozaik Kiadó.
- RWCT – projekt Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért 2004. Kézirat Soros Alapítvány
- Fisher R. 1999. Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni szöveggel? Budapest: Műszaki K.
- Fisher R. 1999. Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni játékkal? Budapest: Műszaki K.

Biserka Petrović-Sočo: HUMANISTIČKO-RAZVOJNI NASPRAM BIHEVIORISTIČKOG KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Učiteljski fakultet, Sveučilište Zagreb
mali.profesor@gmail.com

Sažetak

Dok se bihevioristički kurikulum utemeljuje na izoliranim sadržajima i poučavanju djece prenošenjem znanja, humanističko-razvojni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja polazi od djeteta, njegovih potreba, prava i učenja u domeni njegovih interesa pri čemu se znanja su-konstruiraju. U svezi s tim se u radu nadalje sučeljavaju odlike nekih dimenzija bihevioristički i humanistički – razvojno orijentiranog kurikuluma kao što su: filozofija kurikuluma, svojstva tradicionalno i suvremeno organiziranog institucijskoga konteksta, socijalne interakcije, uloge odgojitelja, metode učenja, suradnje s roditeljima i drugih dimenzija te njihovo djelovanje na dječje ponašanje i učenje. Na kraju se zalaže za humanističko-razvojni kurikulum koji teži humanim vrijednostima i su-kreiranju znanja, to jest emancipaciji djece i odgojitelja.

Ključne riječi: bihevioristički kurikulum,humanističko-razvojni kurikulum, odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, učenje, poučavanje, odgojitelj

HUMANISTIC-DEVELOPMENTAL VS. BEHAVIOURISTIC CURRICULUM OF EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

While behaviouristic curriculum is established in isolated facilities teaching children transferring knowledge, humanistic- developmentally curriculum of early and preschool education is based on the child, its needs, rights and learning in the domain of his interests with the knowledge that are co-constructed. In this regard, the work continues to face some of the dimensions of humanistic- developmentally and behaviouristic oriented curriculum such as philosophy of the curriculum, the properties of traditional

and modern organized institutional context, social interaction, and the role of teachers, learning methods, cooperation with parents and other dimensions and their effect on children's behaviour and learning. Finally, it advocates humanistic-developmental curriculum that seeks for human values and the co-creation of knowledge-that is, the emancipation of children and teachers.

Keywords: behaviouristic curriculum, humanistic-developmental curriculum, the education of preschool children, learning, teaching, preschool teacher

1. Uvod

Termin kurikulum u našoj je pedagogiji novijeg datuma i dugo ga se izbjegavalo s obrazloženjem da se pod njim ionako podrazumijeva nastavni plan i program. Međutim, ovakvo simplificiranje i reduciranje značenja kurikuluma svodi ga, kako će se dalje u radu pokušati elaborirati, na samo jednu njegovu dimenziju te ga udaljuje od slojevitosti i složenosti njegova značenja. Zanimljivo je primijetiti da i u znatnom broju drugih zemalja postoje mnogobrojne pa čak i međusobno različite definicije kurikuluma, što samo potvrđuje njegovu kompleksnu i multidimenzionalnu narav. Primjerice Memmert (1983 prema Gudjons 1994: 185) poistovjećuje kurikulum s didaktikom kao teorijom o nastavnom planu i programu, Moller (1994) također određuje kurikulum kao „plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica. Takav plan mora sadržavati iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja" (Ibid: 79), a Gudjons (1994: 185) navodi da je kurikulum „organizirani proces poučavanja i učenja".

Suprotno ovim teorijskim stajalištima, druga skupina autora zalaže se za teorijsku konceptualizaciju kurikuluma koja će nastajati iz prakse odgovarajući na pitanja i probleme na koje se u njoj nailazi. Tako, primjerice, Kamenov (1996: 364) drži da kurikulum počinje stvaranjem koncepcije „koja će poslužiti kao kriterijum za analizu i ocjenjivanje nacrta kurikuluma.(...)" te da se konačna verifikacija kurikuluma vrši u praksi. Bredekamp i Rosegrant (1995: 16) ističu da se na kurikulum može gledati na dva načina: s jedne strane kurikulum se može definirati kao konstantno kretanje k postavljenim ciljevima kroz istraživanje znanja u zajednici koja cijeni promjene. Takav kurikulum je otvoren, dinamičan, uvijek promjenjiv. S druge strane, kurikulum se može na neki način usporediti s dinosaurusom koji stalno raste, ali uopće ne evoluira što se može razumjeti kao jednodimenzionalni linearni plan i program.

Polazeći od ove dihotomije u radu se dalje argumentirano priklanja humanističko-razvojnom, suvremenom kurikulumu kao modelu koji nastaje i razvija se primjenom teorije o akciji i teorije u akciji. „Ovaj se kurikulum gradi na najboljim iskustvima iz prakse i širi se u malim koncentričnim krugovima, prvo u odgojnim grupama unutar ustanove, a zatim i među ustanovama sve dok se ne učvrsti, dok se ne institucionalizira..(Miljak 2007: 249).

2. Obilježja bihevioristčkog, tradicionalnog kurikuluma

Mijatović (2000: 169-170), navodi: „Najjednostavnija definicija kurikuluma glasi da je to svestrano i precizno određenje odgojnog i obrazovnog procesa u kojem je nedvojbeno što učenik treba naučiti i znati. (...).” Kurikulumom se, dakle, p(r)opisuju sadržaji učenja i njihovi ishodi u obliku znanja pa se može zaključiti da je on, shvaćen na ovaj način, usmjeren na ciljeve postavljene izvana. Ciljevi odražavaju težnje i potrebe društva, jednako se postavljaju pred svu djecu, smatra se da se ostvaruju na jednak način bez obzira na uvjete i uvjetovani su produktom – znanjem koje se postiže poučavanjem, transmisijom. Ovakav linearni pristup kurikulumu na prvi pogled izgleda prilično jednostavan, predvidljiv i logičan. Međutim, uprosječivanje djece, orijentacija na rezultate i linearno prenošenje znanja, naspram individualnosti, originalnosti, samoostvarenja i solidarnosti djeteta, utemeljuje se na simplificiranoj, mehanicističkoj paradigmi koja vuče svoje korijene iz determinizma, filozofskog „nazora na svijet po kojem je sve što postoji uvjetovano i nužno određeno, neslobodno, neslučajno” (Klaić, 1979:286). Na tom nazoru, slijedeći dominantnu bihevioristčku psihologijsku teoriju utemeljenu na Skinerovom modelu stimulusa i reakcije, nastali su poznati Taylerov tehničko-racionalni kurikularni model, Eisnerov „kurikulum kao tehnologija” (prema Kessler & Swadener, 1992) i mnogi drugi bihevioristički modeli kurikuluma.

„Bihevioristi u pedagogiji smatrali su da je svaki proces odgoja i obrazovanja planirano i osmišljeno uvježbavanje i navikavanje (izazivanje podražaja) tako da se očekuju odgovarajući oblici i modeli ponašanja (reakcija)” (Mijatović, 2000:48). Drugim riječima stimulus je podvrgavanje učenika nastavnikovu algoritmiziranom djelovanju didaktički oblikovanim i međusobno izoliranim sadržajima odabranim iz mnogih znanstvenih disciplina koji bi „mentalnim treniranjem” kod učenika polučili reaktivnim učenjem. Tradicionalno dijeljenje takvog redukcionističkog kurikuluma, izoliranog na sadržaje predmeta zasnovanih na pojedinačnim znanstvenim disciplinama je usmjereno na postizanje akademskih, najčešće neprimjenjivih znanja, njihovu memoriranju i reproduciranju što Gardner (2005) kritički naziva „disciplinarnim umom”.

A upravo je na toj filozofiji u nas nastao prvi predškolski kurikulum iz 1971. godine pod nazivom „Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću”. Za svako od pet odgojno-obrazovnih područja: upoznavanje okoline, materinski jezik, tjelesni i zdravstveni, likovni i muzički odgoj propisivao je cilj, odgojno-obrazovne zadatke i

sadržaje koji su se trebali ostvariti u odgojno-obrazovnom radu s djecom i to za svaku dobnu skupinu djece posebno: mlađu, srednju i stariju. Bio je vrlo strukturiran, normativan i usmjeren na poučavanje, najvećim dijelom u kognitivnom području dječjeg razvoja. Ostvarivao se frontalnim oblikom rada i najčešće verbalnom metodom u točno određeno vrijeme (u 9 sati) s normiranim trajanjem prema dobi djece: u mlađoj skupini 15 minuta, u srednjoj 20, a u starijoj dva puta po 25-30 minuta.

Odgojitelj je godinu dana unaprijed isplanirao odgojno-obrazovne sadržaje koje je dijelio po mjesecima i danima i provodio ih s djecom kao pripremljene, metodički oblikovane, fragmentirane i izolirane „porcije" znanja, odabrane prema nekom zamišljenom, prosječnom djetetu. U radu je koristio strategije učenja napamet (ne tiče ga se dječje razumijevanje određenih pojmova), vjerovao je u vanjske nagrade i pohvale, te kazne, a s roditeljima je surađivao najviše po pitanjima razvijenosti akademskih vještina djeteta u godini prije polaska u školu.

Djelovanju institucijskog konteksta se pridavala važnost jedino u pojačavanju izravnog poučavanja pa je i prostor bio organiziran tako da se slobodnoj igri nije posvećivala pažnja. Ali zato je svaka soba imala poveći prazan prostor za istodobni smještaj sve djece u polukrug gdje je odgojitelj držao „zajedničko zanimanje", odnosno provodio organizirano poučavanje i to svaki dan iz drugog odgojno-obrazovnog područja. Zidovi su se ukrašavali aplikacijama i drugim uradcima odgojitelja. Ostali prostori vrtića bili su prazni i djeca u njima nisu smjela boraviti kao ni odlaziti k djeci u druge skupine. Zbog takve izoliranosti unutar skupine socijalni kontekst je bio siromašan, a ni roditelji nisu smjeli ulaziti u dječje prostorije. Vremenska organizacija je bila kruta, sva su djeca u vrtić morala doći najkasnije do devet sati da ne propuste zajedničko zanimanje i istodobno, ovisno o zimskom ili ljetnom rasporedu odlaziti u vanjski prostor, na ručak i sl.

Odgojno-obrazovni proces se odvijao prema pravilima koje je u velikoj mjeri određivao propisani kurikulum, a preostala minorna pravila zajedničkog življenja je donosio odgojitelj mimo djece. Stoga je ozračje osciliralo u krajnostima ili kao potpuna poslušnost i tišina ili kao impulzivna, nabojita buka u razdobljima u kojima nije bilo organiziranog istodobnog poučavanja sve djece.

Iz svega opisanog se može zaključiti da je ovaj, bihevioristički kurikulum život i učenje djece u vrtićima učinio sterilnim i dirigiranim izvana, da je isticao poučavanje djece u kojem su ona bila pasivna i receptivna, to jest objekti poučavanja. Prevladavalo je uprosječivanje naspram originalnosti, stereotipnost naspram kreativnosti, fragmentarnost naspram holizmu, uniformnost naspram individualnosti, ovisnost naspram međuovisnosti, memoriranje naspram stvaranja znanja i samoostvarenja djece.

Međutim, danas se zna da odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična i jednodimenzionalna i da za očovječenje čovjeka nije dovoljni stimulus i reakcija. Odgoj i obrazovanje vrlo su složeni, višeslojni, promjenljivi, mnogodimenzionalni i međuovisni fenomeni koji se ostvaruju u različitim uvjetima i od različitih sudionika pa ni kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa niti efekti odgojno-obrazovnog utjecaja na dijete ne mogu biti linearni, jednaki, izolirani i fragmentirani, niti se mogu polučiti samo programiranim tehnološko-racionalnim pristupom kurikulumu. Na to je u predškolskoj pedagogiji prvi puta u nas upozorila Miljak (1991) zalažući se za drugačiji pristup kurikulumu ranog odgoja stavljajući u centar dijete i razvoj njegove autonomije, a ne program koji ono treba usvojiti. Ista autorica kasnije, 1996. godine, pozivajući se na Jelavića (Ibid: 21) ističe kako „krajnja svrha učenja nije 'znanje' već življenje", te da cilj odgoja i obrazovanja nisu fragmentarna znanja nego autonomija i samoostvarenje pojedinca.

3. Obilježja humanističko-razvojnog, suvremenog kurikuluma

Tek osamdesetih godina prošlog stoljeća, u vrijeme postmoderne, kad se dotad važeća sigurnost, linearnost, statičnost i determiniranost zamjenjuju nesigurnošću, kompleksnošću, dinamičnošću i neizvjesnošću, u teoriji kurikuluma dolazi do njegove rekonceptualizacije. Shvaća se da znanje ne nastaje samo kao individualni proces već se konstruira u socijalnoj interakciji s drugima (djecom i odraslima) te da odgoj i obrazovanje nisu samo formativni, nego i transformativni. „Dijete mijenja identitet pod utjecajem odgoja i obrazovanja" (Wenger, 264), pa se iz suvremene perspektive i na kurikulum gleda kao na otvorenu knjigu koja nastaje, kao na „tijek stalnih promjena koje uvažavaju trajne vrijednosti nadograđujući na njih nova postignuća u svim znanostima, pružajući pritom svakome mogućnosti da vlastitim koracima dostigne željene ciljeve, zadaće i putove razvoja." (Previšić, 2007:34). U području ranog odgoja pod utjecajem Piageta, Vigotskog i Brunera shvaća se da je dijete od rođenja socijalno biće otvoreno za učenje i to u socijalnoj interakciji s odraslima i naprednijim vršnjacima, da samo i u socijalnoj konstrukciji s drugima stvara svoja znanja umjesto da mu se ona prenose.

Nadalje „između psiholoških teorija učenja ili razvoja i odgojno-obrazovne prakse nužno postoji jedan poseban teorijski nivo - nivo praktične teorije ili teorije odgojno-obrazovne prakse, koji se već zbog svoje vrijednosne orijentacije uvjetovanosti društveno-povijesnim kontekstom i usmjerenosti na budućnost (dakle na oblikovanje procesa individualnog učenja i razvoja) ne mogu izvoditi samo iz psiholoških znanstvenih spoznaja ..." (Pešić, 1987:186). Na tu je činjenicu ukazao i Stenhouse još sedamdesetih godina prošlog stoljeća, zalažući se za empirijsku konceptualizaciju kurikuluma koji će „omogućiti kritičku raspravu i primjedbe, i relativno učinkovit prijevod u praksu". (Stenhouse, 1975:4 prema Miljak, 1996:22). Naime, proces učenja se ne događa u vakuumu, on je društveno, povijesno i kulturalno uvijek negdje situiran, odvija se među ljudskim bićima u nekom određenom prostoru i vremenu pa se djelovanje konteksta na učenje ne može zanemariti, kao što se to nastojalo dugogodišnjom

dominacijom pozitivističkih istraživanja usmjerenih na testiranje rezultata učenja kao jedinim egzaktnim pokazateljima razvoja.

U svezi s tim na dinamičku, složenu i uzajamnu povezanost kurikuluma i konteksta upozorila je Kessler već 1992. godine. Ona navodi: „Iako su mnogi odgojitelji bili svjesni djelovanja konteksta na kurikulum, on je u istraživanjima kurikuluma bio dugo zanemaren. (...) Vjerujem da bi razumijevanjem djelovanja kontekstualnih varijabla mogli bolje razumjeti razloge za pojedinačne prakse u specifičnim situacijama i djelovati na načine koji bi polučili uspješne promjene. Također vjerujem da će se uzimanjem u obzir kontekstualnih varijabla pri operacionaliziraju kurikuluma u predškolskom odgoju moći preporučiti poželjni sadržaji ukoliko se postane osjetljiv na odnose između kurikuluma koji je zamišljen i kulturalnog konteksta odgojnih skupina i vrtića u kojima se on ostvaruje. (Kessler, 1992:22). Slično drži i Cornbleth (1990 prema Kessler, 1992:VIII) koja iz istih razloga određuje kurikulum kao „kontekstualiziran socijalni proces", odnosno zajedničko življenje i učenje djece i odraslih u određenom vrtiću jer dijete uči participirajući u specifičnom okruženju u socijalnoj interakciji s drugima.

Kad je riječ o kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također treba dodati da se uz obrazovanje u predškolskim institucijama ostvaruju i drugi za dijete, njegovu obitelj i društvo vrlo važni procesi, a to su odgoj, očuvanje zdravlja, njega i zaštita djeteta. Ova specifičnost podrazumijeva cjelovitost i nedjeljivost svih aspekata kurikuluma ranog odgoja pa se u prvi plan ističe kvalitetu cjelokupnog življenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi. To znači da naglasak nije na sadržajima učenja, već na holističkom, fleksibilnom ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa u kojem se velika vrijednost daje socijalnim interakcijama, fizičkom kontekstu kao poticajnom okruženju za učenje, fleksibilnoj vremenskoj konfiguraciji odgojno-obrazovnog procesa i individiualnim načinima, tempu i stilovima dječjeg učenja. U prvi plan se stavljaju dječje razvojne i individualne potrebe, interesi i prava. Ove intencije posebno su istaknute u Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece iz 1991. godine koji kao državni dokument ili kurikulum u širem smislu (Miljak, 1996; Slunjski, 2001) predstavlja široko postavljen opći, otvoren i fleksibilan izvanobiteljski program djetetova odgoja kojim se svakom djetetu, u pravilu, moraju osigurati povoljni uvjeti za razvoj već nakon prve godine života. (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece 1991: 9). Na ovaj način kurikulum se ne propisuje kao stroga struktura koju treba izravno i doslovno primijeniti kao što je to bio slučaj s tradicionalnim Programom iz 1971 godine, već se njime fleksibilno usmjerava na razvoj kvalitetnog okruženja u kojem će dijete moći, htjeti i imati mnogo prilika učiti i živjeti u zajednici s drugom djecom i odraslima. Dijete uči ono što doživljava, uči na prirodan, spontan način pa je kvaliteta sredine u kojoj uči živeći presudna za njegov odgoj i razvoj. Iz tih razloga Rinaldi (2006), ističući važnost konteksta ustanove, uvodi pojam „kontekstualni kurikulum" (Ibid: 205), a u novozelandskom kurikulumu simbolično ga uspoređuju s finim tkanjem Te Wariki, primjerenom, pulsirajućom mrežom različitih varijabla (interpersonalnih odnosa,

prostora, materijala, vremenskih sekvenci i dr.). Gandini (1998) također navodi da bi ustanove za rani odgoj i obrazovanje u budućnosti trebalo graditi i urediti kao domaćinska okruženja primjerena novim stilovima učenja – individualnom i u maloj grupi djece koja postavljaju pitanja i generiraju informacije iz multiplih izvora te ih ponovo komuniciraju s drugima. U takvim uvjetima, navodi ista autorica, odgojitelji više neće biti poučavatelji-predavači, nego znatiželjni promatrači učenja i njihova vlastitog poučavanja kroz stvaranje kvalitetnog okruženja. I to ne samo radi poticajnog fizičkog, odnosno prostorno-materijalnog okruženja već prvenstveno zbog dijaloškog, socijalnog aspekta učenja jer je „preplitanje individualnog i kolektivnog mišljenja eksperiment s egzistencijom 'mogućih svjetova' i mogućnosti konstruiranja novih značenja ili bolje - zajedničkog značenja" (Filippini, 2002:54). U takvom kurikulumu ključno se mijenja položaj djeteta; ono postaje istinski subjekt procesa učenja i kreator vlastitog znanja. „Naglasak se stavlja na sam proces učenja, njegovu kompleksnost, na cjelinu uvjeta, tj. interakcija i iskustava koje dijete stječe izdižući ih iznad samog sadržaja učenja, tj. propisanog nastavnog programa". (Slunjski, 2006:16). Prirodno učenje je spontano, samomotivirano, holističko, optimistično i neopterećujuće pa ga nije ni moguće niti potrebno algoritmizirati, cjepkati na metodičke jedinice i dugoročno, neovisno od djece, izvana planirati. Ideja takvog razvojnog pristupa uvažava dječja prava, pravo na jedinstvenost djetetove osobe u skupini djece koja imaju različite potrebe i interese i razvijaju se i rastu različitim tempom. Odgojitelj potiče djecu na suradnju i zajedničko dolaženje do rješenja problema tako da djeca uče jedni od drugih, traže savjet između sebe, diskutiraju o mogućim strategijama dolaženja do odgovora i rade zajedno. Potiče djecu na procjenjivanje svojih postignuća i vodi ih na metarazinu znanja.

Iz toga proizlazi da je djetetu potreban procesni model otvorenog „nastajućeg", fleksibilnog, integriranog kurikuluma. Ovaj model kurikuluma omogućuje zajedničko, socijalno konstruiranje, reflektiranje, revidiranje i evaluiranje iskustva i znanja koji se događaju i razvijaju u određenom, lokalnom, socio-kulturnom kontekstu i ne mogu se i ne trebaju unaprijed predvidjeti. U takvom kurikulumu naglasak je na procesima, a ne na rezultatima učenja. Bitno je učiti kako učiti. Orijentacija na dijete kao individuu, njegovu dobrobit i autoaktualizaciju, a ne na odgojitelja kao izvršitelja normativnog odgojno-obrazovnog programa i prenositelja znanja, procesni je model kurikuluma koji se gradi „u hodu", ovisno o dječjim razvojnim i individualnim potrebama i interesima uz uvažavanje dječjih prava. Miljak (2007:240), naglašavajući ove dimenzije suvremenog kurikuluma, iz istih se razloga zalaže za gradbenu teoriju prema kojoj se kurikulum sukonstruira zajedničkim građenjem znanja „među svim članovima zajednice počevši od djeteta, odgajatelja, roditelja do ostalih članova uže i šire zajednice u određenoj kulturi". Na taj se način zajednica razvija kao što se razvija i svaka individua u njoj, s naglaskom na činjenici da to nije reprodukcija prošloga kroz kulturnu transmisiju nego je formiranje novog identiteta i zajednice i individua u njoj (Ibid: 203).

Sljedeće obilježje suvremenog kurikuluma ranog odgoja koje objedinjuje cijeli niz kvaliteta važnih za suradničko učenje je humanost pod kojom se podrazumijeva: prihvaćanje različitosti, tolerantnost, suradnja, otvorenost, dijalog, empatičnost, komunikativnost, odanost, uvažavanje osobnih potreba usklađenih sa dogovorenom vizijom i moralnom svrhom razvoja, prihvaćanje problema i sukoba kao sastavnog dijela razvoja - učenja, intrapersonalne i interpersonalne sposobnosti i druge. Sve one izgrađuju se kao osobne i kao socijalne vrijednosti jer dijete na individualnoj razini uči ono što doživljava u svom okruženju, a na socijalnoj razini o tim kvalitetama ovisi razvoj vrtića kao organizacija koje uče, jer bez njih, ni razvoj djeteta niti razvoj organizacija ne bi bio moguć. U svezi s tim danas rezultati brojnih istraživanja ukazuju na potrebu transformiranja metaorijentacije kurikuluma od klasičnog, „tehnološkog", k „procesnom modelu" u čijoj je osnovi humanističko poimanje odgojno-obrazovnog procesa..

Integrativnost je sljedeće obilježje suvremenog kurikuluma ranog odgoja. Nasuprot izoliranim, nepovezanim i neupotrebljivim znanjima u bihevioristićkom pristupu usmjerenom na odgajatelja koji pruža djetetu propisanu informaciju na propisani način, prirodnim učenjem djeteta prirodno se djeluje na sve aspekte djetetova razvoja. Pritom je osnovna svrha integracije opskrbiti djecu „temama ili konceptima unutar njihove domene iskustva koje im omogućuju eksploriranje, interpretiranje i angažiranje u aktivnostima učenja" (Bredekamp & Rosegrant, 1995:168) i to ne bilo koje teme već one koje za njih imaju smisla. Osnovna pretpostavka integrativnosti je da će dijete u suradničkom učenju s drugima, radeći na projektu, promatrajući, pitajući, istražujući, razmišljajući i zaključujući, širiti svoja znanja, ideje i osjećaje do krajnjih mogućnosti, aktivirajući pritom sve svoje potencijale. Drugim riječima, do učenja dolazi kad djeca pokušavaju shvatiti svijet oko sebe tako da sama odgovore na vlastita pitanja angažirajući se na zajedničkoj temi ili projektu. Projekt na taj način postaje interaktivni proces zasnovan na dječjim interesima, nivou spoznaja, socijalnoj i emocionalnoj zrelosti-on je najprimjerenija forma učenja.

Dinamičnost, fleksibilnost i neizvjesnost kao sljedeća obilježja suvremenog kurikuluma ranog odgoja očituju se u stalnom mijenjanju, znatiželji i otkrivanju, kreiranju novih iskustava, otkrivanju zabluda, dijalogu i pregovaranju, reflektiranju, osvješćivanju, revidiranju, evaluiranju postignutog i neizvjesnošću budućeg. U praksi se suvremeni kurikulum prepoznaje po radnom, aktivnom, slobodnom i vedrom ozračju i različitim djelatnostima, igrama i dijalogu djece u mnogobrojnim, bogato, raznovrsno i pregledno opskrbljenim centrima aktivnosti. Djeca žagore, kreću se, udružuju u neformalne grupe po osobnim interesima i potrebama i zajedno participiraju u samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima. Prelasku iz jedne aktivnosti u drugu, iz jednog prostora u drugi pristupa se slobodno, postupno, pojedinačno i fleksibilno.

Odgojitelji promatraju, slušaju, promišljaju, pretpostavljaju, isprobavaju, dokumentiraju, reflektiraju, mijenjaju, i evaluiraju odgojno-obrazovni proces i stalno ga

razvijaju. „Odgajatelj u ovoj koncepciji nije onaj koji izvršava tuđe naloge prema tuđem programu, nego je istraživač realnih procesa učenja, razvoja znanja i, naravno, razvoja ili sukonstrukcije kurikuluma." (Miljak, 2007:209). Roditelji su sastavni dio vrtića – zajednice koja uči, doprinose kvaliteti zajedničkog življenja i učenja svojim idejama, prijedlozima i izravnim participiranjem u odgojno-obrazovnom procesu, stvaranjem kvalitetnijih uvjeta, zajedničkim donošenjem odluka, planiranjem i evaluiranjem odgojno-obrazovnog procesa i dr.

4. Usporedna analiza nekih dimenzija bihevioristočkog i humanističko-razvojnog kurikuluma

U ovom dijelu rada pokušat će se pregledno izložiti razlike između tradicionalnog i suvremenog kurikuluma uspoređujući ih prema nekim dimenzijama kako slijedi:

1. tablica

Usporedna analiza nekih dimenzija bihevioristočkog i humanističko-razvojnog kurikuluma

Dimenzije kurikuluma	**Bihevioristički kurikulum**	**Humanističko-razvojni kurikulum**
znanstveno utemeljenje (filozofija kurikuluma)	Determinizam mehanicističko i redukcionističko shvaćanje svijeta	postmodernizam holističko shvaćanje svijeta
psihologijska teorija razvoja	Biheviorizam	socijalni konstruktivizam
Cilj kurikuluma	kognitivni razvoj priprema djece za školu	cjelovit razvoj autoaktualizacija
znanje	statična, fragmentirana kategorija linearno poučavanje produkt zapamćivanje	dinamična, holištička, razvojna kategorija zajedničko učenje istraživanjem su-kreacija i proces

	reprodukcija znanja linearna progresija	učenje istraživanjem znanje kao činjenje spiralna progresija
slika djeteta	malo, ovisno i nerazvijeno biće „tabula rasa” prosječno dijete	biće bogato potencijalima socijalno biće otvoreno za učenje od rođenja dijete kao individua
tvorba kurikuluma	unaprijed isplaniran kurikulum planiranje odgojno-obrazovnih sadržaja vrlo strukturiran, propisan informativan zatvorenost	mijenjanje i zajedničko građenje k. stvaranje poticajnog okruženja za učenje nestrukturiran, fleksibilan, transformativan otvorenost
učenje	sadržaja (što) akumulacija pasivnog i netransferabilnog znanja izolirano, individualno učenje zapamćivanjem transmisijski proces	načina učenja (kako) i stvaranja smisla interpretacija, razumijevanje i primjenjivanje onog što se uči suradničko, zajedničko učenje propitivanjem, otkrivanjem i eksperimentiranjem transakcijski proces
odgojitelj i primjena odgojno-obrazovnih	poučava djecu	kreira uvjete za (samo)učenje

metoda	demonstrira, pripovijeda i objašnjava djeci provjerava usvojenost znanja kontrolirajući odnos	djece promatra, sluša i dokumentira proces dječjeg učenja reflektira i istražuje kako djeca uče demokratski odnos
sociološki oblici rada	Frontalni	u malim grupama, paru i individualno
izvori znanja, sredstva, materijali i igračke	vrlo strukturirani, jednodimenzionalni didaktizirani vrlo određeni siromašni i uniformni	nestrukturirani multidimenzionalni kreativni neizvjesni bogati i poliformni
suradnja s roditeljima	na inicijativu odgojitelja i vrtića asimetričan, autoritativan odnos roditelje se informira o kurikulumu	obostrano inicirana suradnja simetričan, demokratski odnos roditelji sudjeluju u kreiranju kurikuluma
vrjednovanje kurikuluma	Vanjsko	unutarnje - samovrjednovanje

Budući da se suvremeni kurikulum može odrediti kao socijalni kontekstualizirani proces (Cornbelth, 1992), ili kontekstualizirani kurikulum (Rinaldi 2006), u nastavku se pokušavaju sagledati neke razlike u institucijskom kontekstu tradicionalno i suvremeno orijentiranog kurikuluma ranog odgoja. Iako se institucijskom kontekstu u tradicionalnom kurikulumu nije pridavala pažnja, u tablici koja slijedi daje mu se pozornost samo zbog uspoređivanja razlika između tradicionalnog i suvremenog kurikuluma.

2. tablica

Usporedna analiza nekih dimenzija institucijskog konteksta bihevioristočkog i humanističko-razvojnog i kurikuluma

Dimenzije konteksta ustanove ranog odgoja	**Bihevioristički kurikulum**	**Humanističko-razvojni kurikulum**
prostor	velik slobodan prostor za istovremeno organizirano poučavanje sve djece	organiziran po centrima aktivnosti da dijete ima mogućnosti izbora i zadovoljavanja svojih potreba za (samo)učenjem
	zatvoren, izoliran prostor (po odgojnim skupinama)	otvoren prostor za susretanje djece iz različitih odgojnih skupina
	prazni hodnici, garderobe, niše	prenamijenjeni prostori za dječje aktivnosti
	izlaganje radova odgojitelja za djecu	izlaganje dječjih radova i poticaja za učenje
	uređuje ga odgojitelj za djecu	organiziraju ga odgojitelji s djecom
	statičan, ne mijenja se	prilagođava se i mijenja u skladu s rastućim potrebama i interesima djece
Oprema	visoki, zatvoreni ormari	otvorene police na kotačima s logički grupiranim materijalima nadohvat djeci
	mnogo dječjih stolova i	dječji stolovi i stolice sastavni su dio centara aktivnosti

	stolica u centralnom dijelu sobe veliki stol i stolice za odgojitelje djeca se pretežno igraju za stolovima oprema za poticanje ovisnosti djeteta o odraslom (metalni kreveti...)	ne postoje u dječjem prostoru ili su prenamijenjeni u skroviti kutić djeca se igraju na toplim podnim podlogama u odvojenim centrima aktivnosti oprema za poticanje autonomnosti djeteta (lagane ležaljke, stepenice za stol za previjanje
didaktička sredstva, materijali i igračke	spremljena u didaktičkom kabinetu namijenjena odgojitelju za rad s djecom stereotipni vrlo strukturirani nepromjenjivi, stalni izrađuje ih odgojitelj za djecu	stalno prisutna u dječjem okruženju namijenjena djeci za slobodno istraživanje raznovrsni nestrukturirani promjenjivi, inovirani prikuplja ih i aranžira odgojitelj s djecom, roditeljima i lokalnom zajednicom
vremenska konfiguracija	sva djeca u isto vrijeme izvode iste aktivnosti podvrgnuta „režimu" dana bez obzira na potrebe djece	postoje vremenske uporišne točke uz veliku fleksibilnost prilagođavanje djetetovim individualnim potrebama

Ozračje	stavljanje djece u položaj primaoca znanja pasivno pedagoški red i rad odgojitelj dominantan (djeca su tiha i mirna ili pretjerano uzbuđena i bučna)	stavljanje djece u položaj kreatora znanja (pro)aktivno kreativni nered i velika angažiranost djece u aktivnostima odgojitelj i djeca u dijalogu i ravnoteži (djeca žagore, odgojitelj promatra, sluša, komunicira s djecom i uključuje se po potrebi
socijalna formacija	„čiste" dobne skupine djece djecu organizira odgojitelj frontalni oblici odgojno-obrazovnog rada	mješovite dobne skupine djece djeca se (samo)organiziraju individualni odgojno-obrazovni rad i rad u malim skupinama djece
roditelji	ne ulaze u dječji prostor	participiraju u kreiranju i korištenju dječjeg prostora

5. Zaključak

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću iz 1971. godine kao državni dokument i kao njegova implementacija kroz „zajednička zanimanja" u praksi, nosio je sva obilježja bihevioristićkog, tradicionalnog kurikuluma orijentiranog na pripremu djece za školu, za neki drugi, budući život, a ne življenje „ovdje i sada". Usmjeren na prenošenje i memoriranje znanja, apostrofirajući kognitivnu domenu dječjeg razvoja nije omogućavao zadovoljenje raznovrsnih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava djece. Paralelno s tim zanemarivalo se i istraživanje i mijenjanje pedagoške prakse, jer se vjerovalo da se propisani državni program može izravno, industrijski primijeniti na život i učenje djece i odraslih u odgojno-obrazovnoj ustanovi i na taj način, zahvaljujući dobrom stimulusu, postići željene reakcije to jest produkte u obliku naučenih parcijalnih, izoliranih znanja djece.

Tek prije dvadesetak godina dolazi do rađanja nove pedagogijske paradigme prema kojoj se kurikulum kao teorijski konstrukt i pedagoška praksa poravnavaju, to jest praksa postaje važna koliko i teorija. Shvaća ih se kao otvorene, promjenjive, „žive" sustave pa kurikulum dobiva potpuno drugačije, mnogobrojne, demokratske, humane, složene, dinamične i razvojne dimenzije. On bi se u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi na temelju Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece iz 1991. godine trebao usmjeriti na dijete i graditi se i razvijati, to jest sukonstruirati ovisno o specifičnim uvjetima, kulturi ustanove i „rezultatima istraživanja odgojne prakse, uz načela demokratskih vrijednosti kojih se svi moraju pridržavati". (Miljak, 2007:248). Kao opća obilježja suvremenog, humanističko-razvojnog kurikuluma izdvajaju se načelo slobode, nestrukturiranost, otvorenost, orijentacija k decentralizaciji, demokratičnost, naglašavanje procesa umjesto rezultata, humanizam i usmjerenost na dijete i sve aspekte njegovog razvoja, i dr. Suvremeni kurikulum ranog odgoja tako postaje nužnost dvadesetprvog stoljeća i u Hrvatskoj.

Popis literature

- Bredekamp, Sue & Rosegrant, Teresa. (Ed.) 1992. Reaching Potentionals: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Washington: NAEYC
- Bredekamp, Sue & Rosegrant, Teresa. (Ed.) 1995. Reaching Potentionals: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment. Washington: NAEYC
- Bruner, Jerome 2000. Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa
- Edwards, Carlina. – Gandini, Lela & Forman, George (Ed.) 1998. The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Aproach-Advanced Reflections. London: Greennwich, Conecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Elliott, John. 1998. The Curriculum Experiment Meeting the Challenge of Social Change. Buckingham: Open University Press.
- Filippini, T. (2002), On the Nature of Organization. In: Giudici, C. & Rinaldi, C. (Ed.) *Making Learning Visible-Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 52-57.
- Gandini, Lela 1998. Educational and Caring Spaces. In: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Ed.) 1998. *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Aproach-Advanced Reflections*. London, Greennwich, Conecticut: Ablex Publishing Corporation. 161-178.
- Gardner, Horward 2005. Disciplinarni um. Zagreb: Educa.
- Giudici, Claudia & Rinaldi, Carlina. (Ed.) 2002. Making Learning Visible, Children as Individual and Group Learners. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Gudjons, Herbert (1994), *Pedagogija temeljna znanja.* Zagreb: Educa.
- Gudjons, Herbert – Teske, R. & Winkel, R. (Ed.) 1994. Didaktičke teorije. Zagreb: Educa.
- Kamenov, Emil 1996. Strategija razvoja kurikuluma. *Nastava i vaspitanje* 2 (45). 361-370.
- Kessler, Shirley 1992. The Social Context of the Early Childhood Curriculum. In: Kessler, S. A. & Swadener, B. (Ed.), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum Beginning the Dialogue.* London: Teachers College, Columbia University. 21-42.
- Kessler, Shirley, Swadener, Beth Blue 1992. Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum. In: Kessler, S. A. & Swadener, B. B. (Ed.), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum Beginning the Dialogue.* London: Teachers College, Columbia University. 43-61.
- Klaić, Bratoljub 1979. Rječnik stranih riječi tuđice i posuđenice. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Mijatović, Antun 2000. Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova. Zagreb: EDIP.
- Miljak, Arjana 1991. Istraživanje procesa odgoja i njege u jaslicama. Zagreb: Školska knjiga.

§ Miljak, Arjana 1996. Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, model Izvor. Velika Gorica: Persona.
§ Miljak, Arjana 2007. Teorijski okvir sukonstrucije kurikuluma ranog odgoja. u: Previšić, Vlatko. (Ed.), *Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura.* Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga. 205-252.
§ Moller, C 1994. Didaktika kao teorija kurikuluma.ili: ciljno usmjereni pristup.u: Gudjons, H, Teske, R.,Winkel, R. (Ed.) 1994. *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa. 77-94.
§ Pešić, Mirjana 1987. Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
§ Previšić, Vlatko 2007. Pedagogija i metodologija kurikuluma. u: Previšić, Vlatko (Ed.) *Kurikulum teorije-metodologija sadržaj-struktura.* Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga. 15-37.
§ Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću 1971. Zavod za unapređivanje školstva, Zagreb.
§ Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece 1991. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
§ Rinaldi, Carlina 2006. In Dialogue with Reggio Emilia. London: Routledge.
§ Slunjski, Edita 2001. Integrirani predškolski kurikulum- rad djece na projektima. Zagreb: Mali profesor.
§ Slunjski, Edita 2006. Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči. Čakovec: Visoka učiteljska škola, Zagreb: Mali profesor.
§ Wenger, Etienne 2002. Communities of practice learning, meaning, and identity, Cambridge: Cambridge University press.

Duško Bjelica-Rašid Hadžić: PRIMJENA I ZASTUPLJENOST DIDAKTIČKIH IGARA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Nikšić
rera@t-com.me

Sažetak

Vaspitno-obrazovni ciljevi i zadaci u predškolskoj ustanovi ostvaruju se kroz programske sadržaje, preko raznih aktivnosti: spontanih situacija, slobodnih aktivnosti i planiranih (usmjerenih) aktivnosti. Igra kao najprirodniji, osnovni, najizrazitiji i najznačajniji vid aktivnosti djeteta ima ogromno značenje u njihovom vaspitanju, ona angažuje sve strane dječije ličnosti. Didaktičke igre su one dječje igre koje su, pored toga što posjeduju sva opšta svojstva igara, konstruisane tako da sadrže intelektualne aktivnosti radi potpomaganja intelektualnog razvitka. Istraživanje koje je provedeno imalo je za cilj da utvrdi koliko su zastupljene didaktičke igre u Planu i programu naših predškolskih ustanova, i koliko ih često i u kojim situacijama vaspitači koriste u svome radu?

APPLICATION AND FREQUENCY OF USAGE OF THE DIDACTIC GAMES WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Educational aims and tasks in a preschool institution are realized through curricula, over various activities: spontaneous situations, free activities, and planned (focused) activities. Game, as one of the most natural, primariy, most expressive and most significant forms of children activities has a grat influence in their education because it engages all the sides of a child's personality. Didactic games are those children games which are, apart from having all the general characteristic of a game, construed so to contain intellectual activities that help aoverall intellectual development of a child. This research had an aim to determine the frequence of usage of the didactic games in our preschool curricula, and how often and in which situations they are used by teachers.

1. Uvod

Rani predškolski period je period najintezivnijeg razvitka i veoma je specifičan u pogledu psiholoških – struktura. Da bi se uspješno realizovali vaspitno-obrazovni zadaci, u nekim oblastima, neophodno je znati kakva su interesovanja i osjećanja djece na predškolskom uzrastu te kakve su njihove kognitivne mogućnosti. Zbog toga sadržaji, metode i oblici rada u predškolskom periodu moraju biti veoma specifični.

Bez obzira na različita mišljenja među stručnjacima, u osnovi preovladava mišljenje da su godine ranog djetinjstva one u kojima se postavljaju osnove karaktera i cjelokupne ličnosti. To je vrijeme najpogodnije za uticaj na porast nivoa inteligencije, a sam razvoj inteligencije ima veliko značenje za kasnije školsko učenje, za profesionalnu i društvenu djelatnost pojedinca. (Došen Dobud, 1979).

Vaspitno-obrazovni ciljevi i zadaci u predškolskoj ustanovi ostvaruju se kroz programske sadržaje, preko raznih aktivnosti: spontanih situacija, slobodnih aktivnosti i planiranih (usmjerenih) aktivnosti. Igra je jedna od ključnih oblika usvajanja pojmova kod djece predškolskog perioda. Ona nam pomaže da se upoznamo sa prirodom dječijih saznanja, da uočimo na koji način djeca dolaze do saznanja tako da se prema njoj trebamo odnositi kao prema vodećoj dječijoj aktivnosti i prirodnom načinu na koji se djeca razvijaju i uče.

2. Didaktičke igre

Didaktičke igre razvijaju prvenstveno intelektualne sposobnosti djece. U tim igrama se usavršavaju predstave djece o stvarima i njihovim osobinama (boje, oblici, dimenzije), sistematski i planski se produbljuju umne sposobnosti djece (pažnja, snalažljivost, mišljenje, dosjetljivost) i razvija se njihov govor. Didaktičke igre uče koncentraciji i ustrajnosti, izazivaju aktivnost djece, organizuju njihovo vladanje i jačaju disciplinu (Bartuškova, 1968).

Smisao didaktičke igre sastoji se u tome da se djeca zabave i u isto vrijeme u toj zanimljivoj djelatnosti razvijaju vještine i navike.

Didaktičke igre su one igre čija je osnovna karakteristika da su podređene nekim specijalnim vaspitno – obrazovnim zadacima koji su unaprijed postavljeni: intelektualni razvoj, razvoj psihomotorike i socijalno – moralne osobine, disciplina ili uopšte socijalizacija djeteta (Došen Dobud, 1979).

Didaktičke igre imaju elemente učenja. Zamisao igre obično ima oblik zadatka koji treba riješiti. Svaka didaktička igra ima pravila kojih se djeca moraju pridržavati da bi riješila zadatak, obavila igru (Trnavac, 1991).

Didaktička igra ima rezultat koji djeci pričinjava radost igre, a vaspitačima služi kao pokazatelj stepena razvoja djeteta.

3. Problem, predmet i cilj istraživanja

Koliko su zastupljene ove igre u Planu i programu naših predškolskih ustanova, i koliko ih često i u kojim situacijama vaspitači koriste u svome radu?

Sve gore navedeno nam nameće pitanje koje ujedno predstavlja i **problem** ovog istraživanja. Koliko često, koliko kvalitetno vaspitači koriste u radu didaktičke igre, kao i o njihovom uticaju na intelektualni razvoj djece.

Vaspitač treba da odgovarajućom organizacijom sredine, na način koji je otvoren i prilagodljiv djeci, postigne stimulaciju koja vodi višem nivou u mentalnom razvoju, usmjeravajući je više na proces nego na rezultate. **Predmet** ovog istraživanja čine stavovi vaspitača o zastupljenosti didaktičkih igara u radu sa djecom predškolskog uzrasta.

Cilj istraživanja je da se utvrdi koliko često se organizuju didaktičke igare u predškolskim institucijama.

4. Hipoteze istraživanja

Na osnovu problema, predmeta i cilja istraživanja, postavljena je sledeće hipoteze :

H - Pretpostavlja se da se svakodnevno i u kontinuitetu dovoljno kvalitetno organizuju didaktičke igre.

5. Metod rada

Istraživanje je provedeno u predškolskim ustanovama iz Herceg Novog i Nikšića.

5.1 uzorak ispitanika

Populaciju u ovom istraživanju predstavljaju vaspitači predškolskih ustanova iz pomenutih opština a uzorkom je obuhvaćeno 40 vaspitača i to: Herceg Novi 20 vaspitača iz sledećih vaspitno obrazovnih ustanova: JPU „Naša radost," „Sunce", „Pčelica", „Savina" i „Mladost" i Nikšić 20 vaspitača iz sledećih vaspitno-obrazovnih ustanova: JPU „Radost", „Pčelica", „Sunce", „Neven", „Kosovka djevojka", „Zvončić".

5. 2 Uzorak mjernih instrumenata

Mjerni instrument u ovom istraživanju upotrijebljen je anketni listić koji je sadržao 10 pitanja zatvorenog tipa.

6. Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja su prikazani grafički, posebno za vaspitno-obrazovne institucije Nikšić i Herceg Novi u vidu paralele, kako bi imali bolji uvid cijelog istraživanja.

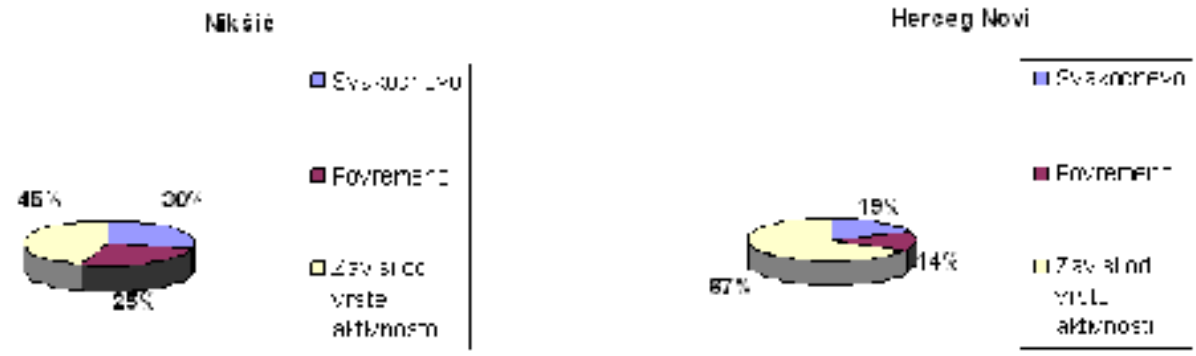
Na prvo pitanje : "**U radu sa djecom koje igre više koristite?**",

vaspitači su dali sledeće odgovore:

Vaspitači iz Nikšića daju prednost stvaralačkim igrama 75% u odnosu na didaktičke 25% što je značajna razlika u odnosu na vaspitače iz Herceg Novog, koji primat daju stvaralačkim sa 55% u odnosu na didaktičke 45%. Mislimo da vasitači iz Nikšića treba u svome radu da koriste više didaktičke igre u odnosu na stvaralačke, makar u približnom procentu kao što to rade vaspitača iz Herceg Novog jer su jako važne kako za intelektualni tako i za motorički razvoj djeteta.

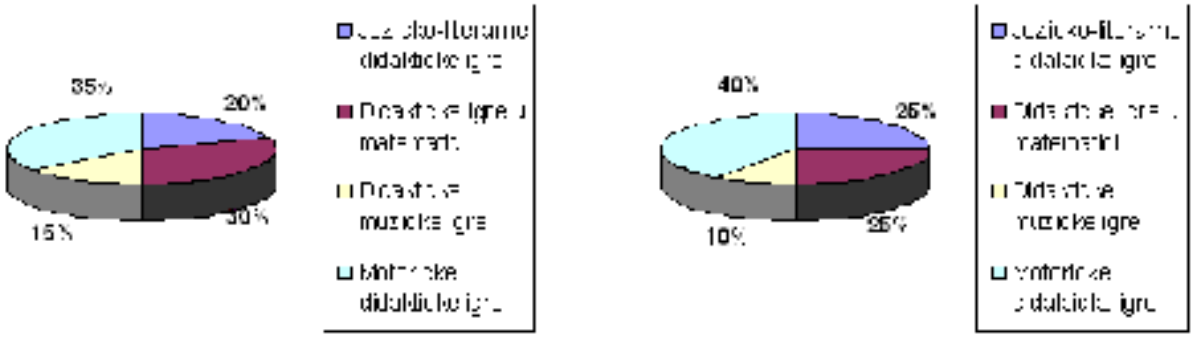
Na drugo pitanje koje glasi: **Koliko često u svome radu sa djecom izvodite didaktičke igre?**

vaspitači su dali sledeće odgovore:



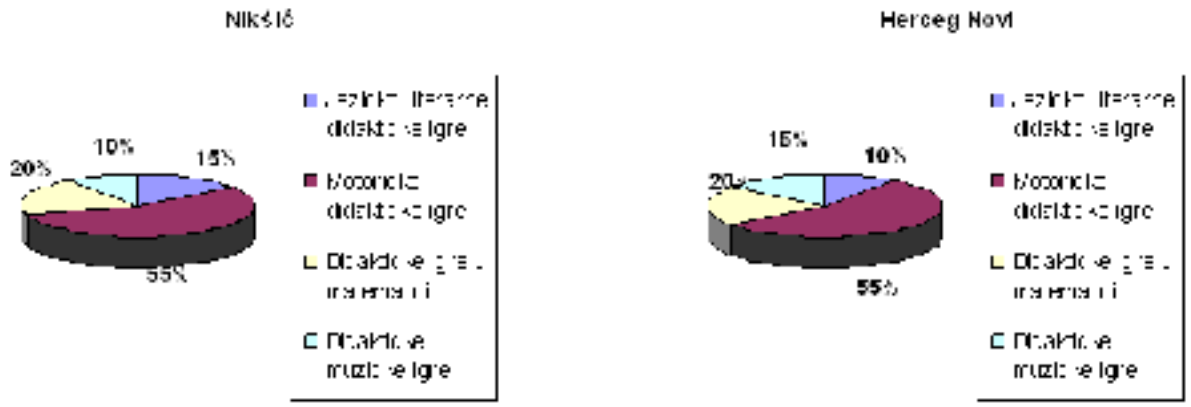
Vaspitači iz Nikšića povezuju izvođenje didaktičkih igara za vrstu aktivnosti, 45%, dok je kod vaspitača iz Herceg Novog taj procenat čak 67%. Smatramo da didaktičke igre treba izvoditi svakodnevno i kontinuirano nezavisno od vrste aktivnosti.

Na treće pitan je koje glasi: **„U kojem od ponuđenih područja najviše koristite didaktičke igre u realizaciji aktivnosti“?** vaspitači su dali sledeće odgovore:



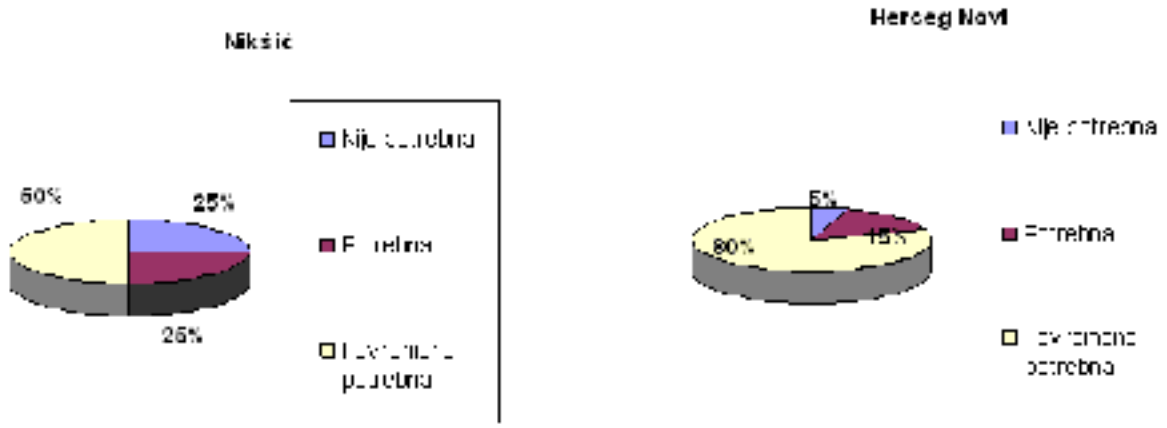
Ovo saznanje ohrabruje da nema značajnih razlika kada su u pitanju područja gdje se najviše koriste didaktičke igre iako su vaspitači iz Nikšića i Herceg Novog dali prednosti motoričkim didaktičkim igrama, Nikšić 35%, a Herceg Novi 40%.

Na treće pitan je koje glasi: **„4. Za koje od ponuđenih didaktičkih igara djeca pokazuju najviše interesovanja?** vaspitači su dali sledeće odgovore:



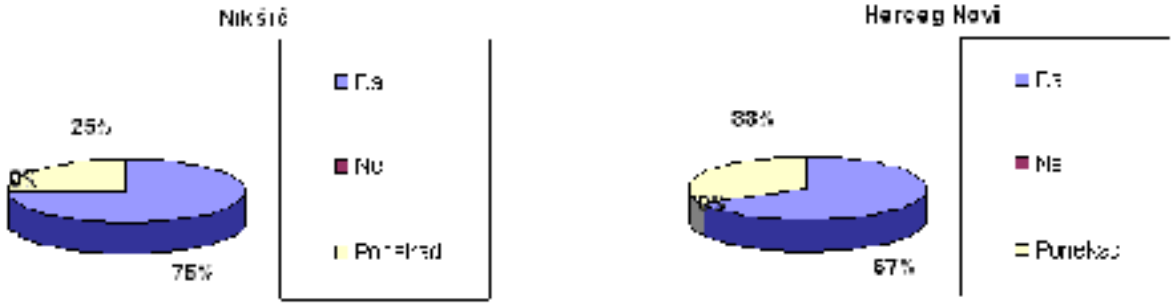
Rezultat ukazuje da djeca najviše interesovanja pokazuju za motoričke didaktičke igre, gdje nema razlike između Herceg Novog i Nikšića. Herceg Novi 55%, a Nikšić 55%, što nas vraća na prethodno pitanje gdje se vidi da vaspitači najiše koriste u radu motoričke didaktičke igre pa je samim tim i interesovanje djece najveće za tu oblast.

Na peto pitanje koje glasi**: „ Da li djeca većinu didaktičkih igara prihvataju spontano ili je potrebna dodatna stimulacija – motivacija“?** vaspitači su dali sledeće odgovore:



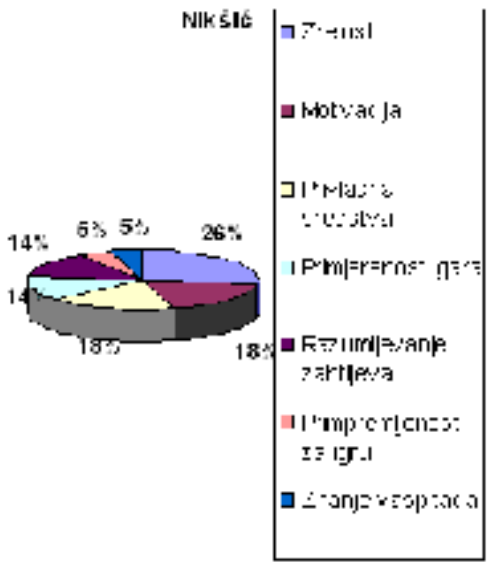
Uočljiva je razlika u datom odgovoru, vaspitači iz Nikšića (50%), i vaspitači iz Herceg Novog (80%), naglašavaju da je povremeno potrebna dodatna motivacija prilikom realizacije didaktičkih igara, što ukazuje na činjenicu da je veoma bitna dobra pripremljenost i vaspitača i djece da bi motivacija bila veća s obzirom na različite karakteristike djece.

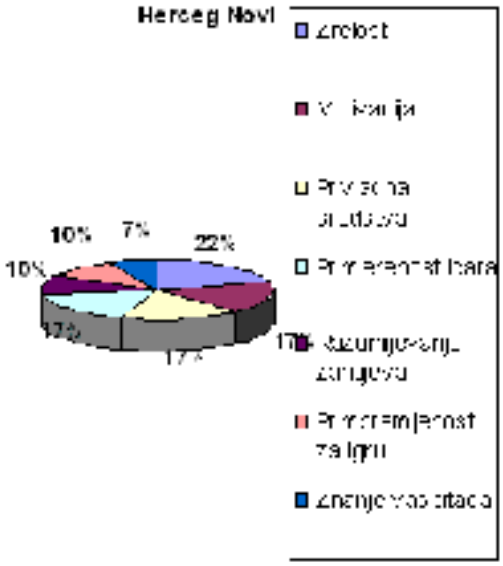
Na šesto pitanje koje glasi:**“ Ako didaktičku igru organizujemo (osmislimo) kao takmičarsku aktivnost, da li će djeca za učešće u igri pokazati veće interesovanje“?** vaspitači su dali sledeće odgovore:



Ako didaktičke igre osmislimo kao takmičarsku aktivnost djeca će pokazati veće interesovanje za učešće u igri, složili su se vaspitači iz jednog i drugog grada, Nikšić 75%, a Herceg Novi 67%. Takmičarski motivi mogu čak jednu običnu vježbu da pretvore u igru.

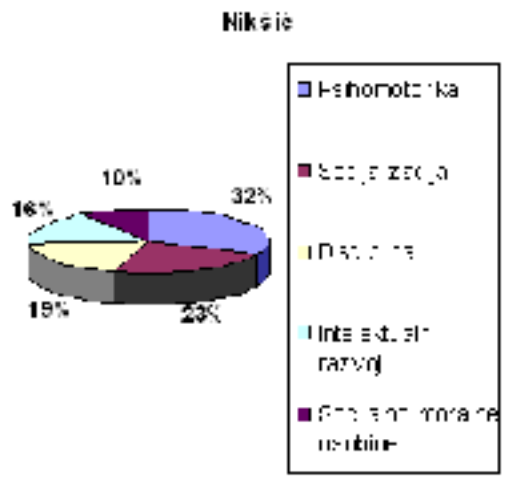
Na sedmo pitanje koje glasi:**“ Pored razvijenosti djece i potrebe da se učestvuje u igri od kojih pokazatelja još zavisi broj učesnika u igri“?** vaspitači su dali sledeće odgovore:

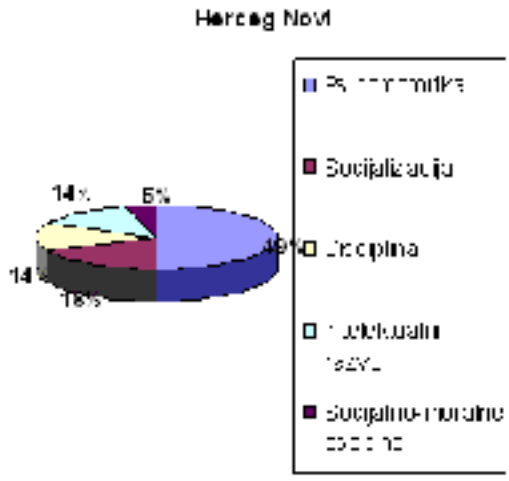




I po ovom pitanju su približni stavovi vaspitača. Vaspitači iz Nikšića smatraju da broj učesnika u igri na prvom mjestu zavisi i od zrelosti 26%, Herceg Novi 22%, zatim motivacije, Nikšić 18%, Herceg Novi 17%, i tako redom što se vidi iz priloženog grafikona. Smatramo da pokazatelj „znalačkog vođenja vaspitača“ ne bi trebalo da se nađe na zadnjem mjestu jer da bi se ispoštovali svi navedeni pokazatelji potrebno je na pravi način i sa puno kreativnosti osmisliti igru.

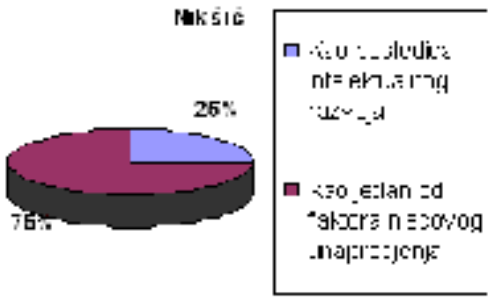
Na osmo pitanje koje glasi: **„Na koji od ponuđenih vaspitno – obrazovnih zadataka po vama možemo uticati uz pomoć didaktičkih igara“?** vaspitači su dali sledeće odgovore:.

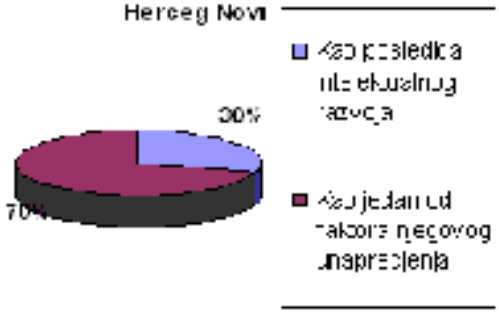




Vaspitači Herceg Novog (49%) i Nikšića (32%) su dali prednost razvoju psihomotorike uz pomoć didaktičkih igara, zatim socijalizacije djeteta i tek na trećem mjestu stavljaju intelektualni razvoj. Smatramo da se uz pomoć didaktičkih igara treba uticati više na intelektualni razvoj djeteta, ali ne samo na njega jer ove igre se međusobno prepliću tako da ista igra istovremeno ima i elemente didaktičnosti, stvaralaštva, dramatizacije, konstruktorstva, logičkog rešavanja problema tj. utiču na razvoj kompletne ličnosti djeteta.

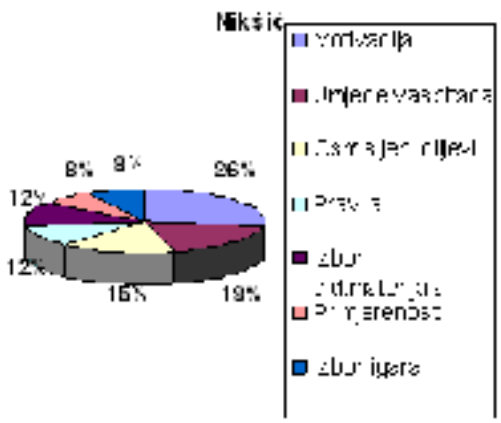
Na deveto pitanje koje glasi: **„ Da li mislite da se didaktička igra javlja samo (1. kao posledica intelektualnog razvoja, 2. kao jedan od faktora njegovog unapredjenja)...“**vaspitači su dali sledeće odgovore:

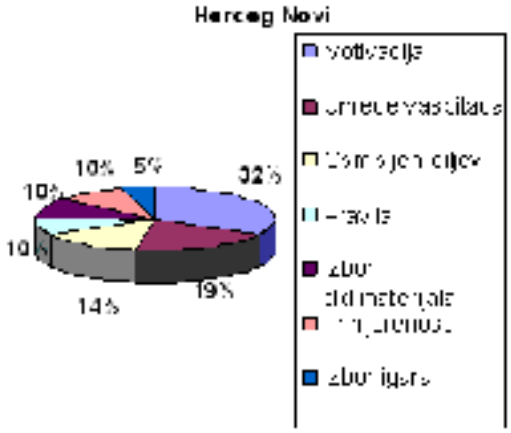




Po ovom pitanju se poklapaju razmišljanja vaspitača iz oba grada da se didaktička igra javlja kao i jedan od faktora intelektualnog unapređenja, Nikšić 75%, a Herceg Novi 70%.

Na deseto pitanje koje glasi: **„Navedite kojim redosledom treba, po Vasem misljenju, ispunjavati navedene zahtjeve didaktičkih igara“?** vaspitači su dali sledeće odgovore:.





Zahtjevi didaktičkih igara su raznovrsni i veoma važni. I vaspitači Nikšića (26%) i Herceg Novog (32%) su se složili i dali prednost motivaciji, zatim umjeću i znanju vaspitača – Nikšić 19% i Herceg Novi takođe 19%, a zatim unaprijed osmišljenim ciljevima, Nikšić 15%, a Herceg Novi 14%, pa tek onda pravilima i tako redom. Smatramo da bi se zahtjevi igara ispunjavali kvalitetno neophodno je znanje, kreativnost i dobra pripremljenost vaspitača

7. Zaključak

U zaključku ovog istraživanja može se reći da svaki vaspitač u svojoj vaspitnoj grupi mora voditi računa o kvalitetu i kvantitetu primjene didaktičkih igara.

Način i kvalitet rada vaspitača iz Herceg Novog i Nikšića, kako pokazuju rezultati istraživanja, ne razlikuju se bitno.

Osnovni zadaci kojih se vaspitači u realizaciji didaktičkih igara moraju pridržavati su sledeći:

– Da se kvantitet igra u neposrednom radu sa djecom poveća;

– Da se didaktičke igre izvode svakodnevno i u kontinuitetu;
– Da se didaktičke igre ravnomjerno koriste u smislu područja rada;
– Da je za realizaciju didaktičkih igara veoma bitna motivacija uz ostale zahtjeve;
– Da organizacija i realizacija igre zavisi u velikoj mjeri od kreativnosti, znanja i umjeća vaspitača;
– Da se didaktičke igre javljaju koliko kao posledica intelektualnog razvoja, toliko kao i jedan od faktora njegovog unapređenja;
– Da se kroz realizaciju didaktičkih igara razvijaju pozitivne osobine ličnosti;
– Da se formiraju radne navike;
– Da putem igre djeteta razvija radoznalost, samostalnost, upornost, disciplinarnost, samokontrolu;

Ni jedna igra djeteta nije aktivnost bez cilja. Igra svojim interesantnim sadržajima ispunjava život djeteta, bogati njegovo iskustvo, širi njegov vidokrug.

ANKETA

1. U radu sa djecom koje igre više koristite?

1. Stvaralačke (tematske, igre dramatizacije, konstruktivne igre)

2. Igre sa pravilima (didaktičke i pokretne igre)

2. Koliko često u svome radu sa djecom izvodite (koristite) dodaktičke igre?

1. Svakodnevno

2. Povremeno

3. Zavisno od vrste aktivnosti

3. U kojem od ponuđenih područja najviše koristite didaktičke igre u realizaciji aktivnosti?

1. Jezičko – literarne didaktičke igre

2. Didaktičke igre u matematici

3. Didaktičke muzičke igre

4. Motoričke didaktičke igre

4. Za koje od ponuđenih didaktičkih igara djeca pokazuju najviše interesovanja?

1. Jezičko – literarne didaktičke igre

2. Motoričke didaktičke igre

3. Didaktičke igre u matematici

4. Didaktičke muzičke igre

5. Da li djeca većinu didaktičkih igara prihvaćaju spontano ili je potrebna dodatna stimulacija - motivacija?

1. Nije potrebna dodatna stimulacija
2. Potrebna je dodatna stimulacija
3. Povremeno je potrebna dodatna stimulacija

6. Ako didaktičku igru organizujemo (osmislimo) kao takmičarsku aktivnost, da li će djeca za učešće u igri pokazati veće interesovanje?

1. Da
2. Ne
3. Ponekad

7. Pored razvijenosti djece i potrebe da se učestvuje u igri od kojih pokazatelja još zavisi broj učesnika u igri? Pored ponuđenih odgovora napiši redne brojeve.

a) Zrelosti

b) Motivacije

c) Dobrih i privlačnih sredstava

d) Primjerenost igara

e) Razumjevanje zahtjeva koji se igrom postavljaju

f) Dobre pripremljenosti za igru

g) Od znalačkog vođenja vaspitača

8. Na koji od ponuđenih vaspitno – obrazovnih zadataka po vama možemo uticati uz pomoć didaktičkih igara. Pored ponuđenih odgovora napiši redne brojeve.

1. Razvoj psihomotorike
2. Socijalizacija djeteta
3. Disciplina
4. Intelektualni razvoj
5. Socijalno-moralne osobine djece

9. Da li mislite da se didaktička igra javlja samo

1. Kao posledica intelektualnog razvoja
2. Kao jedan od faktora njegovog unapređenja

10. Navedite kojim redosledom treba, po Vašem mišljenju, ispunjavati navedene zahtjeve didaktičkih igara. Napišite redne brojeve pored navedenih odgovora

a) Motivacija

b) Umjeće i znanje vaspitača

c) Unaprijed osmišljeni ciljevi

d) Pravila

e) Klasifikacija i izbor didaktičkih materijala

f) Primjerenost kao svojstva sistema

g) Izbor igara s obzirom na razvojne potrebe djece.

Literatura

§ Bartuškova, M. (1968). Pedagogija predškolske dobi. Zagreb: Školska knjiga.
§ Došen Dabud, A. (1979). Odgoj i obrazovanje u dječijem vrtiću. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
§ Trnavac, N. i grupa autora (1991). Didaktičke igre. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ante.kolak@sb.t-com.hr

Sažetak

Nastava je složen proces u kojem se odražavaju sve promjene koje se zbivaju u prirodi i društvu oko nas. Stoga je dinamiku nastave potrebno prilagoditi dinamici svakodnevnog života. Povijest nastave dinamičnosti nastave daje posebnu pozornost a povijesne spoznaje korisno je ugraditi u zahtjeve suvremene nastave. Dinamičnost nastave u bliskoj je vezi s emocijama u nastavi a u radu se posebno izdvaja osjećaj dosade u nastavi. Empirijski dio ovoga rada utvrđuje stavove učitelja vezane uz nastavne aktivnosti koje utječu na dinamičnost nastavnog procesa te izdvaja obilježja ispitanika i varijable koje mogu utjecati na smjer navedenih stavova. Zaključna razmatranja ekspliciraju niz novih prijedloga za daljnja empirijska istraživanja.

Ključne riječi: dinamičnost nastavnog procesa, emocije u nastavi, dosada u nastavi, suvremena nastava

DYNAMISM OF THE TEACHING PROCESS – APPLICATION OF MODERN TEACHING

Abstract

Teaching process is complicated as it reflects all of the changes in nature and society around us. Thus dynamics of the teaching process should be adjusted to the dynamics of everyday life. The history of teaching gives special attention to its dynamic nature and it is useful to implement historical insights into the demands of the contemporary classroom. This subject is closely linked to emotions in teaching process, boredom being one of the most common issues. Empirical part of this study states teachers' attitudes towards classroom activities that affect the very dynamics of the teaching process. It also outlines characteristics of the participants and variables that can influence the development of these attitudes. Some new suggestions for further empirical research are offered in conclusion of this paper.

Keywords: dynamics of the teaching process, emotions in teaching, so far in teaching, contemporary education

1. Uvodna razmatranja

Dinamičnost zbivanja u prirodi i društvu oko nas odražavaju se i u nastavnom procesu. Dinamiku nastave nužno je prilagoditi dinamici života. Nastava je složen proces kretanja u smislu stjecanja znanja, razvijanja sposobnosti i usvajanja odgojnih vrijednosti. Kako je za svako kretanje potrebna promjena tako je kategorija mijenjanja osnovni čimbenik u razmatranju dinamičnosti nastave. O ekstenzitetu i intenzitetu promjena ovisi stupanj dinamičnosti svakog procesa pa tako i nastavnoga. Pod dinamičnošću nastave podrazumijevamo „didaktičko-metodičko rješenje metodološke postavke o kretanju objektivne stvarnosti" (Poljak, 1967:17). Premda problem dinamičnosti nastave ubrajamo u problematiku suvremene nastave, potrebno je utvrditi da povijesti nastave ovom problemu daje posebnu pozornost. Neki su autori ukazivali na potrebu „gibanja" u nastavi te nastavne postavke utvrđivali po uzoru na prirodu (Komensky, 1954). Predstavnici nove škole su isticali da nastava mora biti aktivna i dinamična. Problem kretanja u nastavi isticao je i Herbart koji daje metodološku osnovu četveročlane artikulacijske strukture: jasnoća, asocijacija, sistem i metoda. Neki autori ističu da obrazovanje nikada nije statično već da je dinamično pa se stoga dinamika treba reflektirati u odgojno-obrazovnom procesu (Kerschensteiner, prema Zaninović, 1988), dok drugi posebnu pažnju u nastavnom procesu posvećuju raspodjeli i mijenjaju aktivnosti kako bi se izbjegla dosada (Ferriere 1935). Analizom problematike dinamičnosti nastave lako je zaključiti da je uz dinamičnost nastave usko povezana aktivnosti učenika u nastavnom procesu. Artikulacija nastavnoga sata značajno doprinosi dinamičnosti nastave i njezinim adekvatnim artikuliranjem nastava može udovoljiti ovom zahtjevnom zadatku. Kako bi se on ostvario potrebno je primijeniti i izmjenjivati različite nastavne metode i postupke, koristiti različite medije u nastavi, uspostaviti pozitivnu razrednu klimu te na optimalan način koristiti različite sociološke oblike nastavnoga rada. Neki didaktičari svojim smjernicama usmjeravaju razvoj temeljnih nastavnih umijeća u smisli poboljšavanja dinamičnosti nastave (Kyrioacou, 2001; Jones, 2007). Kako bi se ostvario zahtjev za dinamičnosti nastave potrebno je tradicionalni pristup nastavi zamijeniti suvremenijim pri kojima će umjesto učiteljeva izlaganja prevladavati aktivnosti u kojima će učenici otkrivati, umjesto učiteljeva poučavanja prevladavati samostalni rad učenika, umjesto izlaganja problema doći do samostalnog rješavanje problema, umjesto jednoumlja prevladati divergentno i stvaralačko mišljenje (De Zan, 1999) Neka od mogućih rješenja kriju se u problemskoj

nastavi, učenju putem rješavanja problema, stvaralačkoj nastavi, istraživački usmjerenoj nastavi, radu na projektima…

Sve nastavne aktivnosti povezane uz dinamičnost nastavnog procesa moguće je promatrati u rasponu šest dimenzija:

1. Od smislenog do mehaničkog učenja

2. Od praktičnog do verbalnog učenja

3. Od receptivnog do učenja putem otkrića

4. Od konvergentnog do divergentnog učenja

5. Od transmisijskog do interaktivnog učenja

6. Od učenja bez pomagala do učenja uz pomoć različitih pomagala. (Ivić – Pešikar & Antić, 2001)

Unutar ovih dimenzija voditelji nastavnog procesa postaju kreatori nastavnog procesa kojima dinamičnost, kao zahtjev suvremene nastave, može postati kreacija. Posebno mjesto u ovoj kreaciji zauzima školska klima koja utječe na dinamičnost nastave, kao što vrijedi i obrnuto. Dinamičnost nastave uvelike utječe na pozitivnu školsku klimu. Školska klima se obično definira kao ozračje koje vlada u okolini u kojoj se odvija nastava, a obuhvaća kategorije odnosa među učenicima te između učenika i učitelja, održavanje i promjenu sustava, što se odnosi na urednost okoline, jasnoću postavljenih pravila i strogost osoba koje provode pravila te usmjerenost na postavljene ciljeve i na osobni razvoj svih osoba uključenih u odgojno-obrazovni proces. Neki didaktičari unutar školske klime posebno izdvajaju emocionalnu klimu (Bognar & Matijević, 2005) te ističu važnost ugode i neugode na razne aspekte nastavnog procesa. Ljudski mozak pamti informacije koje je preuzeo uz ugodne emocije, a potiskuje i zaboravlja informacije koje je preuzeo uz neugodne emocije. Ovaj mehanizam posebno je očit u nastavnom procesu jer učenici dulje i trajnije pamte one nastavne sadržaje koje usvajaju u nastavi u kojoj vlada ugodna emocionalna klima. (Suzić, 2008) Istraživanja su pokazala da učenici koji su radili interaktivno nakon šest mjeseci pokazuju statistički značajno bolje rezultate na ispitu, iako su ti rezultati nakon inicijalnog testiranja bili ujednačeni kod eksperimentalne i kontrolne grupe (Suzić, 1981) Važnost emocionalnih reakcija učenika u nastavi potvrđuju i neka druga istraživanja (Crossman, 2007). Dinamičnost nastave u bliskoj je vezi s emocijom dosade u nastavi. Neka istraživanja pokazuju da je emocija dosade jedna od najčešćih emocija koje se javljaju kod učenik tijekom nastavnog procesa. Iz toga je moguće izvesti zaključak da dinamičnost nastave nije zadovoljena jer je teško izazvati osjećaj dosade ako je nastava

dinamična. U opsežnom istraživanju provedenom u svrhu vrednovanja eksperimentalne provedbe elemenata hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (Šakić, 2006) učenicima je postavljeno pitanje vezano uz dosadu na nastavi. Ohrabrujuća je činjenica da se prosječne ocjene na ovoj skali nalaze ispod neutralnog dijela skale, prema vrijednostima koje ukazuju na manju učestalost dosade. Rezultati ukazuju na razliku između mlađih i starijih učenika pri čemu učenici viših razreda imaju znatno manji udio u odgovoru koji ukazuju da im na nastavi nikad nije dosadno. Razlike u mišljenjima vidljive su također na početku i kraju školske godine, pri čemu na početku školske godine trećini učenika nikad nije bilo dosadno na nastavi, dok je na kraju školske godine taj stav zauzela samo četvrtina učenika. Osjećaj dosade je vrsta frustracije koju subjekt (učenik) doživljava u onim situacijama za koje procjenjuje da mu ne nude mogućnost zadovoljenja bilo koje njegove želje. (Milivojević, 2007). Pojava dosade povezana je fiziološki s izvjesnim funkcionalnim promjenama u višoj nervnoj aktivnosti u smislu narušavanja ravnoteže između osnovnih živčanih procesa – podražavanja i kočenja. Pojava dosade povezana je s pojačanim kočenjem u živčanom sistemu, jer jednoličnim načinom rada bivaju podražavani uvijek isti centri u mozgu, te se u njima javlja zasićenost koja se manifestira u pojačanom kočenju (Poljak, 1967) Razlikuju se dvije vrste dosade koje se mogu javiti u nastavnom procesu: situacijska i strukturalna. Strukturalna dosada je manje zanimljiva s didaktičkog aspekta. Ona predstavlja subjektivnu manifestacija učenikovih poremećaja u strukturi želja. U ovu skupinu spadaju oni učenici koje je „teško zabaviti" i niti jedno didaktičko rješenje ne zadovoljava njihove potrebe. Stoga bih ova vrsta dosade prvenstveno pripadala domeni školskoga pedagoga. Za nastavni proces je značajnija situacijska dosada. Učenik je u ovoj situaciji svjestan svojih želja i potreba, ali iz nekog razloga ne može napustiti situaciju u kojoj se nalazi. Razlozi za to mogu biti vanjski i unutrašnji. Premda se u vanjske razloge najčešće ubrajaju situacije npr. u bolnicama i zatvorima, ponekad i škola dinamikom i artikulacijom nastavnog procesa tako djeluje na učenika. Kada učenik razmišlja da napusti nastavu jer mu je jako dosadno, a istovremeno zna da bi napuštanje nastave izazvalo određene sankcije, riječ je o unutrašnjim razlozima. Najčešće učenici na nastavi ipak ostaju unatoč osjećaju dosade, ali se vidljiva pojava agitacije. Agitaciju u nastavnom procesu prepoznat ćemo po nesvrsishodnim pokretima i radnjama učenika: ljuljanje nogama, lupkanje prstima, šaranje, ljuljanje na stolici, grickanje noktiju… Svrha agitacije je potrošnja emocionalne napetosti koju stvara dosada. Navedene radnje često ometaju nastavni proces i izazivaju novi problem u nastavi poznat pod nazivom „nedisciplina u nastavi". Premda je osjećaj dosade dominantan u adolescentskom razdoblju, u nastavnom procesu vidljiv je u svim etapama i razdobljima obrazovanja.

Teško je odrediti i pratiti dinamičnost nastavnog procesa. Neki autori pokušavaju odgovoriti na pojedine specifične segmente vezane uz dinamičnosti nastave (Sabry & Barker, 2009) Prvo i ključno pitanje je koje se determinante postavljaju kao ključne u procjeni dinamičnosti nastavnog sata. Ako se odlučimo za emocije, koje smatramo uistinu nezaobilaznima kada govorimo o dinamičnosti nastavnoga procesa, postoji

opasnost da zanemarimo ostale komponente i nastavu pretvorimo u zabavu. Ako stavimo u prvi plan interakciju i kooperativno učenje, postoji opasnost da ćemo zanemariti individualizaciju i individualni rad. Stoga je kao polazno rješenje ovog uistinu velikog pitanja optimalizacija koja stavlja naglasak na aktivnost učenika u nastavnom procesu tj. na izmjene aktivnosti u kojima dominiraju pozitivne emocije, a uči se optimalno (poštujući didaktička načela i principe) uz kombiniranje različitih metoda i oblika rada. Navedena optimalizacija našla je soju refleksiju u empirijskom dijelu ovoga rada. Obzirom da je ključan moderator dinamične nastave voditelj nastavnog procesa smatramo korisnim kakvi su njegovi stavovi vezane uz neke odrednice nastave koje utječu na dinamičnost što će se također reflektirati na empirijski dio ovoga rada. Značajno je da je percepcija učiteljeve potpore učenicima pozitivno povezana s interakcijskim tehnikama i nastavnim metodama koje primjenjuju u nastavnom radu što potvrđuju neka znanstvena istraživanja (Wentzel, 1995)

2. Metodologija istraživanja

Cilj ovoga istraživanja je utvrditi kakvi su stavovi učitelja prema nastavnim aktivnostima koji utječu na dinamičnost nastavnog procesa. Dvije su osnovne hipoteze u ovom istraživanju:

1. stavovi vezani uz dinamičnost nastave pretežno su pozitivnog smjera

2. stavovi se razlikuju ovisno o pojedinim obilježjima ispitanika

Druga hipoteza, ovisno o postavljenim nezavisnim varijablama istraživanja, ima pet podhipoteza:

2.1. Dinamičnost nastavnog procesa ovisi o spolu učitelja

2.2. Dinamičnost nastavnog procesa ovisi o dobi učitelja.

2.3. Dinamičnost nastavnog procesa ovisi o školskoj spremi učitelja

2.4. Dinamičnost nastavnog procesa ovisi o radnom iskustvu

2.5. Dinamičnost nastavnog procesa ovisi o veličini škole

Zavisnu varijablu u ovom istraživanju predstavljaju stavovi učitelja, dok nezavisne varijable čine spol učitelja, dob učitelja, stupanj školovanja, radno iskustvo te veličina škole kao odrednica školskog menadžmenta.

Uzorak ovog istraživanja čine 1308 učitelja.

Mjerni instrument koji je korišten u istraživanju je kombinacija ankete i skale procjene i načinjen je za potrebe ovog istraživanja. Ispitanici su na ponuđene odrednice vezane uz dinamičnost nastavnoga procesa odgovarali na Likertovoj petostupanjskoj skali. Kako bismo utvrdili latentne dimenzije koje se nalaze u podlozi interkorelacije čestica koristili smo faktorsku analizu zajedničkih faktora. Prilikom odluke o konačnim broju faktora vodili smo se kriterijem scree testa. Nakon faktorske analize utvrđeni su koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach alfa koeficijent).Usporedba ispitanika prema ponuđenim obilježjima utvrđena je putem jednosmjerne analize varijance i t-testa.

3. Rezultati istraživanja i interpretacija

1. tablica

Deskriptivni parametri čestica korištenih za Skalu dinamičnost nastavnoga procesa

Čestice	**M**	**SD**
Radim ravnotežu između mirnijih i aktivnijih nastavnih situacija.	4,21	0,68
Organiziram učenike u razne vrste grupa.	4,16	0,73
Potičem razvoj govora i pismenosti.	4,74	0,49
Potičem djecu da razmišljaju, zaključuju, postavljaju pitanja i eksperimentiraju.	4,63	0,56
Organiziram nastavne aktivnosti koja se nadovezuju na znanja i vještine koja učenici već imaju.	4,53	0,58
Potičem učenike da se služe različitim izvorima informacija.	4,52	0,6
Tijekom nastavnoga dana služim se raznovrsnim aktivnostima učenika.	4,45	0,6
Moje su upute, tumačenja i pitanja razumljiva i primjerena učeničkim potrebama.	4,57	0,57
Služim se raznim vrstama pitanja i pitam podjednako sve učenike.	4,54	0,6
Moje je ponašanje sigurno, opušteno, samouvjereno i svrhovito te pobuđuje zanimanje učenika za nastavu.	4,43	0,63
Sklona/sklon sam riziku prilikom izbora različitih modela upravljanja nastavnim procesom.	3,79	0,87
Zadovoljna/zadovoljan sam načinom na koji upravljam nastavnim procesom i nemam potrebu ništa mijenjati.	3,96	0,74
Pedagoški ciljevi za moj nastavni sat uvijek su jasni.	4,46	0,66
Tijekom planiranja aktivnosti razmišljam o tome hoće li nastavno gradivo i odabrane aktivnosti te ustroj nastavnoga sata održati učenikovo zanimanje i motivaciju.	4,54	0,61

Planiram nastavu tako da obuhvaćam sva područja dječjeg razvoja.	4,35	0,67
Pripremam tematske cjeline i projekte.	4,3	0,75
Mijenjam dnevne planove i skladu s dječjim reakcijama, interesima i iskustvima.	4,2	0,75
Surađujem s kolegama kako bih osmislila takve odgojno-obrazovne aktivnosti koje izlaze izvan granica učionice i inspiriraju na neprestano istraživanje.	4,29	0,79
Integriram znanje iz različitih predmeta.	4,52	0,61
Pri planiranju nastave vodim računa o interesima učenika i njihovih roditelja.	4,13	0,73

Najveću aritmetičku sredinu imaju čestice „Potičem razvoj govora i pismenosti" (M = 4,74) te „Potičem djecu da razmišljaju, zaključuju, postavljaju pitanja i eksperimentiraju" (M = 4,63). Najmanja aritmetička sredina javlja se na čestici „Sklona/sklon sam riziku prilikom izbora različitih modela upravljanja nastavnim procesom…" (M=3,79) te „Zadovoljna/zadovoljan sam načinom na koji upravljam nastavnim procesom i nemam potrebu ništa mijenjati" (M = 3,96). Iz istaknutog je vidljivo da je izrazito visok stupanj slaganja kod čestica koje se odnose na izvedbu nastavnoga procesa vezanog uz obrazovnu stranu nastave, odnosno ostvarenje materijalnih i funkcionalnih zadataka nastave. Pojava usmjerenosti na obrazovnu stranu nastave, kao i na materijalni zadatak nastave poznata je otprije kako didaktičkim praktičarima tako i teoretičarima. Očigledno je da učitelji najozbiljnije shvaćaju ovaj dio svoje djelatnosti te u tom segmentu preuzimaju punu odgovornost, a pri tome žele biti sigurni u nastavni put kojim idu i nisu baš skloni riziku i eksperimentiranju prilikom uvođenja novih nastavnih metoda i postupaka. Tvrdnje koje pokazuju najveće aritmetičke sredine ukazuju i na najmanja odstupanja (SD = 0,49), dok kod tvrdnji s najnižim aritmetičkim sredinama pojavljuje se najveće odstupanje (SD = 0,87; 0,74).

Na dvadeset čestica koje prema sadržaju mjere aktivnosti koje određuju dinamičnost nastavnoga procesa provedena je faktorska analiza zajedničkih faktora. Pogodnost matrice korelacija čestica Skale dinamičnost nastavnoga procesa za faktorsku analizu potvrđuje Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent koji iznosi 0,95, iz čega se može zaključiti kako promatrane čestice skale psihometrijski pripadaju zajedno. Bartlettov test sfericiteta (χ^2 [190, $p<0,01$] =9365,87) ukazuje da ne postoji linearna zavisnost među česticama skale te time također potvrđuje pogodnost matrice za analizu.

2. tablica

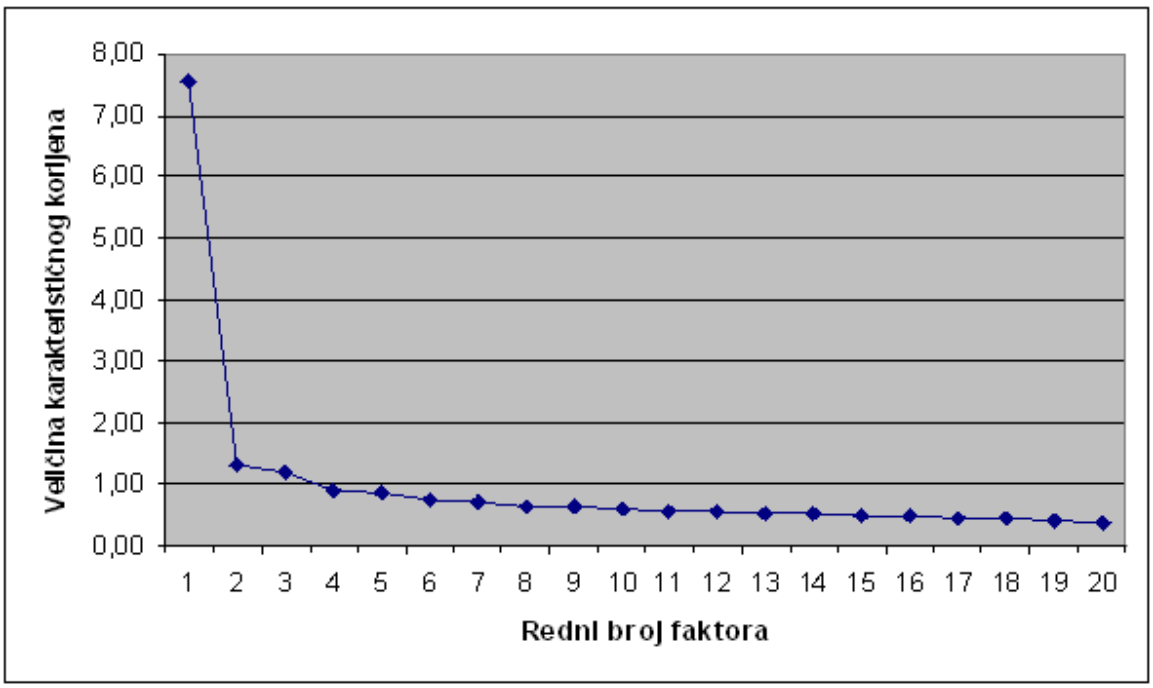
Pokazatelji pogodnosti matrice korelacija čestica za faktorsku analizu

Kaiser-Meyer-Olkinova mjera		0,95
Bartlettov test sfericiteta	procijenjeni χ^2	9365,87
	df	190
	p	<0,01

Prema Kaiser–Guttmanovu kriteriju s karakterističnim korijenom većim od 1 ekstrahirana su tri faktora. Iz Scree dijagrama lako je uočljivo kako nakon prvog faktora postoji velik pad u objašnjenju varijance što znači da drugi faktori, osim prvoga, ne pridonose u velikoj mjeri samostalno objašnjenju varijance čestica. Postoji i otežana mogućnost interpretiranja drugog i trećeg faktora po Kaiser-Guttmanovu kriteriju. Iz svega navedenog, ponovnom faktorskom analizom zadržan je samo jedan faktor. Jedan zadržan faktor objašnjava 34,65 posto varijance i njega je prema sadržaju čestica s najvećim saturacijama moguće prepoznati kao faktor koji je usmjeren na one aktivnosti koje doprinose dinamičnosti nastave.

1. prikaz

Scree dijagram



3. tablica

Tablica objašnjene varijance (metoda zajedničkih faktora)

faktor	početna varijanca			objašnjena varijanca		
	ukupno	% varijance	kumulativni % varijance	ukupno	% varijance	kumulativni % varijance
1	7,57	37,83	37,83	6,93	34,65	34,65
2	1,32	6,62	44,45			
3	1,2	6,01	50,46			
4	0,91	4,53	54,99			
5	0,85	4,27	59,26			
6	0,75	3,77	63,03			
7	0,72	3,58	66,61			

8	0,64	3,22	69,84			
9	0,62	3,12	72,95			
10	0,61	3,03	75,98			
11	0,57	2,87	78,85			
12	0,55	2,75	81,6			
13	0,53	2,67	84,27			
14	0,52	2,59	86,87			
15	0,49	2,43	89,3			
16	0,47	2,36	91,66			
17	0,46	2,28	93,95			
18	0,44	2,2	96,15			
19	0,41	2,05	98,19			
20	0,36	1,81	100			

4. tablica

Matrica faktorske strukture

Čestice	**faktor 1**
Planiram nastavu tako da obuhvaćam sva područja dječjeg razvoja.	0,69
Tijekom planiranja aktivnosti razmišljam o tome hoće li nastavno gradivo i odabrane aktivnosti te ustroj nastavnoga sata održati učenikovo zanimanje i motivaciju.	0,67
Organiziram nastavne aktivnosti koje se nadovezuju na znanja i vještine koja učenici već imaju.	0,65
Potičem učenike da se služe različitim izvorima informacija.	0,64
Pedagoški ciljevi za moj nastavni sat su uvijek jasni.	0,64
Integriram znanje iz različitih predmeta.	0,63
Potičem djecu da razmišljaju, zaključuju, postavljaju pitanja i eksperimentiraju.	0,63
Pripremam tematske cjeline i projekte.	0,63
Tijekom nastavnoga dana služim se raznovrsnim aktivnostima učenika.	0,62
Moje je ponašanje sigurno, opušteno, samouvjereno i svrhovito te pobuđuje zanimanje učenika za nastavu.	0,62
Moje su upute, tumačenja i pitanja razumljiva i primjerena učeničkim potrebama.	0,59

Pri planiranju nastave vodim računa o interesima učenika i njihovih roditelja.	0,59
Organiziram učenike u razne vrste grupa.	0,56
Radim ravnotežu između mirnijih i aktivnijih nastavnih situacija.	0,55
Služim se raznim vrstama pitanja i pitam podjednako sve učenike.	0,54
Mijenjam dnevne planove i skladu s dječjim reakcijama, interesima i iskustvima.	0,52
Surađujem s kolegama kako bih osmislila/osmislio takve odgojno-obrazovne aktivnosti koje izlaze izvan granica učionice i inspiriraju na neprestano istraživanje.	0,52
Potičem razvoj govora i pismenosti.	0,51
Zadovoljna/zadovoljan sam načinom na koji upravljam nastavnim procesom i nemam potrebu ništa mijenjati.	0,46
Sklona/sklon sam riziku prilikom izbora različitih modela upravljanja nastavnim procesom.	0,41

Visoke saturacije vidljive su na česticama „Planiram nastavu tako da obuhvaćam sva područja dječjeg razvoja" (saturacija = 0,69), „Tijekom planiranja aktivnosti razmišljam o tome hoće li nastavno gradivo i odabrane aktivnosti te ustroj nastavnoga sata održati učenikovo zanimanje i motivaciju" (saturacija = 0,67), „Organiziram nastavne aktivnosti koje se nadovezuju na znanja i vještine koja učenici već imaju" (saturacija = 0,65). Ponuđene čestice imaju umjerenu saturaciju prvim faktorom i prema sadržaju opisuju segmente planiranja, tijeka i artikulacije nastavnoga sata. Sklonost riziku pri izboru različitih načina vođenja nastavnog procesa koji bi utjecali na dinamičnost nastavnoga procesa ima najnižu saturaciju (saturacija = 0,41).Pouzdanost korištene skale u istraživanju utvrđena je na temelju Cronbachov koefcijent unutarnje konzistencije (α) i iznosi 0,91.

U daljnjim koracima istraživanja zanimalo nas je postoje li neke varijable koje mogu utjecati na smjer stavova učitelja s obzirom na dinamičnost nastavnoga procesa. Kao moguća pretpostavka pojavio se prije svega spol voditelja nastavnog procesa, te smo stoga odlučili utvrditi povezanost između dinamičnosti nastavnog procesa i spola. Moguće je za pretpostaviti da se dinamičnost nastavnog procesa mlađih učitelja razlikuje od dinamičnosti nastavnog procesa starijih učitelja. Ovu pretpostavku provjerili smo postavljajući dobnu skupinu ispitanika kao nezavisnu varijablu. S obzirom da u hrvatskim školama još uvijek rade učitelji s različitom stručnom spremom pokazao se istraživački interes vezan za utvrđivanje razlika između stupnja stručne spreme jer je moguće za pretpostaviti da ispitanici s višim stupnjem stručne spreme imaju i višu svijest o važnosti dinamičnosti u nastavnom procesu. Kao nezavisna varijabla postavljeno je i radno iskustvo te je zanimljivo utvrditi povezanost između iskustva i dinamičnosti. S obzirom da na dinamičnost u prirodnim procesima u velikoj mjeri utječu

veličina i broj, a u sklopu razrednog i školskom menadžmenta veličina i broj imaju značajnu ulogu, odlučili smo se i kategoriju veličine škole uzeti kao nezavisnu varijablu i utvrditi povezanost s dinamičnošću nastavnoga procesa. Iznesenih istraživačkih interesa prikazujemo putem potvrđivanja ili odbacivanja postavljenih hipoteza.

5. tablica

Deskriptivni parametri prema spolu ispitanika

	Spol	**N**	**M**	**SD**	**Medijan**	**Mod**	**Min**	**Max**
Dinamičnost	muški	98	4,25	0,49	4	4	3	5
nastavnog procesa	ženski	1209	4,38	0,39	4	5	3	5
	ukupno	1307	4,37	0,4	4	5	3	5

Muški ispitanici pokazali su niži stupanj slaganja s ponuđenim česticama (M = 4,25) te veća odstupanja u odgovorima (SD = 0,49). Raspon odgovora svih ispitanika (i učitelja i učiteljica) kreće se od *niti se slažem niti se ne slažem ili niti rijetko niti često* do *potpuno se slažem ili uvijek.* Najfrekventniji odgovor na navedenoj skali kod učitelja je *uglavnom se slažem ili često,* a kod učiteljica *potpuno se slažem ili uvijek.* Bez obzira na navedene razlike, oba subuzorka pokazala su pozitivan smjer stavova, a s obzirom na strukturu uzorka (nejednak broj učitelja i učiteljica u uzorku) pogrešno bi bilo izvoditi zaključke ili utvrđivati povezanost.

6. tablica

Deskriptivni parametri prema dobnim skupinama ispitanika

Dobna skupina	M	SD	N
do 30 godina	4,31	0,4	193
od 31 do 40 godina	4,35	0,39	396
od 41 do 50 godina	4,39	0,41	423
od 51 do 60 godina	4,39	0,43	211
61 i više godina	4,41	0,37	83
Ukupno	4,37	0,4	1306

Najstariji ispitanici iskazuju najveći stupanj slaganja s ponuđenim česticama. Najmanje je u prosjeku slaganje učitelja koji se nalaze u dobnoj skupini do 30 godina starosti iako se u prosjeku i oni uglavnom slažu s ponuđenim smjernicama koje utječu na dinamičnost nastavnog procesa. Zanimljivo je za primijetiti kako aritmetička sredina raste proporcionalno s porastom dobne skupine. Što je dob ispitanika veća, to je i stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama veći. Kako bismo utvrdili postoji li značajna razlika, proveli smo jednosmjernu analizu varijance.

7. tablica

Analize varijance za dobne razlike u Skali dinamičnost nastavnoga procesa

	Suma kvadrata	df	Prosječna suma kvadrata	F	p
Između grupa	1,11	4	0,28	1,72	p>0,05
Unutra grupa	210,2	1301	0,16		
Ukupno	25108,01	1306			

Provedena analiza varijance pokazuje da ne postoji značajna razlika između učitelja ovisno o dobnoj skupini kojoj pripadaju (F=1,72; df1=4; df2=1301; p>0,05).

8. tablica

Deskriptivni paramteri prema školskoj spremi učitelja

Školska sprema	N	M	SD
Visoka stručna sprema	531	4,34	0,4
Viša stručna sprema	763	4,38	0,4

Učitelji koji imaju višu stručnu spremu procjenjuju da se uglavnom slažu s ponuđenim česticama Skale. Manje je u prosjeku slaganje učitelja koji imaju visoku stručnu spremu iako se u prosjeku i oni uglavnom slažu s ponuđenim odrednicama planiranja, tijeka i izvedbe nastavnoga procesa. Kako bismo utvrdili postoji li značajna razlika, proveli smo t-test.

9. tablica

t-test za stupanj stručne spreme

t	df	P	Razlika aritmetičkih sredina	SD razlike aritmetičkih sredina
-1,67	1292	p>0,05	-0,04	0,02

Vrijednost t-testa manja od 1,96 upućuje na zaključak da razlika nije statistički značajna te da razlike u stupnju stručne spreme u ovom uzorku ne utječu na dinamičnost nastavnog procesa.

10. tablica

Deskriptivni parametri prema godinama radnoga staža ispitanika

Godine radnoga staža	M	SD	N
do 2 godine	4,29	0,41	113
od 2 do 5 godina	4,29	0,38	111
od 5 do 10 godina	4,35	0,41	152
od 10 do 15 godina	4,35	0,39	204
od 15 do 20 godina	4,39	0,44	197
više od 20 godina	4,4	0,39	529
Ukupno	4,37	0,4	1306

Stupanj slaganja s česticama koje se odnose na dinamičnost nastavnog procesa raste s povećanjem radnog iskustva. Najmanje je u prosjeku slaganje učitelja koji se nalaze u prve dvije kategorije (do 5 godina radnog iskustva) iako se u prosjeku i oni uglavnom slažu s navedenim tvrdnjama. Najveće slaganje s ponuđenim česticama imaju učitelji s više od 20 godina iskustva (M=4,40). Kako bismo utvrdili postoji li značajna razlika, proveli smo jednosmjernu analizu varijance.

11. tablica

Analize varijance za radno iskustvo

	Suma kvadrata	df	Prosječna suma kvadrata	F	p
Između grupa	2,28	5	0,46	2,84	p<0,01
Unutra grupa	209,03	1300	0,16		
Ukupno	25108,01	1306			

Analiza varijance ukazuje da postoji značajna razlika između godina radnog iskustva u nastavnim aktivnostima koje utječu na dinamičnost nastavnoga procesa (F=2,84; df1=5; df2=1300; p<0,01). Kako bismo utvrdili između kojih subuzoraka postoji značajna razlika u mišljenju i stavu o navedenom segmentu nastave, proveli smo post-hoc test (Scheffe test).

12. tablica

Rezultati post-hoc testa (Scheffe testa) za dinamičnost nastavnoga procesa prema radnom iskustvu

Godine radnoga staža	**Godine radnoga staža**	**Razlika aritmetičkih sredina**	**p**
do 2 godine	od 2 do 5 godina	0,01	p>0,05
	od 5 do 10 godina	-0,05	p>0,05
	od 10 do 15 godina	-0,05	p>0,05
	od 15 do 20 godina	-0,1	p>0,05
	više od 20 godina	-0,11	p>0,05
od 2 do 5 godina	od 5 do 10 godina	-0,06	p>0,05
	od 10 do 15 godina	-0,06	p>0,05
	od 15 do 20 godina	-0,11	p>0,05
	više od 20 godina	**-0,12**	**p<0,01**
od 5 do 10 godina	od 10 do 15 godina	0	p>0,05
	od 15 do 20 godina	-0,05	p>0,05
	više od 20 godina	-0,06	p>0,05
od 10 do 15 godina	od 15 do 20 godina	-0,05	p>0,05
	više od 20 godina	-0,06	p>0,05
od 15 do 20 godina	više od 20 godina	-0,01	p>0,05

Značajna razlika vidljiva je između ispitanika s radnim iskustvom od 2 do 5 godina te ispitanika s radnim iskustvom preko 20 godina (razlika = -0,12; p<0,01), pri čemu se ispitanici s većim radnim iskustvom više slažu s ponuđenim česticama kao obilježjem nastavnoga procesa, odnosno više to čine u svome nastavnom radu. Ovi podaci ukazuju na analogiju sa stavovima učitelja starijih dobnih skupina te ukazuju na zaključak da se životnim i radnim iskustvom povećavaju temeljna učiteljska umijeća, da su učitelji skloniji riziku prilikom odabiranja različitih modela upravljanja nastavnim procesom te da su zadovoljniji načinom svoga rada.

13. tablica

Deskriptivni paramteri prema veličini škole u kojoj ispitanici rade

Veličina škole	M	SD	N
mala – do 300 učenika	4,38	0,39	374
srednja – između 300 i 700 učenika	4,34	0,41	509
velika – preko 700 učenika	4,38	0,4	422
ukupno	4,37	0,4	1305

Ispitanici u pojedinim subuzorcima uglavnom se slažu s ponuđenim tvrdnjama. Aritmetičke sredine ukazuju da je stupanj slaganja najveći kod ispitanika koji rade u malim (do 300 učenika) ili velikim školama (preko 700 učenika). Ispitanici u srednje velikim školama iskazali su nešto manji stupanj slaganja (M = 4,34). Standardne devijacije u svim subuzorcima gotovo su identične. Kako bismo utvrdili postoji li značajna razlika, proveli smo jednosmjernu analizu varijance.

14. tablica

Analize varijance za veličinu škole u kojoj ispitanici rade

	Suma kvadrata	df	Prosječna suma kvadrata	F	p
Između grupa	0,47	2	0,24	1,47	p>0,05
Unutra grupa	210,81	1302	0,16		
Ukupno	25090,37	1305			

Provedena analiza varijance pokazuje da ne postoji značajna razlika, te da odrednica školskog menadžmenta (broj učenika u školi) ne utječe na dinamičnost nastavnog procesa (F=1,47; df1=2; df2=1302; p>0,05).

4. Zaključna razmatranja

Premda se dinamičnost nastave postavlja kao zahtjev suvremene nastave, svoje korijene ovaj zahtjev ima u dalekoj povijesti nastave. Presudnu važnosti za dinamičnost nastave ima voditelj nastavnog procesa čije smo stavove ispitali ovim istraživanjem. Prva je hipoteza potvrđena jer su stavovi ispitanika pretežno pozitivnog smjera. Zanimljivo bi bilo promatrati nastavni proces te utvrditi korelaciju između samoprocjene učitelja te procjene promatrača nastavnoga procesa. Dinamičnost nastavnog procesa korisno bi bilo promatrati i s aspekta učenika npr. putem „termometra emocija". Druga je hipoteza djelomično potvrđena a djelomično odbačena ovisno o izdvojenim

podhipotezama. Zbog ograničenja uzorka obzirom na spol ispitanika nemoguće je utvrditi povezanost spola sa stavovima ispitanika vezanih uz cilj istraživanja. Od ponuđenih obilježja jedini se radno iskustvo pokazalo kao kategorija pri kojoj ispitanici pokazuju statističke značajne razlike unutar pojedinih subuzoraka. Rezultati ukazuju na zaključak da se životnim i radnim iskustvom povećavaju temeljna učiteljska umijeća, da su takvi učitelji skloniji riziku prilikom odabiranja različitih modela upravljanja nastavnim procesom te da su zadovoljniji načinom svoga rada.

Popis literature

- Bognar, Ladislav & Matijević, Milan 2005. Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Crossman, J. 2007. The role of relationships and emotions in student's receptions of learning and assessment. Higher Education Research ad Development, 26 3: 313:327.
- De Zan, Ivan 1999. Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga.
- Ferriere, A. 1935. Aktivna škola. Beograd: Geca Kon A D.
- Ivić, Ivan – Pešikan, Ana & Antić, Slobodanka 2001. Aktivno učenje.Beograd: Institut za psihologiju.
- Jones, Fred 2007. Tools for teaching. Santa Cruz: Fredric H. J. & Associates
- Komensky, Jan Amos 1954. Velika didaktika. Beograd: Savez pedagoških društava.
- Kyriacou, Chris 2001. Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Milivojević, Zoran 2007. Emocije. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Poljak, Vladimir 1967. Dinamičnost nastave. Zagreb: Školska knjiga.
- Sabry, K. & Barker, J. 2009. Dynamic interactive learning systems. Innovations in Education lane Teaching International. 46 2: 185-197.
- Suzić, Nenad 1981. Individualizacija nastave kemije poluprogramiranim radom s udžbenikom i nastavnim filmom. Pedagoška stvarnost 7: 609-620.
- Suzić, Nenad 2008. Emocije i afektivni stilovi u nastavi. Pedagogijska istraživanja 5(2): 153-165.
- Šakić, Vlado (gl. vod.) 2006. Vrednovanje eksperimentalne provedbe elemenata HNOS-a. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Wentzel, K. R. 1995. Teachers who care: Implications for student motivation and classroom behaviour. Washington DC: Office of Education Research Improvement.
- Zaninović, Mate 1988. Opća povijest pedagogije. Zagreb: Školska knjiga.

Vladimir Reider: SUVREMENI IZAZOVI METODIKE PRAKTIČNE NASTAVE U OBRTNIČKIM ŠKOLAMA

Industrijsko-obrtnička škola Virovitica
ravnatelj@iosvirovitica.hr

Sažetak

Autor u ovom članku želi prikazati aktualno stanje metodike praktične nastave u školskim radionicama obrtničkih škola, posebice u radionicama obrtnika odnosno radionicama trgovačkih društava kao i izazove pred kojima se ona nalazi. Sve do modernog doba praktični rad, kao jedan od načina pripremanja mladih za život u oblasti profesionalnog rada, nije bio u interesu pedagogijske znanosti. Ona je stalno bila zauzeta problemom obrazovanja djece i mladih osoba, a stručno školstvo tretirala je kao svojevrsnu pripremu za život koja u sebi nije sadržavala niti jedan odgojni element.

Ključne riječi: praktična nastava, obrtnička škola, obrtnici, trgovačka društva, učenici, naučnici

THE MODERN CHALLENGES OF METHODICS OF PRACTICAL TRAINING IN VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract

In this article the author wants to show the current state of methodics of practical training in the school workshops of vocational schools, especially in the artisans' workshops, that is the workshops of trading companies, as well as the challenges that it encounters. Until the modern times the practical work, as one of the means of preparation of the youth for life in the area of professional work, was not in the interest of pedagogical science. It was constantly occupied with the issues of educating children and the youth, and it treated the expert schooling as a specific preparation for life that didn't consist of any pedagogical elements.

Keywords: practical training, vocational school, artisans, trading companies, students, apprentices

1. Uvod

U strukturi nastavnog plana i programa za obrtničke škole praktična nastava zauzima najznačajnije mjesto i zastupljena je s najvećim brojem sati godišnje. Odgoj i obrazovanje za obrtnička zanimanja obavlja se prema dvojnom sustavu. Dvojni sustav, kao dio podsustava srednjega strukovnog obrazovanja, karakterizira odvojenost općeobrazovnog dijela programa od naukovnog dijela (stručno-teorijskog i praktičnog dijela programa). Sam naziv „dvojni" proizlazi iz toga što se nastava organizira i izvodi na dva međusobno odvojena mjesta: srednjoj strukovnoj školi i obrtničkoj radionici, odnosno radionici trgovačkog društva. U srednjoj strukovnoj školi izvodi se nastava iz općeobrazovnih i stručno-teorijskih predmeta, a u obrtničkoj radionici odnosno radionici trgovačkog društva praktični dio programa. Obrtničke škole mogu izvoditi i praktični dio programa uz uvjet da se pretežni dio izvodi kod obrtnika ili radionici trgovačkog društva. (Lui & Herceg, 2005:25, 31-32).

Odvojenost praktične od teorijske nastave ukazuje na niz slabosti. Prva od slabosti je u tome što je praktični rad podvrgnut ritmu i zadacima proizvodnje, stoga naučnici nisu u mogućnosti određenim redoslijedom usvajati sve bitne elemente tehničke kulture i radnih navika. Nadalje, osobe zadužene za praktičan rad naučnika u obrtničkim radionicama odnosno radionicama trgovačkih društava pored svojih radnih zadataka nisu u mogućnosti puno pažnje posvetiti i praktičnom radu naučnika. Često naučnici ostaju i bez saznanja o određenim radnim tehnikama i postupcima jer ih tijekom svog naukovanja nisu susretali, a mnogo vremena izgube na pomoćnim i sporednim poslovima (Leko, 1963:153).

2. Metodologija istraživanja

2.1. Predmet i problem istraživanja

Predmet istraživanja je praktična nastava. Praktična nastava se u obrtničkim školama većim dijelom izvodi u radionicama obrtnika ili trgovačkih društava, a manjim dijelom u školskim radionicama.

Pod praktičnom nastavom podrazumijevamo nastavu u kojoj učenici pretežno stječu vještine i navike za određeno zanimanje. Karakteristična je za obrtničke i industrijske škole i njihovo je bitno obilježje (Turković, 1995:32). Nastava je najvažniji oblik odgojno-obrazovnog procesa. Ni jedna druga znanost koja istražuje odgoj i obrazovanje, osim metodike, ne istražuje nastavni predmet u cjelokupnosti, od njegove uspostave pomoću nastavnog programa do praktičnog izvođenja u svakoj pojedinosti procesa učenja i pouke. Nastavni program uvijek je pisani dokument koji izrađuju

stručnjaci, a proglašava ga mjerodavno tijelo (Bežen 2008: 249, 296, 385). Metodika se u svojoj općoj orijentaciji bavi načinima, putovima, metodama i oblicima pomoću kojih se ostvaruju odgojno-obrazovni ciljevi. U pedagoškoj teoriji pojam metodika nema jedinstveno značenje. Prema jednima metodika je dio didaktike (kao posebna didaktika), prema drugima je dio pedagogije (kao posebna metodika), a neki smatraju da je to posebna nauka koja se bavi pripremanjem subjekata za praktično obavljanje poslova u struci. Metodika nas uči kako treba raditi. Pored toga ona treba odgovoriti i na pitanja: što, kada, čime, koliko i radi čega (što je u domeni didaktike) s obzirom na moto: „Nema veće nejednakosti od jednakog tretmana nejednakih" (Rodić, 2002:105-106).

Problem istraživanja glasi: Kakvo je aktualno stanje metodike praktične nastave u obrtničkim školama i koji izazovi su pred njom?

2.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je istražiti koji su metodički izazovi pred metodikom praktične nastave, posebice one koja se odvija u radionicama obrtnika i trgovačkih društava.

Zadaci istraživanja su istražiti prakseološke čimbenike koji sudjeluju u organizaciji i provedbi metodike praktične nastave kako u školskim radionicama tako i u radionicama obrtnika i trgovačkih društava.

2.3. Postupci prikupljanja i obrade podataka

Za prikupljanje podataka o načinu poučavanja praktične nastava koristit će se postupak rada na dokumentaciji. Uglavnom će se koristiti dokumenti izdani od strane nadležnih ministarstava kao što su zakonski i podzakonski propisi te dokumentacija obrtničkih škola koja se odnosi na praktičnu nastavu. Isto tako koristit će se literatura i časopisi iz područja odgoja i obrazovanja u svezi praktične nastave u obrtničkim školama. Prema tipu istraživanja, istraživanje pripada deskriptivnoj metodi. Za analizu prikupljenih podataka koristit će se kvalitativna analiza, a u skladu s metodološkim odrednicama, kvalitativna analiza će obuhvatiti redukciju podataka, sređivanje podataka te izvođenje zaključaka.

3. Rezultati istraživanja

Sama teorijska razmatranja, bez praktične primjene, u metodici mogu dovesti do nesigurnih spoznaja, stoga u domenu metodike ulazi i utvrđivanje i osmišljavanje svih čimbenika koji sudjeluju u organizaciji i provedbi metodičke prakse. Prakseološki čimbenici metodike mogu se razvrstati u nekoliko skupina: dokumenti, sudionici, prostor i oprema, nastavni izvori i sam proces metodičke prakse (Bežen 2008: 248).

3.1. Dokumenti za organizaciju praktične nastave

Nastavne planove i okvirne obrazovne programe za zanimanja donosi Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva na osnovi Zakona o obrtu (Narodne novine, 2003, br. 49), nakon prethodno pribavljenog mišljenja Hrvatske obrtničke komore i uz suglasnost ministra znanosti, obrazovanja i športa. Prema Zakonu o obrtu stručno-teorijski i praktični dio nastavnog plana i programa određenog zanimanja smatra se programom naukovanja. Struktura nastavnog plana i programa je sljedeća:

1. tablica

Struktura nastavnog plana i programa za obrtnička zanimanja

	Broj sati godišnje			Ukupan broj sati
	1. razred	2. razred	3. razred	
A) Općeobrazovni dio	315	315	224	854
B) Stručno-teorijski dio	281	280	288	849
C) Praktični dio s tehnološkim vježbama	900	900	800	2600
UKUPNO A)+B)+C)	1496	1495	1312	4303

Iz tablice je vidljivo da od ukupnog broja sati nastave na praktičnu nastavu otpada 60%. Iz tih razloga praktična nastava zaslužuje dužnu pažnju oko organizacije odgojno-obrazovnog procesa.

Okvirni plan i program služi svakoj radionici kao polazno odredište za didaktičko metodičko ustrojstvo izobrazbe. Vještine i znanja navedena u tom planu i programu treba prenositi sukladno tom dokumentu. Odstupanja su moguća samo u dogovoru s obrtničkom školom i obrtničkom komorom.

Na osnovi okvirnog plana i programa izrađuje se izvedbeni plan i program i on je obvezan za svaku školsku i obrtničku radionicu, odnosno radionicu trgovačkog društva. Pri izradi izvedbenog programa treba uvažavati posebitosti radionica u školi i obrtničkih radionica, odnosno radionica trgovačkih društava, ne narušavajući pri tom osnovnu strukturu okvirnog programa. Izvedbeni program mora biti konkretniji, odnosno detaljniji, a sadržaj se raspoređuje sukladno školskom kalendaru. Isto tako izvedbenim programom konkretno se kazuje koji dio programa se izvodi u školi, odnosno školskoj radionici, a koji dio kod obrtnika, odnosno trgovačkom društvu (Lui-Herceg 2005: 62-63).

Prema okvirnom planu i programu za pojedino zanimanje proizlazi da je preko 70% sati praktične nastave predviđeno da se realizira u radionicama obrtnika, odnosno radionicama trgovačkih društava. Da bi mogli izvoditi praktični dio naukovanja obrtnik, odnosno trgovačko društvo mora imati licencu. Pored kadrovskih uvjeta, položen ili priznati majstorski status, obrtnici, odnosno trgovačka društva za dobivanje licence moraju imati opremljenu radionicu u skladu s nastavnim planom i programom određenog zanimanja, osigurane mjere higijensko tehničke zaštite pri radu i zaštite okoliša te propisane sanitarne uvjete.

Način ostvarivanja programa naukovanja kod obrtnika, odnosno trgovačkim društvima određen je Pravilnikom o načinu ostvarivanja programa naukovanja i stručnog osposobljavanja za vezane obrte te o pravima, obvezama, praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju naučnika (Narodne novine, 2004, br. 69). U Pravilniku je navedeno da se za praćenje ostvarivanja programa praktičnog dijela naukovanja koji se izvodi kod obrtnika, odnosno trgovačkim društvima Hrvatska obrtnička komora određuje stručnog suradnika za obrazovanje, a obrtnička škola jednog ili više nastavnika struke. Stručni suradnik i nastavnik obavljaju sljedeće poslove:

– organiziraju provedbu kontrolnog ispita i sudjeluju u njoj;
– pružaju pedagošku i metodičku pomoć majstorima stručnim učiteljima u obrtničkim radionicama;
– sudjeluju u radu povjerenstva za dodjelu dozvola (licenci) za izvođenje praktičnog dijela naukovanja.

Nastavnik iz obrtničke škole obavlja i sljedeće poslove:

– pomaže obrtniku u izradi izvedbenog plana i programa praktičnog dijela naukovanja, za svaku godinu posebno;

– organizira i izvodi nastavu iz onog dijela naukovanja za koji je strukovna škola preuzela obvezu na osnovi izvedbenog plana i programa praktičnog dijela naukovanja.

3.2. Sudionici odgojno-obrazovnog procesa

Naučnici. Polaznici praktičnog dijela naukovanja nazivaju su naučnici i oni su najvažnija konstitutivna odrednica metodike jer bez naučnika nema ni naukovanja. Naučnici koji se nalaze na naukovanju kod obrtnika ili trgovačkom društvu moraju imati najmanje završenu osnovnu školu i posebnu zdravstvenu sposobnost za zanimanje za koje se školuju. Obrtnik, odnosno trgovačko društvo koje prima naučnika na naukovanje sklapa s njim, odnosno s njegovim roditeljem ili starateljem ugovor o naukovanju u pisanom obliku. Ugovorom se reguliraju međusobna prava, obveze i odgovornosti između obrtnika i naučnika tijekom trajanja programa naukovanja za određeno

zanimanje. Za istaknuti je da je člankom 5. Ugovora o naukovanja propisana obveza isplaćivanja mjesečne nagrade naučniku ovisno o godini naukovanja.

Upis učenika u obrtničku školu zasniva se na uspjehu učenika u osnovnoj školi, na zdravstvenoj sposobnosti kandidata za obavljanje poslova i radnih zadaća u odabranom zanimanju i na sklopljenom ugovoru o naukovanju. Ako je broj učenika sa sklopljenim ugovorom veći od broja upisnih mjesta u školi provodi se razredbeni postupak prema utvrđenim zajedničkim i posebnim mjerilima i postupcima za upis učenika u srednje strukovne škole utvrđenim odlukom o upisu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa 2009: 29-30).

Nastavnici praktične nastave u školi. Prema Zakonu o strukovnom obrazovanju (Narodne novine, 2009, br. 30) poslove nastavnika praktične nastave i vježbi može obavljati nastavnik koji je završio preddiplomski sveučilišni studij ili preddiplomski stručni studij odgovarajuće vrste (180 ECTS bodova) i ima potrebne pedagoške kompetencije te prethodno stečenu kvalifikaciju određenog profila. Poslove strukovnog učitelja može obavljati osoba koja ima razinu obrazovanja propisanu kurikulumom, a ima najmanje srednje strukovno obrazovanje odgovarajućeg profila, pedagoške kompetencije te radni staž u struci u trajanju od najmanje pet godina. Poslove suradnika u nastavi može obavljati osoba koja je završila odgovarajuće srednje obrazovanje, stekla pedagoške kompetencije te ima radni staž u struci u trajanju od najmanje pet godina, osim ako strukovnim kurikulumom nije drugačije propisano. Strukovni učitelji, suradnici u nastavi stječu pedagoške kompetencije po posebnom programu koji donosi Ministarstvo, a organizira i provodi institucija koju ovlasti Ministarstvo.

Majstor-stručni učitelj u obrtu. U smislu Zakona o obrtu osoba koja ima ugovorni odnos s naučnikom je vlasnik obrtničke radionice. On može biti stručni učitelj u slučaju da ima zakonom propisane uvjete, položen majstorski ispit ili priznati majstorski status uz znanja iz radne pedagogije i ako sam želi obavljati ovaj posao. Majstor-stručni učitelj odgovoran je za izobrazbu unutar obrtničke radionice kao i obrtničkoj komori odnosno ustanovi koja provodi nadzor nad naukovanjem. Osim majstora-stručnog učitelja u procesu izobrazbe mogu sudjelovati i kvalificirane i prikladne osobe, međutim one nisu samostalne u svom radu nego rade prema naputcima i predlošcima majstora-stručnog učitelja.

3.3. Prostor i oprema

Odgojno-obrazovni proces se uvijek odvija u nekom prostoru i uz pomoć neke opreme. Radionice za praktičnu nastavu u školi prema Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja trebale bi se sastojati od prostora za pripremu vježbi, prostora za izvođenje vježbi-radionica, skladišnih prostora (sirovina i gotovih proizvoda), prostora za alate, strojeve i uređaje, prostora za

odlaganja otpadnih i opasnih materijala, kabineta za nastavnike, kabineta voditelja, učeničke garderobe i sanitarnog čvora. Navedeni standard prema Standardu mora se postići do 2022. godine. (Narodne novine, 2008, br. 63). Radionice se dimenzioniraju sukladno planu i programu zanimanja koji donosi ministar, a za koje je ta radionica namijenjena. U okvirnom nastavnom planu i programu za svako pojedino zanimanje navedeni su minimalni materijalni uvjeti za prostor i opremu za svaki pojedini nastavni predmet pa tako i za predmet praktična nastava.

U obrtu ili trgovačkom društvu najčešće nema čvrsto određenih obrazovnih mjesta. Izobrazba se održava prema veličini obrta na različitim mjestima: prostoru za izobrazbu, nastavnoj radionici ili laboratoriju za izobrazbu (Lui-Herceg, 2005:87).

Nažalost opremljenost obrtničkih škola daleko je od idealnog. Opremljenost strukovnih škola je loša, jer je tehnologija za rad i izobrazbu učenika zastarjela. Ni dva posto škola ne raspolaže suvremenom tehnologijom, a jedva 50 posto škola ima kakve-takve uvjete za odgovarajuću izobrazbu učenika. Ostalih 50 posto škola to nadoknađuje šaljući učenike na praksu u tvornice, tako da se više od polovice praktične nastave organizira izvan škole (Pandža, 2001:5).

3.4. Nastavni izvori

Nastavni izvori su izvorno metodičko područje jer svaki predmet ima svoje izvore znanja koji se primjenjuju u praksi i učenju (Bežen, 2008:289). Osnovni izvor znanja u praktičnoj nastavi su radna sredstva: radno i obrazovno mjesto, strojevi i alati koje naučnici koriste u svom radu, zatim udžbenici za pojedine stručne predmete određenog zanimanja te dnevnik rada odnosno radna mapa za pojedino zanimanje. Pomoćni su izvori: stručne knjige, stručni časopisi, zadaci, radni listovi, podsjetnici, izvadci iz knjiga, grafički materijal, tablice, skice, dijagrami, zorne slike, upute i planovi i drugo.

Za praktičnu nastavu naučnici obvezno koriste dnevnik rada, odnosno radnu mapu. Prema Popisu udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za školsku godinu 2010./11. za praktičnu nastavu odobren je Dnevnik rada s praktičnim i teoretskim uputama za 1. razred trogodišnjih strukovnih škola u području strojarstva i brodogradnje JMO i Dnevnik rada s praktičnim i teoretskim uputama za 1. razred trogodišnjih strukovnih škola u području elektrotehnike JMO. Radna mapa (nije u popisu odobrenih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava) je obvezni dokument koji vode nastavnik praktične nastave, naučnik i majstor-stručni učitelj do kraja naukovanja i ona je uvjet za polaganje pomoćničkog ispita na kraju školovanja. Radna mapa sadrži prilog za naučnike i prilog za majstora-stručnog učitelja.

Nastavnici praktične nastave imaju na raspolaganju dvije metodike praktične nastave: Osnove metodike praktične nastave (Turković, 1995) i Metodika praktične

nastave (Petričević, 2006) kao i jedan priručnik: Organizacija praktične nastave: metodički priručnik (Uroić-Švara, 2003).

3.5. Odgojno-obrazovni proces/nastava

Stjecanje vještina i znanja događa se u odgojno-obrazovno procesu koji je suodnos sljedećih čimbenika: naučnik, nastavnik praktične nastave, nastavni plan i program praktične nastave, prostor i oprema te izvori znanja potrebni za ostvarivanje programa. Najvažniji oblik obrazovno-odgojnog procesa je nastava i ona se može izvesti kad za to postoje navedene pretpostavke. Nužan element nastave je i vrednovanje postignutih rezultata kako bi se procijenila uspješnost nastave (Bežen, 2008:296).

Osnovna prakseološka nastavna metoda koja se koristi u praktičnoj nastavi je metoda četiriju stupnjeva i najpoznatija je metoda za sustavnu radnu poduku kako u školskim radionicama tako i u radionicama obrtnika, odnosno trgovačkih društava. Polaznici majstorskog ispita detaljno su upoznati s tom metodom, kao i s izradom pisane pripreme vježbi prema toj metodi, koju brane na usmenom ispitu. Metoda četiriju stupnjeva se sastoji od:

(1) Pripremanja naučnika

(2) Pokazivanje i tumačenje stručnog učitelja (demonstracija)

(3) Pokušaj samostalnog izvođenja rada uz nadzor stručnog učitelja

(4) Vježbanje i utvrđivanje naučenog.

Metoda može biti uspješna samo ako se prethodno uradi pisana priprema vježbe. Pisana priprema podrazumijeva analizu i raščlambu vježbe koju učenik/naučnik treba obavljati i koju treba naučiti (Petričević 2006: 175). U slučajevima kada pored vještina i znanja zahtijeva i apstraktno mišljenje, mišljenje u suodnosima i spremnost na suradnju preporučuje se u određenim prigodama proširivanje metode četiriju stupnjeva pa tako nastaju kombinirane metode (Lui-Herceg, 2005:92-93).

Uspjeh naučnika na praktičnoj nastavi prati se i ocjenjuje kontinuirano tijekom izobrazbe. Uspjeh naučnika na praktičnoj nastavi prati se ocjenjivanjem svake vježbe koju provodi majstor-stručni učitelj u obrtničkoj radionici ili nastavnik u školskoj radionici. Pored kontinuiranog praćenja i ocjenjivanja provodi se kontrolni ispit iz stručno-teorijskih i praktičnih znanja i vještina, a na kraju obrazovanja pomoćnički ispit. Kontrolni ispit provodi se u drugoj polovici druge godine izobrazbe. Njegova je svrha utvrditi ostvaruju li se ciljevi i zadaće izobrazbe, a ujedno je i priprema naučnika/učenika za pomoćnički

ispit (Narodne novine, 2004). Nakon završetka izobrazbe naučnik pristupa polaganju pomoćničkog ispita. Ispit se polaže pred povjerenstvom Hrvatske obrtničke komore, koje čine majstori obrtnici i nastavnici iz obrtničke škole. Za ispit je potrebno priložiti: prijavnicu za ispit, ugovor o naukovanju i ispunjenu mapu praktične nastave. Pomoćnički ispit se sastoji od praktičnog i teorijskog dijela. Na praktičnom dijelu provjeravaju se znanja i vještine nužne za samostalno obavljanje poslova u određenom zanimanju. Na teorijskom dijelu ispita provjeravaju se znanja za kvalitetan rad i razumijevanje poslova u zanimanju (Narodne novine, 2002). Nakon uspješno položenoga pomoćničkog ispita naučnici/učenici dobiju svjedodžbu o pomoćničkom zvanju u određenom zanimanju i stječe se kvalifikacija za tržište rada, a zanimanje se upisuje u radnu knjižicu.

3.6. Suvremeni izazovi metodike praktične nastave

I dok su gotovo sve metodike općeobrazovnih i stručno-teorijskih predmeta obrtničkih škola pred suvremenim metodičkim izazovima pred koje ih stavlja informatička tehnologija, pred metodikom praktične nastave još uvijek najveći je izazov kako organizirati odgojno-obrazovni proces u radionicama obrtnika, odnosno radionicama trgovačkih društava. Realizacija praktičnog rada kod obrtnika, odnosno trgovačkom društvu zapravo i ne sadrži elemente nastave zbog čega se različito ostvaruju odgojno-obrazovni ciljevi. To je jedan od razloga zbog čega učenici gube interes za učenje. Vrednovanje praktičnog rada učenika često izostaje, a obrtnik, odnosno trgovačko društvo nije motivirano da na učenika prenese kvalitetna znanja i vještine. Problem se javlja i u usklađivanju programskih sadržaja s radnim procesom. Nadzor nad zakonitošću organiziranja i provođenja praktičnog dijela naukovanja koje se izvodi kod obrtnika provodi Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva, a stručni nadzor provodi Hrvatska obrtnička komora.

Drugi veliki izazov pred metodikom praktične nastave nastat će kad se stvori suvremeni prostor i oprema za izvođenje praktične nastave kako u školskim tako i u radionicama obrtnika i radionicama trgovačkih društava u skladu s izazovima suvremene tehnologije i tehnološkog napretka određenog zanimanja. Za najsuvremeniju tehnologiju, koju neće moći imati obrtničke škole ni obrtnici bit će potrebno osnovati Centre za izobrazbu gdje će naučnici realizirati dio praktične nastave kao što je to u nekim europskim zemljama.

5. Zaključna razmatranja

Učenici obrtničkih škola su znatno opterećeniji nastavom u odnosu na učenike drugih vrsta škola. Njihova nastavna godina traje 40 tjedana, odnosno imaju pravo na 45 dana godišnjeg odmora dok je sve ostalo vrijeme nastava. Opterećenost još više

dolazi do izražaja saznanjem da se naučnicima ne isplaćuju mjesečne nagrade predviđene člankom 5. Ugovora o naukovanju.

Pored velikoga vremenskog opterećenja brojem radnih sati provedenih na praktičnom radu, odnosno praktičnoj nastavi, naučnici često obavljaju i neke sporedne poslove koji nisu u opisu zanimanja za koje se obrazuju. „Nažalost ima i onih koji rintaju ko konji, koje doslovno izrabljuju za privatne poslove, pa umjesto da mala frizira mušterije, samo pere podove, ide gazdarici po cigarete i na plac, šeće joj pesa i sl." (Kovačević, 2008).

Pred metodikom praktične nastave su izazovi koji nisu novi. Njih su nastojali riješiti svi reformski pokreti škole u 20. stoljeću: Kako teorijski i praktično riješiti problem povezivanja škole s obrtničkom radionicom, odnosno radionicom trgovačkog društva? Kako uspostaviti suradnju škole s obrtnicima, odnosno trgovačkim društvima na realizaciji zajedničkih programa koji bi se trebali ostvariti organiziranom nastavom i u radionicama obrtnika, odnosno trgovačkih društava? Kako osuvremeniti uvjete izobrazbe i pratiti tehnološki napredak u pojedinom zanimanju?

Sve dok se ne riješe navedeni problemi postojat će i dalje mogućnost da se naučnici kod obrtnika ili u trgovačkim društvima iskorištavaju sporednim poslovima, što bi se moglo odraziti na nivo stečenih kompetencija za zanimanja za koje se naučnici obrazuju.

Popis literature

- Bežen, Ante 2008. Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet-Profil
- Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine, 63/2008.
- Kovačević, J. 2008. Krajnosti praktične nastave. Rade kao odrasli, a ne daju im za gablec. Dostupno na: http://www.sutra.hr/pregled/skolstvo/4922/jednima-0-kuna-drugima-prevelike-zarade (02. 06. 2008.)
- Leko, Ivan 1963. Novi školski sistem. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika
- Lui, Olga & Herceg, Ivan 2005. Osnove radne pedagogije. Zagreb: Hrvatska obrtnička komora-Pučko otvoreno učilište Zagreb
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa 2009: Upisi u srednju školu 2009. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa-Hrvatski zavod za zapošljavanje
- Pandža, Gordan 2001. Suvremenom tehnologijom ne može se pohvaliti ni dva posto škola. Vjesnik, srijeda, 21. ožujak, str. 5.

§ Petričević, Dušan 2006. Metodika praktične nastave. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb
§ Pravilnik o načinu ostvarivanja programa naukovanja i stručnog osposobljavanja za vezane obrte te o pravima, obvezama, praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju naučnika. Narodne novine, 69/2004.
§ Pravilnik o postupku i načinu polaganja pomoćničkog ispita. Narodne novine, 116/2002.
§ Rodić, Nedjeljko 2002. Metodika i/ili metodike razredne (elementarne) nastave. Pedagogija, 1-2/02: 105-106
§ Turković, Ivan 1995. Osnove metodike praktične nastave 1. dio. Zagreb: Školske novine
§ Uroić, Stjepan & Švara, Branko 2003. Organizacija praktične nastave: metodički priručnik. Zagreb: Školske novine
§ Zakon o obrtu (pročišćen tekst). Narodne novine, 49/2003.
§ Zakon o strukovnom obrazovanju. Narodne novine, 30/2009.

Marijana Špoljarić-Vlado Halušek-Anita Prelas-Kovačević: USPOREDBA USPJEŠNOSTI STUDENATA KOJI SU RADILI RAZLIČITIM METODAMA RADA

Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici
marijana.spoljaric29@gmail.com

Sažetak

Europska unija se zalaže za visoko kvalitetno obrazovanje sa svrhom poticanja ekonomskog rast i što manju nezaposlenost stanovništva. Kako bi se postigla što bolja kvaliteta visokog obrazovanja Bolonjski proces za jedan od ciljeva uzima i orijentiranost prema studentu te kontinuirano praćenje i ocjenjivanje rada studenta. U ovom radu opisane su dvije metode rada sa studentima prve godine na kolegiju „Matematika" te je dana analiza uspjeha studenata kao ocjena uspješnosti svake od metoda.

Ključne riječi: kvalitetno obrazovanje, orijentiranost prema studentima, metode

THE COMPARE OF RESULTS OF STUDENTS TAUGHT BY DIFFERENT METHODS

Abstract

The European Union stands by high- quality education with a purpose to decrease unemployment. The Bolognas process owns a few goals in achieving quality in senior education learning. One of this goals is to continuously overlook students in order to achieve greater quality in terms of comprehension and learning.

This survey precisely monitors methods of work with the first ˙ year students at the Mathematics course and the analysis for each grade of accomplishment is given.

Keywords: quality education, alignment towards students, teaching methods

1. Uvod

Europska unija je prepoznala važnost visokih učilišta za razvoj društva i zbog toga se zalaže za kvalitetno visoko obrazovanje sa svrhom poticanja ekonomskog rasta i što manju nezaposlenost stanovništva. Kako bi se postigla što bolja kvaliteta visokog obrazovanja Bolonjski proces za jedan od ciljeva uzima i orijentiranost prema studentu te kontinuirano praćenje i ocjenjivanje rada studenta.

Prema Terhartu (1997.) najdosljedniji pokušaj metodičke organizacije poučavanja i učenja, koja se oslanja na shemu cilja i sredstva, je koncept nastave usmjerene na ciljeve učenja, a jedan od koraka je provođenje kontrole učenja i usporedba „idealnog" i „stvarnog" stanja kako bi se prikupili podaci o stupnju dostizanja cilja te utvrdili napuci za planiranje daljnjeg procesa poučavanja i učenja. U radu su prikazane dvije metode rada sa studentima prve godine, u Visokoj školi za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, na kolegiju „Matematika". Svaka od metoda bazirana je na kontinuiranom praćenju, no u jednoj od njih praćenje je učestalije. Ocjena uspješnosti metoda dana je kroz analizu uspjeha studenata tijekom nastave i na usmenom ispitu, jer jedan od indikatora kvalitete visokog obrazovanja je prolaznost i ocjena studenata na ispitu (Lončar-Vicković, 2007.).

2. Metoda

Cilj rada je utvrditi utječe li kontinuirano praćenje studenata na njihov uspjeh u polaganju ispita iz matematike.

Istraživanje se provodilo u dvije akademske godine 2008./09. i 2009./10. U akademskoj godini 2008./ 2009. kolegij „Matematika" pohađalo je 102 studenta. Nastava je izvođena kroz 60 sati, od toga 30 sati predavanja i 30 sati vježbi. Stečeno znanje provjeravalo se polaganjem dva kolokvija (ili jednog pismenog ispita). Prvi kolokvij održao se nakon trinaestog sata vježbi, a drugi nakon zadnjeg sata. Svaki kolokvij sadržavao je deset zadataka. Na osnovu osvojenih bodova na kolokviju student je mogao dobiti ocjenu prema tablici 1. Završna ocjena znanja studenta formira se na usmenom ispitu kao prosjek ocjena iz kolokvija (ili ocjena pismenog ispita) i usmenog dijela ispita. Studenti koji nisu zadovoljili usmeni dio ispita nisu morali ići opet na pismeni dio nego su odgovarali na drugom roku.

Tablica 1. Prikaz ocjena na temelju bodova

Bodovi	Ocjena
0-24	1 jako slabo – ponovni upis predmeta
25-39	1 potreban dodatni rad (seminar ili pismeni ispit)
40-55	2 dovoljan
56-70	3 dobar
71-85	4 vrlo dobar
86-100	5 izvrstan

U akademskoj godini 2009./ 2010. kolegij „Matematika" pohađalo je 102 studenta. Nastava je također izvođena kroz 60 sati, od toga 30 sati predavanja i 30 sati vježbi. Stečeno znanje provjerava se tijekom nastave dijela sadržaja predmeta koji se izvodio „case" metodom, sudjelovanje na vježbama, petnaestominutnom pismenom provjerom domaće zadaće i polaganjem tri kolokvija (ili jednog pismenog ispita). Svakih pet sati održana je petnaestminutna pismena provjera domaće zadaće. Provjera je bodovana sa najviše 4 boda, na taj način student je mogao ukupno osvojiti 24 boda tijekom semestra. Petnaest minutna provjera sadržavala je po pet zadataka i svaka je imala po jedno pitanje koje se pojavljuje na usmenom ispitu. Prvi kolokvij održao se nakon jedanaestog sata vježbi, drugi nakon dvadeset i prvog sata vježbi, a treći nakon tridesetog sata vježbi. Kolokviji je bio sastavljen od 6 zadataka. Student je morao iz svakog od kolokvija imati najmanje 8 bodova kako bi mogao pristupiti usmenom ispitu. Ukoliko je student u jednom od tri kolokvija imao manje od 8 bodova mora je ići na pismeni ispit, no bodovi iz zalaganja, provjere domaće zadaće i prisustva na satu su mu se pribrajali kod formiranja završne ocijene (tablica 2.).

Tablica 2. Prikaz praćenja i formiranja ocjena iz kolegija „Matematika" u akademskoj 2009./10. godini

Predavanja - nazočnost	8 bodova
Predavanja - zalaganje	8 bodova
Provjera domaće zadaće	QUOTE $6 \cdot 4 = 24$ $6 \cdot 4 = 24$ boda
Mjesečne provjere - kolokvij	QUOTE $3 \cdot 20 = 60$ $3 \cdot 20 = 60$ bodova
Ukupno	**100 bodova**

Na osnovu osvojenih bodova student se na usmenom ispitu kandidirao za ocjenu prema tablici 3., koja se na usmenom ispitu korigirala ovisno o uspjehu na usmenom ispitu. Studenti nisu išli ponovno na pismeni dio ispita ako nisu zadovoljili na usmenom dijelu.

Tablica 3. Prikaz ocjena na temelju bodova

Bodovi	**Ocjena**
0-39	1 jako slabo – ponovni upis predmeta
40-49	1 potreban dodatni rad (seminar ili pismeni ispit)
50-60	2 dovoljan
61-80	3 dobar
81-90	4 vrlo dobar
91-100	5 izvrstan

U istraživanju uspoređivani su uspjesi studenata nakon održanih predavanja, vježbi i kolokvija, te usmenog dijela ispita.

3. Rezultati i rasprava

Uzimajući u obzir cilj istraživanja postavljena je sljedeća hipoteza: Kontinuirano praćenje studenata dovodi do bolje uspješnosti polaganja ispita.

U tablici 4. prikazan je uspjeh studenata nakon predavanja. Iz tablice se može iščitati da je 15 studenata više položilo pismeni dio ispita iz kolegija „Matematika" u akademskoj 2009./10. godini što iznosi 14,70% studenata od ukupnog broja studenata koji pohađaju nastavu kolegija „Matematika". U akademskoj godini 2008./09. najveći broj studenata 53,24% nisu položili pismeni dio ispita uz pomoć kolokvija . Najveći broj studenata 26,47% nije položilo pismeni dio ispita nakon održanih predavanja, petnaest minutnih provjera, zalaganja i kolokvija u akademskoj 2009./10. godini. Više je studenata moglo položiti pismeni ispit uz dodatni rad u 2008./09. ak. god.nego u 2009./10. ak. god. isto tako jedan student je u 2008./09. ak.god. položio pismeni ispit sa izvrsnom ocjenom dok u 2009./10. takvih studenata nema. U obje akademske godine nije bilo studenata koji su prošli pismeni dio ispita sa vrlo dobrim uspjehom. Dovoljan uspjeh imalo je sedam studenata više u ak. god. 2008./09. nego u 2009./10. isto tako sedam studenata više je pismeni ispit položilo sa dobrim uspjehom u ak. god. 2009./10.

Tablica 4. Prikaz uspjeha nakon predavanja

	Broj studenata			
Ocjena	**2008./09.**	**u % za 08./09.**	**2009./10.**	**u % za 09./10.**
1	54	53,94	39	38,24
Potreban dodatni rad	19	18,63	12	11,76
2	17	16,67	24	23,53
3	11	10,78	27	26,47
4	0	0	0	0
5	1	0,98	0	0
Ukupan broj studenata koji su prošli pismeni	**48**	**47,06**	**63**	**61,76**
Ukupan broj studenata	**102**	**100**	**102**	**100**

U tablici 5. prikazan je uspjeh studenata na usmenom dijelu ispita na koji su pristupili nakon pismenog dijela ispita kojega su prošli na temelju kolokvija, petnaestminutne provjere, nazočnosti na satu i zalaganja nakon usmenog dijela ispita. Na usmenom dijelu ispita četiri studenta više nije položilo u ak. god. 2008./09. nego u ak. god. 2009./10. Studenata ocijenjenih sa ocjenom dovoljan bilo je više u ak. god 2008./09. nego u ak. god 2009./10. Dok je u ak. god. 2009./10. bilo više studenata ocijenjenih s ocjenom dobar, vrlo dobar i izvrstan i to 4 učenika više je dobilo ocjenu dobar, 5 učenika više je dobilo ocjenu vrlo dobar i 12 učenika više je dobilo ocjenu odličan.

Tablica 5. Prikaz uspjeha nakon usmenog ispita

	Broj studenata			
Ocjena	**2008./09.**	**u % za 08./09.**	**2009./10.**	**u % za 09./10.**
1	18	37,5	14	29,17
2	14	29,17	12	25
3	10	20,83	14	29,17
4	5	10,42	10	20,83
5	1	2,08	13	27,08
Ukupno	**48**	**100**	**63**	**100**
AS	**2,01**		**2,94**	

Uspjeh studenata na usmenom dijelu ispita u ak. god. 2008./09. koji su položili pismeni dio ispita tijekom semestra bio je dovoljan (2,01) dok je uspjeh studenata u 2009./10. ak god. bio dobar (2,94).

4. Zaključak

Na temelju provedenog istraživanja može se zaključiti da je uspjeh studenata koji su češće imali provjere, u akademskoj godini 2009./2010., je bolji nego uspjeh studenata koji su imali svega dvije provjere u semestru, u akademskoj godini 2008./2009.. Kontinuirano praćenje studenata primoralo je studente na redoviti rad i veći angažman na nastavi a to je rezultiralo većom prolaznosti studenata na ispitu i boljom spremnosti za ispit. Zbog ispitivanja teorijskih pitanja u petnaestominutnim provjerama uspjeh studenata na usmenom ispitu je bio bolji.

Popis literature

- Cohen, Louis – Manion, Lawrence & Morrison, Keith 2007. Metode istraživanja u obrazovanju Zagreb: Naklada Slap.
- Europski izazov hrvatskom školstvu 2006. Vrgoč, Hrvoje (Ed.), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Lončar-Vicković, Sanja, Uspostavljanje sustava unaprjeđenja kvalitete obrazovanja na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, u Kvaliteta u visokom obrazovanju, Zagreb: Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske, Lučin, Pero (Ed.) 2007. p. 114-126.
- Obradović, Marko 1998. Opća metodika nastave matematike. Zagreb: Prosvjeta.
- Pavleković, Margita 2001. Metodika nastave matematike s informatikom. Zagreb: Element.
- Terhart, Ewald 1997. Metode poučavanja i učenja Zagreb: Educa.
- Internet izvori
- http://www.gfmo.ba/bolonjska-deklaracija.html, učitano 15.01.2010.
- http://www.konkurentnost.hr/dokumenti/120___Obrazovanje%20za%20rast%20i%20razvoj.pdf, učitano 15.01.2010.
- http://www.public.mzos.hr/fgs.axd?id=10812, učitano 15.01.2010.
- http://www.unidu.hr/seminar/Program%20seminara.doc, učitano 10.01.2010.

Josip Ivanović - Csapó Mónika: TARTALOM ÉS MÓDSZER A KORSZERŰ DIDAKTIKÁBAN

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs monika.csapo@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

E tanulmány témája összetett, tartalmilag igen szerteágazó, jellegét tekintve pedig interdiszciplináris. Az alapvető fogalmak (a tartalom megválasztása, a módszer megválasztása, a tartalom megválasztásának és a módszer megválasztásának kölcsönös függősége, valamint a korszerű didaktikai koncepciók) meghatározásának kritériumai és tematizációjuk módja hozzájárulás e terület lényeges didaktikai kérdéséhez – a tudományos ismeretek tanítási tartalmakká való transzformálásához és oktatási tartalmakká, illetve oktatási értékű tartalmakká, vagyis oktatási javakká való alakításához. E transzformációs folyamatok és a különféle tudásformák kölcsönös viszonya, akárcsak a tudás és a cselekvés viszonya szintén implicite vagy explicite témája ennek a tanulmánynak. Nagyon fontos, hogy ezeket a kérdéseket elhelyezzük és felfedezzük az általános pedagógiai és oktatási-elméleti összefüggésekben: az elmélet és az oktatási tartalmak megválasztása, az oktatási tartalmak és oktatási módszerek viszonya, valamint a tudásszerzés kérdése a konstruktivista didaktika szemszögéből, amely a korszerű didaktikai törekvések domináns irányvonalainak egyike.

Kulcsszavak: a tartalom megválasztása, a módszer megválasztása, a tartalom megválasztásának és a módszer megválasztásának kölcsönös függősége, korszerű didaktikai koncepciók, konstruktivista didaktika

CONTENT AND METHOD IN CURRENT DIDACTICS

Abstract

This study has a complex topic and diverse content, and it is of a multidisciplinary character. The criteria for defining basic concepts (the choice of content, the choice of method and their interdependence, as well as the current concepts in didactics) and the method of their thematisation contributes to the important didactical question of this field

– transferring scientific knowledge into teaching content and content worth of teaching, in other words, transferring it into educational goods. The mutual relationship between these processes of transferring and the relationship of knowledge and action are also touched upon by this study, either implicitely or explicitely. It is very important to discover and place the following questions in the context of general pedagogy and teaching theory: the choice of theory and educational content, the relationship of teaching content and teaching methods and the question of knowledge acquisition from the point of constructivist didactics, which is one of the dominant approaches of current didactical thinking.

Keywords: choice of content, choice of method, the interdependence of choice of content and choice of method, current concepts in didactics, constructivist didactics

Felvezető gondolatok

Arra törekedtünk, hogy serkentést adjunk az alapvető didaktikai és pedagógiai kategóriák új (re)definiálására, különösen ami a tanulás kategóriáját illeti, amely többé nem redukálódik csupán a kognitívre, hanem felöleli az érzelmi és a testi összetevőt is.

A pedagógiai fejtegetések ritkán foglalkoznak a tudás struktúrájával, jellegével és különféle formáival, továbbá a tudás és a cselekvés, illetve a tanítási képességek viszonyával. A tudás és a gyakorlati cselekvés kölcsönhatásának kérdése csak az utóbbi időben válik intenzívebb pedagógiai kutatások tárgyává (ld.: Radtke, 1996; Bommes, 1996; Palekčić, 1998). Pedig éppen a tudományos és a gyakorlati tudás viszonya az, ami igen jelentős a pedagógia számára. Az ugyanis, hogyan lesz a pedagógiai tudásból pedagógiai cselekvés, olyan kérdés, amely maga után vonja azt a kérdést is, hogy mi az, ami tulajdonképpen specifikusan pedagógiai, illetve didaktikai. A tanár didaktikai törekvéseinek lényege kettős erőfeszítésben rejlik: egyfelől a diákok számára érthetővé kell tennie az oktatási tartalmakat, azok lényegének és belső struktúrájának prezentálásával, másfelől pedig fel kell keltenie a diákok érdeklődését (nyitottságát) az oktatási tartalmak iránt. Ennek a folyamatnak az eredménye a tanítási tartalmak oktatási tartalmakká, illetve oktatási javakká (diákká) való alakítása. A tanítási tartalom oktatási javakká való alakítása egyebek között azt jelenti, hogy a tanítás és a tanulás folyamatában a diákoknál kognitív és nem kognitív folyamatokat is bevetünk (érdeklődés, érzelmek, akarat, motiváltság). Innen ered a tanítás úgynevezett előmozdító ösztönzéseinek központi jelentése (ld. Palekčić 1985). Az empirikus kutatások (pl. Schiefele & Schreyer, 1994) megállapították, hogy az intrinzikus motiváció a tanulás mélyebb (konceptuális) formáinak kedvez, továbbá hatással van a

tanulás eredményének minőségére. A pedagógia és a didaktika szempontjából fontos a felfedezés, hogy az instrukció minősége, illetve a tanítás és a tanulás folyamata didaktikus felépítésének minősége jelentős közvetítőként jelenik meg a tanulás intrinzikus motivációja és a tanulás (nem) specifikus kritériumai között, és meghatározza az iskolai tanulás motivációjának formáját is, meg a diák tudásának minőségét is. A tanítás tartalmainak elsajátítási módja és a tartalmak iránti tartós (az oktatáson kívül is) érdeklődés ösztönzése közötti kapcsolat kutatása alapvető didaktikai kérdés, amelyet még csak ezután fognak alaposabban tudományosan kutatni. Ezért fontos a didaktikai kérdés: mely és milyen tudásra van szüksége a tanárnak ahhoz, hogy a tanítási tartalmakat oktatási tartalmakká transzformálja, annál is inkább, hogy ez a feladat soha sincs végleg megoldva, hanem újra és újra kell megoldani pedagógiailag-didaktikailag kreatívan a gyakorlatban.

A pedagógiai, illetve didaktikai szempont és megközelítés specifikussága megnyilvánul az ún. professzionális pedagógiai cselekvésben is, amikor az általános absztrakt tudást „lefordítjuk" a konkrét gyakorlati esetre (ld.: Combe & Helsper, 1996). Ehhez a „lefordításhoz" azonban nem állnak rendelkezésünkre szabályok, amelyeket az elméletből levezethetnénk. Mindig marad valami, amit nem-tudásnak nevezhetünk (helyzet, részlet). A tanításhoz való professzionális hozzáállás előfeltétele, hogy a tanárnak ne csak tudományos tudása legyen, hanem hogy a nem-tudással is bánni tudjon (Palekčić, 1998). Ennek ellenére hiába keresnénk a tudás különböző fajtáival és azok kölcsönös összefüggéseivel foglalkozó fejezeteket a pedagógiai és a didaktikai tankönyvekben. Ritkák a tudás és a tanulás, illetve tanítás problematikájának szentelt monográfiák is (ld. például Steindorf, 1985), különösen ami a pedagógiai szempontot illeti. Eközben lényeges, hogy a tudásszerzés ne csak kommunikációs technika formáját öltse, hanem hogy az ilyen tudás és képesség a pedagógiai magatartás integrális részévé váljon. Ezzel elérkeztünk a pedagógiai tapintat fogalmához, amely nem csupán tipikus pedagógiai válasz a tudás különböző formái közötti viszony (különösen az elméleti tudás és a gyakorlati pedagógiai képesség közötti viszony) kérdésére, illetve arra, hogy miben rejlik a pedagógiai szakmák professzionalizálásának lényege, hanem pedagógiai és didaktikai csúcsképesség is arra, hogy létrehozza az oktatási (tanítási) tartalmak és a diák oktatási potenciálja és érdeklődése közötti pedagógiai találkozást.

A tartalom megválasztásának kritériumai

Amióta tanterv van a világon, folyik a vita arról, hogy a kultúra, a társadalmi tudás, illetve egyes referenciális tudományok mely alkotóelemeit kellene beleilleszteni a tanítás tartalmába, és mely elvek alapján kellene meghatározni a választékot. A tanterv első elméletei normatív elméletek voltak és az ember tartalmilag meghatározott felfogásából indultak ki, abból vezették le az iskolai oktatási tartalmakat. Megközelítésük általában antropológiai alapú volt és az oktatási tartalmak enciklopédiai bőségéhez vezetett. A XIX. században a tantervelméleti vitákban elvetették ezt az

átfogó megközelítést, és keresni kezdték a tanítási folyamat alakításának elveit, s ezáltal a megfelelő tanterveket is. Tekintettel az ember egyes felfogásaira még mindig megfogalmazódnak a felettébb szükséges tartalmak, de közben nagyobb szerepet kaptak a tudásszerzés iskolai folyamata minőségének, a tanítási tartalmak megválasztásának és elosztásának kérdései. Különösen a szellemi tudományi pedagógia állította kutatásainak középpontjába a nevelési valóságot, és következetesen tette fel a kérdéseket, amelyek az oktatás céljaira, a kiválasztott tanítási tartalmak oktatási értékére és az ezen az alapon szerzendő szakmai kvalifikációra vonatkoztak (vö. Weniger, 1952; Klafki, 1991). Robinsohn kísérlete után, hogy a tanterv tudományon alapuló és irányított reformján keresztül tartós feladatként határozza meg az oktatás reformját (Robinsohn, 1967), érdekes, noha eléggé nem gyakorlatias megközelítések következtek a oktatási tartalmak tudományos megalapozására, a tantervek racionalizálására és a kerettantervek (curriculum) elveinek kidolgozására. A tanulás és a tanítás kutatása kimutatta *a tanítási tartalmak és a tanítási módszerek kiválasztása közötti implicit kapcsolatot,* és törekvések jelentkeztek a tanítási célok operacionalizálására, minek következtében a XX. század hetvenes éveiben jelentősen kibővültek a tantervek. A nyitott curriculumok koncepciója nyomán azonban a tantervek a *„curriculum magvára”* redukálódtak, a feltétlenül szükséges tanítási tartalmakra, alapvető tanítási célokra korlátozódtak, és arra, hogy előírják a kötelező keretet, amelybe a tanár által kiválasztott különféle tanítási tartalmak kerülnek. Manapság általában elvetik a tanítási tartalmak enciklopédikus teljességét, a tantervek a tantárgyak és az alapvető tanítási tartalmak lényeges céljainak meghatározására irányulnak, illetve egy olyan kötelező keretet adnak, amelyen belül a tanár alakítja a tanítási folyamatot és a kulcsfontosságú kvalifikációk elérését.

A „tanítási tartalom” fogalommal gyakran egyenértékűként használják a „tananyag”, „tanítási téma” vagy az „elsajátítás tárgya” kategóriát. Utóbbinak arra kellene felhívnia a figyelmet, hogy mi a tananyag funkciója az elsajátítás tanítási folyamatában, míg a „tartalom” fogalma elsősorban az egyes különleges tudományok tényeit, fogalmait, törvényeit és elméleteit jelöli, továbbá a különleges és általános eljárásokat, munkamódszereket, szellemi és gyakorlati cselekvések technikáit, amelyek szintén a tudományok és a kultúra alapjaihoz tartoznak, valamint az erkölcsi értékeket és normákat, amelyek a „tananyagban” végül megtalálják anyagi ekvivalensüket. A lehetséges tanítási tartalmak ilyen „széles” meghatározása megfelel a feltételezett tanítási célok összetettségének, hiszen azok a személyiségfejlesztés eszményiként elképzelt eredményeiként nem csupán a tudás elsajátítására vonatkoznak, ami tárgyi tudás, eljárások, normák és értékek ismeretét jelenti, hanem felölelik a képességeket, ügyességet, szokásokat és viselkedési formákat. A tanítási tartalmak olyan „anyagot” jelentenek, amelynek alapján feldolgozzuk a szimbolikusan ábrázolt társadalmi valóságot és megvalósítjuk ezeket a tanítási célokat. Ilyenképp a társadalmi valóság pedagógiai mutatójaként foghatók fel. Ez a fogalmi meghatározás a „tanítási tartalom” és a „tanítási érték” közötti különbségen alapul, amelyet a szellemi tudományos

didaktika dolgozott ki. Ez figyelembe veszi a „tematika” és a tanítási célok, módszerek és közvetítő médiumok kölcsönös összefüggéseit a tanulás didaktikai elméleteiben, valamint a tananyag optimális megválasztása és a tanulás és tanítás adott céljai közötti összefüggést a didaktikában, ami a tanulás céljaira irányul és ezáltal általában alapul szolgál a tanterv kidolgozásához.

A tantervelméletekben mindazonáltal sokkal több vitatható pont van, ha az egyes tanítási tartalmak kiválasztásának kritériumairól és azok tantervekben való kodifikálásáról van szó. Szinte azonos arányban folyik a vita a tanítás tudományos felkészítésének irányelveiről és az alapvető általános műveltség szükségességéről, akárcsak az iskolai tanításnak az iskolán kívüli élettel való összekapcsolásának és az iskolai tanítás mindennapi életre való irányultságának szükségességéről. Az oktatás fogalma még mindig kiinduló- és támaszpontja minden döntésnek, amely ezzel kapcsolatban a tantervek keretében megszületik. Még Weniger (1952:22) fogalmazta meg a következő gondolatot: „A tanterv feladata, hogy meghatározza az oktatási célokat és kiválassza és összegezze... az oktatási javakat vagy oktatási értékeket; ezzel kapcsolatban inkább beszélünk oktatási tartalmakról.” A „kategoriális oktatás elméletével” Klafki (1991) is az oktatás fogalmát helyezte a tantervkészítés középpontjába. Véleménye szerint a tanításban csak azokat a tartalmakat kellene feldolgozni, amelyek bizonyos oktatási értékkel rendelkeznek, illetve amelyek alapján valóban lehet műveltséget szerezni. A tantervelmélet fontos feladata, amelyet ily módon a didaktikának tulajdonítanak tehát az, hogy vizsgálja felül a lehetséges tanítási tartalmakat, tekintettel azok pedagógiailag és politikailag indokolt oktatási céljaira, s hogy a megfelelő tudományos eljárásokkal előkészítse a tantervek tartalmára vonatkozó döntéseket. Mindebben még mindig nagy szerepe van a tantárgyak történelmileg kialakult kánonjának és egyes tantárgyak hagyományának, tekintettel arra, hogy társadalmi érdekcsoportok hosszas időszakokon keresztül folytatott súlyos vitái folyamán olyan tárgyilag korlátozott, a szakma logikáján alapuló tantárgyterületek alakultak ki, amelyek az iskolai általános műveltség alapjaihoz tartoznak, és harcolnunk kell azért, hogy megmaradjanak a tantervekben. Ez különösen egyes tantárgyak, mint pl. a matematika, a fizika, a vegytan stb. úgynevezett kurzusain nyilvánul meg. A kulcsfontosságú minősítésről és interdiszciplináris tanításról az utóbbi években folytatott vitában viszont jelentkeznek az első eredmények a lehetőségben, hogy különböző tantárgyakat összekössünk ún. „tanítási területekké” vagy „feladatterületekké”. A tantervek legújabb, 1996-os hesseni reformja után például fennáll a lehetőség, hogy a fizikát, a vegytant és a biológiát összekapcsolják a „természettudományok” kurzusának keretében. Erre a kurzusra még külön tanterv is készült.

A tartalom és a módszer viszonya a tanításban

A tanítás szempontjából három tényező lényeges. Ezeket didaktikai háromszögnek is nevezik: lenniük kell diákoknak, akiket tanítanak, tanárnak, aki tanít és tartalomnak,

ami a tanár didaktikai erőfeszítéseinek, illetve a diákok tanuláskor kifejtett erőfeszítéseinek a tárgya. Ha csak egy hiányzik a három tényezőből, nem beszélhetünk tanításról. Az iskolában a tanítás keretényezőihez tartozik még az osztályban uralkodó helyzet, a tanterv rendeletei, valamint a mikro- és makroszervezési feltételek összessége – az iskola mint szervezet, az állam oktatási rendszere (bővebben ld.: Terhart, 1994).

Hogyan illeszkednek ebbe a didaktikai háromszögbe a tanítási módszerek? Tanítási módszerek alatt azokat a munkamódszereket értjük, amelyekkel a tanár el szeretné érni a tanítási célját, illetve segíteni a diákjainak, hogy megértsék a tantárgyat. A diákmódszerek, ill. tanulási módszerek azok a munkamódszerek, amelyek segítségével a diákok alakítják tanulási folyamatukat. Bizonyos körülmények között a tanár is ösztönözheti vagy irányíthatja a diákok tanulási módszereit.

Esetünkben azokról a módszerekről van szó, amelyeket a tanár alkalmaz a tanításban, pontosabban a tanítási tartalmak és a tanár tanítási módszerei közötti viszonyról. Vajon a tanár módszerei bizonyos értelemben logikusan és a tanítási tartalmak fajtájából és struktúrájából adódóan alakulnak-e ki? A MI kérdés definiálja-e a HOGYAN-t is a tanításban? Vajon a módszerek csupán eszközök, amelyek a tartalmat közvetítik a diák képzeletvilágába? Mit jelent „téves” módszert alkalmazni a célok és a tartalom szempontjából? Visszahat-e a kiválasztott módszer annak módjára, ahogyan a diákok egy tantárgyat elsajátítanak? S végezetül, a diákok nemcsak a tartalomból tanulnak, hanem a módszereken és azok segítségével is fejlesztik képességeiket!

A tartalom és a módszer viszonya egyike a tanításelmélet azon témáinak, amelyekről állandóan folyik a vita. E viszony definíciója egyfelől a szélesebb, általános pedagógiai, illetve oktatáselméleti érvelés része. Ennek a definíciónak a következményei lecsapódnak a tanár gyakorlati munkájában. Rendszerbelileg három változatot különböztetünk meg: a tartalom és a módszer viszonyát felfoghatjuk mint dedukciós, illetve interdependens (kölcsönösen függő) viszonyt, vagy mint konstitúciós viszonyt. Az első változatban a módszer valóban és időben is a tartalom alárendeltje. A módszer kérdése mindig másodlagos. A második változatban egyenlő figyelmet kap a tartalom és a módszer kérdésének jelentősége, a harmadikban pedig abból indulunk ki, hogy a módszer adja a tartalomnak a körvonalat és jelentést, vagyis a módszer alakítja a tartalmat (vü. Adl-Amini, 1981; Meyer, 1987; Adl-Amini & al., 1993; Terhart, 1998).

A tartalomtól a módszerig vezető deduktív út

A tartalom és a módszer szempontjának legegyszerűbb definíciója a tantervben előírt tartalmakat és feladatokat „adottnak” tekinti. Az oktatásra és a tantervre vonatkozó elméleti fejtegetések és döntések, amelyek eredményeként a kulturális tudást beépítették a tantervbe, nem problematizálódnak tovább, hanem arra a kérdésre

összpontosítják az erőfeszítéseket, hogyan lehet az előre meghatározott MIT a tanítás során átadni a diáknak. Az előírt tartalmaknak bizonyos belső rendjük vagy struktúrájuk van. Ezt a valós struktúrát kell átadni a diákoknak. És ez a tanár módszeres munkájának feladata. Úgy alakítja az „adott" belső struktúrát, hogy a diákok pontosan, teljesen és tartósan megértsék. A tanítási folyamat tehát a tartalomra alapul. A diákoknak meg kell felelniük a követelésének: vannak tartalmak, a tanár tanítja őket, a diákok pedig megtanulják őket. A módszer a tartalom időzített, processzualizált, kifejlesztett struktúrája, amely a tanulás eredményeként végezetül strukturált formában rögződik a diák tudásának rendszerében.

A dolgok belső rendjének naiv-realista, ontológiai felfogása, és a diák tanulásának passzív képe egyaránt tarthatatlan. Ezáltal tarthatatlanná válik az ebben a változatban uralkodó felfogás is, hogy a módszer átvitel. Az ember felismerő cselekvésének termékei, de mindenekelőtt a történelem folyamán elért kulturális eredmények, tehát a tartalmak sosem valamely belső rend képei csupán, hanem mindig konstrukciók is számunkra. Csak a konstrukció lehetőségének egyelőre elérhetetlen tudása, vagy tudatos figyelmen kívül hagyása ad valamely tartalomnak, illetve arról való felismerésnek kétségtelen értéket és ezáltal dogmatizálja. Továbbá: A kultúra egyes elemei nem természetes módon kerülnek be a tantervekbe és tankönyvekbe, hanem szelekcióval, tehát döntés alapján. Itt sok minden szerepet játszik: a hagyomány, érdekcsoportok hatalma és befolyása, oktatáselméleti és oktatáspolitikai megfontolások, jogi vélemények, az ellenőrzés lehetőségének kérdése stb. Ez azt jelenti, hogy döntések hosszú sora alakítja a tantervet és a tantárgy struktúráját mint a tanterv elemét, valamint a tanítási tartalmat. Végtére is ezt a mesterségesen kialakított struktúrát is különféle módon lehet fejleszteni és előadni. Mindez problematikussá teszi a tézist, hogy a tartalomnak van vezető szerepe a módszer szervezésében.

Problematikussá válik, ha a módszert akarjuk levezetni a tartalomból, ha figyelembe vesszük, hogy – legalábbis az általános iskolai oktatásban – mégsem csupán és kizárólag arról van szó, hogy átadjuk a tudást. Közvetve és közvetlenül is szerepet játszik a társadalmi és erkölcsi tanítás, amivel természetesen összefüggnek a módszer sajátságos problémái is. Mindezek tudatában ki beszélhetne még a tantárgy kétségtelen szilárd struktúrájáról? A tanítás és a tanulás minden formájánál, amelynél nem kizárólag a tartalom átadásáról van szó, igen gyengének bizonyul a tézis, hogy a módszer a tartalom struktúrájának derivátuma. A számos ellenérv dacára sok tanár tapasztalatában, sajnos, még mindig nagy szerepet játszik a módszeres döntések utólagos rangsorolásának képzete, valamint az, hogy a módszernek csupán kisegítő és átadó jellege van.

A tartalom és a módszer kölcsönhatásának útja

A deduktív úttal szemben áll a vélemény, miszerint a tanítás és a tanulás tartalma és módszere között szükségesen lennie kell belső kapcsolatnak. Általános didaktikai szinten ezt az állítást a leghangsúlyosabban a didaktika mint a tanulás elmélete képviseli.

P. Heimann, e didaktikai koncepció alapítója szerint a tanítási folyamat egyetlen eleme sem követelheti magának az „elsőbbséget". Ehelyett az összes tényező kölcsönös függőségéből kell kiindulni. Heimann a továbbiakban ezt mondja: „A metodikus szervezésnek és a közvetítő médium megválasztásának a didaktika fogalmából való kivétele a jelentékeny dezintegráció cselekedete... A 'tartalomra mint valami tanítandóra' vonatkozó vélemény magában foglalja, implikálja (!) azt, ami metodikus" (Heimann, 1962/1976:157). A tanításban részvevő összes tényező kölcsönös függőségéről szóló tézisből szerteágazó és sokhangú vita alakult ki a tanítás és a tanulás tartalmának és módszerének viszonyáról. Blankertz (1969/1972:93) átvette Heimanntól az „implikációt" és a tartalmi és módszertani döntések közötti figyelmen kívül nem hagyható „implikációs viszonyról" beszél, ami alatt kettő értendő: először, hogy minden tanítási módszer tartalmaz korábbi, a tartalomra vonatkozó döntéseket, még ha ez nem is szemmel látható, és másodszor, hogy a tanítás tartalmi céljainak a meghatározása azok metodikai megvalósításának lehetőségeire is utal. A mondat második része annak szükségességére utal, hogy a célok és a tartalom eldöntésekor elgondolkozzunk azon, hogy a célkitűzéseink metodikailag kivitelezhetők-e és hogyan, illetve megállják-e a helyüket és mely alkalmas módszerek adódnak a konkrét helyzetben. Másként fogalmazva: a rendelkezésre álló módszerek adott helyzetben korlátozhatják a célokra és tartalomra vonatkozó döntéseket. Ebben a tekintetben a „módszer" visszahat a tartalomra vonatkozó döntésekre.

Blankertz implikációs tézisének első része ezzel szemben hatásosabb: a módszerek szükségszerűen tartalmazzák a tartalomra vonatkozó korábbi döntéseket, illetve a fajtát és módot, ahogyan egy meghatározott tartalmat a tanítás során feldolgozunk, vagy másként kifejezve, ahogyan a tanár a tanulási feltételek alakításával bizonyos tartalmat bevisz a tanításba és átadja a diákoknak, ami fontos arra nézve, hogyan fog ez a tartalom „megjelenni" a tanítási folyamatban és hogyan fogják azt a diákok szubjektíven elsajátítani.

Heimann kölcsönös függőségi tézise, és még inkább Blankertz implikációs tézise egyértelműen ellentétét képezi a taglalt tézisnek, miszerint a módszer függ a tartalomtól. A kölcsönös függőség és az implikációs vélemények alapján valamelyest növekszik a módszer jelentősége: belátják, hogy valamely tartalom prezentációjának a módja nem tekinthető alárendelt problémának, hanem már a tartalomról való elmélkedés és döntéshozatal alkalmával meg kell gondolni a módszert is annak érdekében, hogy biztosítsuk: a tanítás metodikus realizálása a dolgok (tartalom) szempontjából járó és a diák tanulására kiható következményeivel segítsen

megvalósítani a didaktikus szándékot vagy legalább ne akadályozza azt és akár észrevétlenül ne utaljon valami teljesen másra. A módszerek formáinak megvan a maguk dinamikája, ami azt jelenti, hogy eleve a témák bizonyos bemutatására és a diák tanulásának bizonyos minőségére irányulnak.

A konstitúció útja – a módszer adja a tartalmat

Ha radikalizáljuk a véleményeket, amelyek a deduktívtól (a levezetés tézise) az interdependent felé vezetnek, akkor a tartalom egyfelől tárgytalanná válik. Másfelől a tanítás és a tanulás folyamatának szubjektív oldala ugyanakkor elveszíti orientációs funkcióját a tanításban. Most a „módszer" veszi át a felelősséget, mégpedig kettős értelemben: A tanár tanítói munkája mint „konstrukciós tevékenység" (Hiller, 1973:207) nemcsak felbontja a dolgok egyértelműségét a perspektívák, megrendezések és lehetséges tematizációk sokszorosságára, hanem elvonja a konstrukció eszméjét a tanítás és a tanulás alanyi oldalától. Azt, hogy mit és hogyan tanulnak a diákok az így megrendezett tárgyból, milyen minőségű lesz a tanulási folyamatuk és milyen következményekkel jár ez, nem a tanári munka feltételének tartják, hanem az eredményének (vö. Loser, 1966, 1967 & 1975). A dedukciós eszme tehát megfordul: a módszer mint közvetítő felfogásából kialakul a tantárgy konstitúciójának és a módszer általi tanulás alanyának tézise.

A perspektíva megfordítása először furcsának tűnik. Hogyan válhat a módszer hirtelen a tantárgynak és a tanulás alanyának domináns tényezőjévé? Ahhoz, hogy megértsük, figyelmeztetnünk kell, hogy itt a „módszer" igen széles fogalmáról van szó: nem egyes módszerformákat vagy azok spektrumát értjük alatta, hanem nagy általánosságban az előre meghozott döntéseket, amelyek a tantervre, a tanárnak a tantervvel kapcsolatos megfontolásaira és a tanítási folyamat egészére vonatkoznak (a témák prezentálása, a szervezés formái, interakciós folyamatok). Ez az elvi perspektíva tartalmilag egyértelművé válik Losernál, amikor a probléma történelmi és antropológiai dimenzióira hivatkozik, és fogalmivá a tényben, hogy nagy általánosságban „oktatásról", „tanításról" stb. van szó a tartalom és a tanulás viszonylatában. Ezen az érvelési szinten bizonyos fokig teret kap a „tanítás". Ebből a szempontból a perspektívának stratégiai funkciója is van.

A tanár konstruktív tevékenységére vonatkozó vélemény tartalmi motívumát a következőképpen lehet érzékeltetni: a tanterv tartalmát különféleképpen lehet tematizálni a tanítás folyamán, például „A Föld éghajlati övezeteit" útleírások, éghajlati diagrammok, különféle szokások összehasonlítása, saját tapasztalataink, gazdasági-politikai hasonlóságok stb. útján. Hasonló példákat könnyen találunk más tartalmakra, tantárgyakra és iskolai fokozatokra is. Ezzel egyetértene a didaktika is mint oktatáselmélet a maga aktuális formájában, és akkor indokolt, megalapozott döntés szükségéről beszélne. A tematizálás, prezentálás és megvitatás módja megengedi,

hogy a tartalom egészen konkrét módon nyilvánuljon meg a tanítás tárgyaként (vö. Faust-Siehl, 1987). A Giel és a többiek (1974) által javasolt tananyag támogatja a plurális perspektívákat és tartalmakat, csak hogy teljesen kizárja a didaktikai egyöntetűséget. A tanulás alanyi oldalán sem szabad kiindulni a diákok, illetve a tanulás folyamatának szilárd struktúrájából. Ezek nem állandó feltevések, hanem olyan mértékek, amelyeknek a tanítás által változniuk kell. A tanulást, a tanulás képességét és a tanulás bizonyos minőségének elérését gyakorolni és fejleszteni kell. A „termelés" lehetőségét sürgető didaktikai-metodikai szemlélet problematikáját, természetesen abban kell látni, hogy nagyon kiemeli az „okítás" helyzetét és jelentését, s ezáltal a tanár értékét is a tartalom, a diák és a tanár didaktikai háromszögén belül, ugyanakkor viszont tartalmilag nem határozza meg a vezérgondolatot, amely szerint a tanításnak folynia kell: a tartalom megrendezésének plurális lehetőségeivel való játék „termelői" minőséggel ruházza fel a didaktikai-metodikai komplexumot. Hatásosan ábrázolja az utak tömkelegét, de hogy azok hova vezetnek (vagy hova vezethetnek), annak kérdése „nyitva" marad. Ehhez a problematikához tartoznak az utóbbi időben gyakran jelentkező tanulmányok, amelyek „konstruktivista" didaktikáról szólnak. Ezek a tanulmányok nem kötődnek a XX. század hetvenes éveiben folytatott vitához, de egy új általános didaktikai szempont meghatározásának lehetőségét keresik, a radikális konstruktivizmus és a tanulás konstruktivista pszichológiája és fiziológiája ismereti-elméleti szempontjaira hivatkozva (vö. Gerstenmaier & Mandl, 1995; Terhart, 1998).

A tartalom és a módszer viszonyának e definíciójával kapcsolatban szem előtt kell tartani, hogy a „konstruktív" szempont képviselői nem követelnek semmi újat a tanításban, hanem bizonyos fokig pozitívan formálják és sarkítják a tantárgy és a tanulás lehetőségének konstruáltságát, ami természetszerűleg ráépül a tanítás és a tanulás szervezett folyamataira. Tekintettel arra, hogy a tanítás és a tanulás szinte kizárólag az iskolákban folyik tantermi oktatás formájában, a tanulás és a tapasztalás „természetes" (szervezetlen, módszer nélküli) folyamataihoz viszonyítva a tanár erőfeszítései bizonyos mesterkélt és természetellenes jelleget kapnak. Ez bírálható (vö.: Rumpf, 1986; Duncker, 1987). Másfelől éppen és csakis az iskolai tanítás és tanulás szervezettsége és módszeressége teszi lehetővé a tanulás tárgyának kiemelését annak mindennapi életben való beágyazottságából, megfigyelését és előkészítését a tanulásra, megszabadítja a cselekvés kockázatától és nyomásától, lehetővé teszi a diák még mindig korlátozott közvetlen tapasztalati körének átlépését, és ezáltal lehetővé teszi a partikuláris tapasztalat feletti tanulást. Ebben rejlenek a szervezett, módszeres tanítás és tanulás lehetőségei és igazi értelme. E lehetőségek megőrzése céljából szükség van, sőt felettébb szükség van bizonyos fokú konstrukcióra. Egyben döntő fontosságú, hogy a tanár, amennyiben ismeri ezt a problematikát és ki tudja használni munkájának felettébb szükséges konstruktivitását, lehetővé tegye diákjainak a visszahatást az iskolán kívüli tapasztalásban.

A tudás elsajátításának konstruktivista szemlélete

Konstruktivizmus alatt tudományos és ismeretelméletet értünk. A konstruktivizmus a „felismerés lehetőségeinek feltételeivel" (Kant), a világról szerzett tudásunk lényegével foglalkozik. Ugyanakkor új nézeteket tesz lehetővé az ismeretszerzés folyamatáról, tehát a tanulásról, és ez az új perspektíva igen jelentős a tanulás folyamatának megszervezése szempontjából.

A didaktikára vonatkozó sok konstruktivista elmélet a hagyományos iskolai oktatás elégtelen hatékonyságának bírálatából indul ki. Számos tanulmány, különösen az Egyesült Államokban, azt állapította meg, hogy a diákok az iskolán kívül nehezen alkalmazzák az iskolában elsajátított tudást és képességeket.

Klasszikus példa a hármasszabály: azoknak a diákoknak, akik tökéletesen elsajátították az iskolában, eszükbe sem jut, hogy felhasználják mondjuk arra, hogy a boltban összehasonlítsák az árakat. És fordítva, sok diáknak más módszere van az árak összehasonlítására, csak nem sokra megy vele az iskolában. Eszerint a diákoknak kevés hasznuk van a tanítás során szerzett tudásból, mert nem tudják alkalmazni azt a mindennapokban, és emiatt mindent gyorsan elfelejtenek. Egyrészt hiányzik a kapcsolat a diák előzetes tudásával, másrészt hiányzik a kapcsolat a környezettel, ami a tudásnak tulajdonképpen értelmet ad. Az ilyen tudást, amely az iskolán kívül gyakorlatilag hasznavehetetlen, „lomha tudásnak" nevezzük.

A konstruktivista didaktika igyekszik elkerülni ilyen lomha tudás kialakulását. A konstruktivizmus alapkérdése nem új. Visszavezethető egészen az antik gondolkodókig: lehetséges-e az objektív felismerés? Honnan a bizonyosság, hogy az érzékeink megfelelő képet adnak a környezetünkről? Ezek a kérdések első látásra furcsának tűnhetnek. A magyarázathoz vegyünk egy példát. Az észlelés pszichológiájából jól ismert a vakpont jelensége. Egyik szemünket letakarjuk és egy rajz valamely részére, például egy virágra koncentrálunk. Meglepődve tapasztaljuk, hogy egyszer csak nem látjuk a kört, amely 10 cm-re van a virágtól. E jelenség magyarázata viszonylag egyszerű. Ebben a specifikus helyzetben a kör képe a recehártyára esik, amely nem érzékeny a fényre, tekintettel arra, hogy ott van a látóideg vége. Ezt a teret nevezzük vakpontnak. A furcsa az, hogy ezt a vakpontot általában nem látjuk. Az az érzésünk, hogy a vizuális tér töretlen. Ahhoz, hogy a vakpontot észrevegyük, erre a kis trükkre van szükségünk. Az észlelés benyomása nyilvánvalóan nem azonos a recehártyára vetülő képpel. Az agy kiegészíti a vizuális észlelést, és rendszerint nem vesszük észre a vakpontot. Leegyszerűsítve: ha az agyunk becsap bennünket már ilyen apróságokban is, ki tudja, miben csal még? Beleszédülünk, ha végiggondoljuk ezt a gondolatot. Hát nem azt jelenti-e, hogy minden benyomásunk, megfigyelésünk és

érzékelésünk, a világról alkotott képeink és ismereteink csak a képzelet szüleményei? A konstruktivisták sosem állítanának ilyesmit, de azt mondanák, hogy a világról alkotott képzeteink és tudásunk nem csupán ábrándok, de nem is a valóság képei, mint azt az említett példa bizonyítja. Mi több, ezek konstrukciók, amelyek meghatározott életkörülményekben használhatónak bizonyultak.

Az objektív, illetve a szemlélő személyétől független felismerésben való kételkedés olyan régi, mint maga a filozófia története. Ezt a kételyt megfogalmazták már az ógörögök, és legelőször az éliszi Pürrhón alapította szkeptikus iskolában találkozhatunk vele. A nyugati filozófiában a konstruktivista gondolkodást nyomon követhetjük Vico, Hume, Berkeley és más tanaiban. Kant megkísérelte kibékíteni az empirizmust és a racionalizmust, ami által elérték csúcspontjukat és ideiglenes végüket. Az amerikai pragmatizmusban James és Peirce fogadta el őket, és Wittgenstein gondolataiban is találunk vonásokat, amelyeket mai szemmel konstruktivistának nevezhetünk.

Csak a XX. században hagyták el a tiszta filozófiai spekuláció területét. Ekkor az érvelésbe bevonták különféle tudományágak kutatásainak tapasztalati eredményeit. Igen jelentősnek számítanak Piaget művei, aki fejlődési-pszichológiai kutatásainak alapján már a harmincas években körvonalazta konstruktivista-kognitív elméletét. Piaget-t ugyan inkább pszichológusnak tartották, mint ismeretteoretikusnak. Csak két chilei neurofiziológus, Maturana és Varela művei szereztek széleskörű elismerést a konstruktivizmusnak, melyet ők maguk radikális konstruktivizmusnak neveztek. További hozzájárulások a konstruktivizmus térnyeréséhez az agykutatás, a kibernetika, a nyelvészet és más tudományágak területéről érkeztek.

A konstruktivizmus fő tézise, hogy tudásunk a világról nem egyszerűen a valóság képe. A konstruktivizmus tagadja mindennapi „naiv realizmusunkat”, amely azt hiszi, hogy a világ valóban olyan, amilyennek érzékeljük. Nincs közvetlen megközelítésünk a valósághoz, és érzékeink nem adnak „valós” képet a külvilágról. Ezt a tézist elsősorban a korszerű agykutatás eredményei támasztják alá. Az ingerek, amelyek az idegrendszeren keresztül az agyba jutnak, csak intenzitásuk alapján különböznek, minőség szerint nem. Csak az agy állít belőlük össze „ingerületet”, csak az agy ad ezeknek az ingereknek értelmet és jelentőséget. Az agy dönti el, hogy a környezetben történt eseményből lesz-e inger a szervezet számára. Ezt az operacionális zártság fogalmával állapították meg. Ezzel azt akarják kiemelni, hogy nem lehet kívülről kikényszeríteni az idegrendszer meghatározott állapotát. Az idegrendszer a maga törvényszerűségei szerint működik, ez önmagát létrehozó, ún. autopoietikus rendszer. Ezt Maturana és Varela (1987) is meggyőzően bizonyította a színérzékelés jelenségén. Megállapították, hogy létezik ugyan kapcsolat a szín elnevezése és a központi idegrendszer aktív állapota között, de nincs szilárd összeköttetés a recehártyára eső fény hullámhossza és a neuronális tevékenység között. A szubjektív élményt tehát nem a beáramló fény minősége okozza, hanem az idegrendszer individuális alkata.

Az idegrendszer nem úgy működik, mint egy gép. Amikor az írógépen leütjük az A jelzésű gombot, arra számítunk, hogy a papíron megjelenik az A betű. Ha nem ez történik, feltételezzük, hogy tévedtünk vagy a gép meghibásodott. Megszoktuk tehát, hogy ezt a szempontot alkalmazzuk az emberre is: meghatározott ingerre X személy Y magatartással reagál. A behaviorizmus hagyományának ez az inger-reakció tanítási modellje évtizedeken át uralta a pszichológiai kutatásokat és valóban van plauzibilitása. A tanítás céljának tekintjük, hogy a diák a számtanóra végén a „3 x 4" ingerre egészen biztosan „12"-vel reagáljon. A konstruktivizmus viszont arra tanít bennünket, hogy ez a modell annyira leegyszerűsítő, hogy végül téves kép áll össze, de nem oly módon, hogy a külvilág meghatározott eseménye kényszerűen a megfelelő aktivitást váltja ki az idegrendszerben. Ebből következik, hogy a szabályszerűségre is, amelyet a külvilág bizonyos konstellációja és valaki viselkedése között megfigyelhetünk, úgy kell tekintenünk, mint valami sokkal bonyolultabbra, mint ahogyan azt a gép egyszerű modellje sugallja.

Ha azonban az agy mint autopoietikus rendszer csak a maga törvényszerűségei szerint működik, ha nem kap információkat a külvilágból, akkor mivel magyarázhatjuk meg az élőlények alkalmazkodását a környezetükhöz? Ilyen körülmények között hogyan lehetséges a tanulás, sőt a tanítás? Az idegrendszer az érzékekkel kapcsolódik a környezetéhez. Ez a kapcsolat nem abból áll, hogy a környezet diktálja az idegrendszerben bekövetkező változásokat, de a környezet elindíthatja a változást az idegrendszerben, és tulajdonképpen ez a konstruktivista gondolkodás vezérgondolata. Az agy nem fogad „információkat" a környezetből, de érzékeny a zavarokra. Maturana és Varela perturbációkról beszél, amelyeket pedig a maga törvényei szerint dolgoz fel.

Első látásra jelentéktelen szójátéknak tűnik: most információkat vagy perturbációkat dolgoz fel az agy? Ez lényeges a tanulás felfogása szempontjából, mert ebből ered az, hogy már pszichológiai szinten van bizonyítékunk arra, hogy a tanulás nem információk felvételének passzív ténye, hanem a jelentéskapcsolatok létrehozásának aktív folyamata. Valamely esemény a környezetünkből csak akkor válik ingerré az idegrendszer számára, ha be lehet illeszteni ilyen jelentéskapcsolatba. Piaget erre kitalálta a kognitív asszimiláció fogalmát. A tanulást új jelentéskapcsolatok összekötéseként lehet felfogni. Ez egy belső folyamat, amely az idegrendszerben zajlik. Kintről csak elindítani lehet, de irányítani nem. Kreatív teljesítményről van szó. Ily módon teljesen új kapcsolatokat lehet létrehozni a jelentések között. Amikor olyan minőség jelenik meg, amely több mint az előző tulajdonságok összessége, akkor emergenciáról beszélünk. Ez néha váratlan szubjektív felismerése a tartalmi összefüggéseknek.

A lehetséges következtetés felé

Mely konzekvenciákat vonhatjuk le ebből a tanítás megszervezése és a tanulás folyamatának tervezése szempontjából? Első helyen szerepel a tanár szerepének új felfogása. „A tanárokra kevésbé kell tekinteni úgy, mint a tudás közvetítőire, előadóira, inkább a tanulási környezet átalakításában közreműködőket és a tanulási folyamatban segítőket kell látni bennük. Az önállóan irányított tanulás a multimediális környezetben, beleértve a szociális fázisokat, egyre jelentősebb lesz." (Gerstenmaier & Mandl, 1995:883)

Meg kell szilárdítani a diák saját felelősségét a tanulási folyamatáért és megtalálni az egyensúlyt a diák önálló tevékenysége és a tanár utasításai között. A tanár egyre kevésbé áll a tanítási események figyelmének középpontjában, és egyre inkább az a feladata, hogy előkészítse „a tanulási környezetet", amelyben a diákok önállóan tanulhatnak és dolgozhatnak.

Az ilyen tanulási környezetekre jellemző:

a) az *autentikusság és rendezettség*, ami azt jelenti, hogy a tanulási környezet lehetővé teszi a diák számára, hogy reális problémák és autentikus helyzetek segítségével tanuljon,

b) a *változatosság*, ami azt jelenti, hogy a problémák különböző szerkezetekben jelennek meg és várnak feldolgozásra, és

c) a *perspektívák változatossága*, ami azt jelenti, hogy a problémákat különféle szemszögből közelítik meg és dolgozzák fel.

Ami a tartalmat illeti, a tanítás során összetett és a valós élethez közelálló problémákat kellene feldolgozni. A problémaköröknek a különböző tantárgyakra osztott tanításban megszokott szétválasztása megnehezíti a tanítási tartalomnak az iskolán kívüli realitásba való átvitelét. Lehetővé kell tenni a diákok számára, hogy új tudásukat az előtudásuk alapján értelmezzék. Csak ily módon érhetjük el, hogy valóban megértsék újonnan szerzett tudásukat. Ebben különös jelentősége van a kollektív tanulásnak. A diákcsoportokban folytatott viták erősítik az új tudás megértését. Ez azonban csak abban az esetben érvényes, ha sikerül olyan légkört teremteni, amelyben nyíltan foglalkozhatnak a tévedésekkel. Ilyenkor a tanulás folyamatába be kell vonni nemcsak a kognitív, hanem az érzelmi és a testi szempontot is. A tanulás eredményét nem szabad csupán a végtermék alapján értékelni (helyes – helytelen), hanem magát a tanulás folyamatát kell figyelembe venni. Mindezeknél az elveknél fontosabb a tanár felismerése, hogy a diák tanulása nem az előírt módszerek szerinti egyenes vonalon történik. A tanulás folyamatát nem lehet kívülről irányítani. A tanítás tökéletes tervezése

ellenére minden diák individuálisan tanul, és tanulás közben elkerülhetetlenül tesz kitérőket is, s ezeket a tanárnak méltányolnia kell. A tanárnak az a feladata, hogy vigyázzon, nehogy a kitérőből tévút legyen.

Irodalomjegyzék

- Adl-Amini, B. – Schulz, Th. & Terhart, E. (Eds.) (1993): *Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung, Bilanz und Perspektiven*, Weinheim.
- Biehl, J. – Hopmann, S. & Ohlhaver, F. (1996): *Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche*. Pädagogik, 5, 32-35.
- Biehl, J. – Hopmann, S. & Ohlhaver, F. (1996): *Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche*. Pädagogik, 5, 32-35.
- Blankertz, H. (1996): *Theorien und Modelle der Didaktik*, Weinheim (12. ed. 1986).
- Bloom, B. S. (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim/Basel.
- Bommes, M. – Dewe, B. & Radtke, F. O. (Eds.) (1996): *Sozialwissenschaften und Lehramt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Combe & Helsper (Eds.) (1996): *Pädagogische Professionalität*. F/M: Suhrkamp.
- Dolch, J. (1965): *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen (2. ed.).
- Drerup, H. & Terhart, E. (Eds.) (1990): *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*, Weinheim, 81-97.
- Faust-Siehl, G. (1987): *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*, Weinheim.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.
- Giel, K. (1974): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*, Stuttgart.
- Glasersfeld, E. (1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Heimann, P. (1962): *Didaktik als Theorie und Lehre*. In: Derselbe: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, (Eds.) von Reich, K. & Thomas, H., Stuttgart, 142-167.
- Inhelder, B. (1975/1976): *If you want to go ahead, get a theory. Cognition*, 3 (3), 195-212.
- Karmilhoff-Smith, A. & Inhelder, B. (1975): *If you want to go ahead, get a theory. Cognition*, 3 (3), 195-212.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim: Beltz.
- Kron, F. W. (1994): *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt (2. ed.).

§ Kunzli, R. & Hopmann, S. (Eds.) (1998): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur, Zürich.
§ Loser, F. (1967): *Die Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens*. Neue Sammlung, 7, 58-70.
§ Loser, F. (1996): *Die anthropologische Betrachtungsweise einer Geschichte des Lehrens und Lernens*. Zeitschrift für Pädagogik, 12, 425-443.
§ Maturana, H. & Varela, F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern/München/Wien.
§ Meyer, H. L. (1987): *Unterrichts Methoden*, 2. band. Frankfurt (7. ed. 199/5/6).
§ Möller, Chr. (1989): *Die curriculare Didaktik*. In: Gudjons, H. (ed.): Didaktische Theorien. Hamburg, 63-77 (5. ed.).
§ Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Eds.) (1991): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim.
§ Palekčić, M. (1985): *Unutrašnja motivacija i školska učenje*. Sarajevo: Svjetlost.
§ Palekčić, M. (1998): *Psihologijska istraživanja, nastavna praksa, obrazovanje nastavnika (na primjeru intrinzične motivacije)*, Napredak, 4, 401-411.
§ Petersen, W. H. (1991): *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München (4. ed.).
§ Petzelt, A. (1955): *Wissen und Haltung*. Freiburg: Lambertus.
§ Piaget, J. (1973): *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*, Frankfurt/Main.
§ Radtke, F. O. (1996): *Wissen und Können*. Opladen: Leske + Budrich.
§ Robinsohn, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin-Spandau.
§ Schulz von Thun, F. (1981/1989): *Miteinander reden 1 und 2*. Rheinberg bei Hamburg, Rowohlt.
§ Shiefele, U. & Schreyer, L. (1994): *Intrinsische Lernmotivation und Lernen*. Zeitschrift für Pädagogik, 1, 1-13. Weinheim.
§ Steindorf, G. (1985): *Lernen und Wissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
§ Steiner, G. (1985): *Lernen und Wissen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
§ Tenorth, H.-E. (1989): *Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft*. In: Vogel, P., Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen., P. Zedler & E. König (Eds.), Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte, Weinheim, 429-445.
§ Terhart, E. (1994): *Unterricht*. In: Lenzen, D. (Ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, 133-158.
§ Terhart, E. (1998): *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, Weinheim, (2. ed.).
§ Vogel, P. (1989): *Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen*. In: P. Zedler & E. König (Eds.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissensgeschichte, Weinheim, 429-445.

§ Weniger, E. (1952): *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz.
§ Weniger, E. (1975): *Theorie und Praxis in der Erziehung.* In: Derselbe: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik; (Ed.) von B. Schwenk, Weinheim, 29-44.

Grozdanka Gojkov: KONSTRUKTIVISTIČKA PERSPEKTIVA U SAVREMENIM DIDAKTIČKIM MODELIMA

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov" Vršac i Nastavno odeljenje Učiteljskog fakulteta Beograda u Vršcu
ggojkov@hemo.net

Rezime

U radu se najpre skiciraju dominantne metateorijske tendencije u didaktici, kako bi se označili okviri kojima su omedjeni, a i na kojima se zasnivaju savremeni didaktički trendovi. Zatim se pažnja usmerava ka konstruktivističkoj perspektivi, kao epistemološkoj teoriji koja je u osnovi aktivnog učenja u nastavi, odnosno samoorganizovanog i biografski determinisanog procesa konstrukcije znanja. A, nastoje se sagledati i didaktičke konsekvence konstruktivističke perspektive, odnosno didaktike omogućavanja. Poseban akcenat stavlja se na domete i ograničenja konstruktivizna uz fokusiranje alosteričnog modela učenja u nastavi**.**

Ključne reči: konstruktivizam, didaktički modeli

CONSTRUCTIVISTIC PERSPECTIVE IN CONTEMPORARY DIDACTIC MODELS

Abstract

First of all, the paper offers an outline of the dominant meta-theoretical tendencies in didactics in order to determine the frames contemporary didactic trends have been based on. The attention is then paid to constructivistic perspective, as an epistemological theory in the basis of active learning in teaching, i.e. self-organized and biographically determined knowledge construction knowledge. Furthermore, efforts have been made in the paper to consider didactic consequences of constructivistic perspective, i.e. enabling didactics. Special emphasis is put on the reaches and limitations of constructivism along with the focus on allosteric model of learning in teaching.

Keywords: constructivism, didactic models

Konstruktivistička perspektiva kao didaktička paradigma

Mnogi autori, medju kojima je i ime Hilari Meklilan (Hilary McLellan) navode ideju Nikolasa Negropontea (Nicolas Negroponte s) po kome je vreme u kome smo digitalno, a implikacije ovoga na obrazovne odnose nisu toliko tehnološke, koliko humane prirode. Medju navodima trendova koje ova autorica navodi izdvaja se ono što se odnosi na razumevanje mentalnih procesa. U okviru ovoga posebna pažnja posvećuje se konstruktivizmu. Meklilanova ističe značaj Pijažeevih satadijuma mentalnog razvoja kao osnovu konstruktivizma. I drugi, poput nje, kao npr. Sever (Severy), takodje, prihvataju da se učenje odvija i razvija kroz interakciju sa čovekovom okolinom, kroz istraživanje te okoline i konstruisanje znanja stečenih kroz ta iskustva. Ovakva konstruktivistička perspektiva prema učenju ima implikacije i na korišćenje medija, kao i na dizajniranje kurikuluma. Ova paradigma učenja u kojoj učenik uči, stvarajući sopstveni konstrukt na sopstveni način (neophodno je da se situacija učenja prilagodjava ovoj perspektivi), podrazumeva i opskbljenost pojedinaca stvaralačkim sredstvima kako bi se omogućilo konstruisanje sopstvenih reprezentacija znanja.

Severi (Severy) predlaže tri osnovne propozicije koje bi trebalo uzeti u obzir kada se stvara prethodno pomenuto podrazumevano okruženje:

– razumevanje je u našim interakcijama sa okruženjem ... ne možemo da govorimo o onome što je naučeno odvojeno od onoga kako je to naučeno; multimedijski kurikulumi moraju biti u adekvatnom kontekstu, okruženju, jer je prema konstruktivizmu učenje kontekstualno;

– kognitivni konflikt ili sklop je stimulus za učenje i odredjuje organizaciju i prirodu onoga što se uči; ovo drugo načelo naglašava, dakle prirodu učenja zasnovanu na problemu;

– znanje je formirano u socijalnom kontekstu; znanje evoluira kroz socijalne pregovore i evaluaciju održivosti individualnih razumevanja; znanje proizilazi iz medjusobne interakcije u zajednici onih koji uče; prema ovome učenje može i treba da se odvija u kooperativnim grupama...

Sami zagovornici ovoga koncepta svesno iznose moguće teškoće u primeni. Jedna od njih može nastati u stvaranju kurikuluma, jer je, recimo, korišćenje kompjutera aktivnost koja se, uglavnom, odvija samostalno. Takodje, zagovornici konstruktivizma

sami ističu da sve individualne konstrukcije znanja ne moraju biti održive, tačne, ali se smatra da se mora imati na umu stav o tome da konstruktivizam ne predlaže jednu sveobuhvatnu, egalitarnu osnovu znanja, nego je svestan konfliktnosti različitih perspektiva (shvatanja...) i predlaže da se razlike kroz interakciju pročiste.

Jedna od primedbi okruženjima za konstruktivističko učenje na koju se često vraćaju i sami zagovornici konstruktivizma (Džonasen- Jonassen) i koja stvara otpor prema ovom pristupu je ta da će rezultat konstruktivističkog pristupa učenju biti intelektualna anarhija. Odbrana konstruktivista zasniva se na stavu da to nije moguće pošto je okruženje ili fizički svet predmet odredjenih fizičkih zakona koji prisiljavaju znanje da bude konzistentno sa tim zakonima. Većinu činjenica u odredjenom domenu većina učenika vidi na sličan način. Veliki deo iskustvenog znanja formiran kroz proces i produkt je, kako Džonasen i drugi smatraju, socijalnih pregovora.

Prethodno samo skicirane konture konstruktivističkog pristupa učenju date su ovde ne da bi se na osnovu ovoga razvijale refleksije o konstruktivizmu kao didaktičkoj paradigmi; nije nam namera, takodje, bila ni da širimo teorijsku osnovu za razjašnjavanje konstruktivističkih polazišta, verujući da su danas već dosta poznati njegovi osnovni stavovi, nego smo želeli tek radi uvoda da damo nekoliko osnovnih elemenata iz teorijskih postavki kako bismo došli do instrukcionih principa koje pored ostalih zagovaraju i u tekstu pominjani autori i za koje smatraju da bi ih trebalo ugraditi u opšti okvir kurikuluma. Neki od njih odnose se na sledeće:

– Usidriti sve aktivnosti učenja u veći zadatak ili problem: učenje mora da ima svrhu i ta svrha mora da bude jasna učeniku;

– Podržati učenika u usvajanju opšteg cilja ili zadatka;

– Stvoriti autentični zadatak (autentičnost zadatka podrazumeva sklad izmedju kognitivnih zahteva i okoline za koju se učenik učeći priprema- konzistentnost);

– Stvoriti zadatak i okolinu za učenje tako da reflektuje kompleksnost okoline u stvarnom svetu; okolinu za učenje ne bi trebalo pojednostavljivati, pre bi principe prve kognitnve faze trebalo usmeriti tako da pomognu učeniku u realnom kompleksnom okruženju;

– Učenicima treba dati procese kojima se dolazi do rešenja problema;

– Stvoriti okruženje za učenje tako da se podrži i izazove razmišljanje učenika (čak i kada učenik vidi problem, to ne znači da je bilo koja aktivnost ili rešenje adekvatno); učenik mora da bude treniran da razmišlja i rešava probme na adekvatan način, da adekvatno reaguje na okolinu koja ga stimuliše;

– Ohrabriti testiranje ideja prema alternativnim pogledima i kontekstima (pošto je znanje društveno dogovorena konstrukcija, kvalitet nečijeg razumevanja može biti determinisan samo u društvenom okruženju gde možemo da vidimo da li naše razumevanje može da se prilagodi pogledima i zaključcima drugih i da vidimo da li postoje gledišta koja bismo mogli korisno da ugradimo u svoje razumevanje;

– Obezbediti mogućnost i podržati refleksiju na sadržaj koji se uči i proces učenja. Samoregulativne i samoreflektujuće veštine moraju da steknu nezavisnost od nastavnika.

Ovaj poslednji princip je za naslov kojim se bavimo u ovom tekstu posebno značajan, jer se odnosi na metakognitivne sposobnosti, koje smo, kao jedan od elemenata medjuzavisnosti samoorganizovanja učenja i okolnosti, fokusirali iz ugla svesti o sopstvenom kognitivnom fukcionisanju, zatim kao subjektivne doživljaje ili metakognitivna iskustva, koja se svesno registruju nakon teškoća u kognitivnom funkcionisanju (zbunjenost, osećaj greške...) i kao strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem (metakognitivne odluke o tome na šta treba paziti, šta treba dobro proveriti, u kom pravcu tražiti rešenje i sl.).

Činjenica da smo se nameravali baviti bližim posmatranjem metakognicije, kao jedne od znažajnih tačaka u smernicama učenja kod konstruktivista, bila je još jedan od razloga da se na ove principe makar na kratko prethodno osvrnemo.

Za naše bavljenje metakognicijom u ovom radu dovoljno je pomenuti da bi bilo moguće prihvatiti Sternbergovo shvatanje metakomponenti:

– odlučivanje o tome šta je suština problema,

– izbor načina prezentovanja informacija,

– izbor strategija za kombinovanje komponenti,

– izbor težišta pažnje,

– praćenje toka rešavanja,

– osetljivost za spoljašnji fidbek i sl.

Po Sternbergu ove metakomponente predstavljaju proces koji prožima tok rešavanja problema; neke od njih i prethode problemu i kroz njih se i nastoji vršiti operacionalizacija složenih autoregulacionih mehanizama, kojima subjekt na paralelnoj ravni upravlja sopstvenom kognitivnom delatnošću. Ovo je razlog što Sternberg

metakognitivne komponente smatra centralnim procesom u intelektualnom funkcionisanju. Ovde je bitno pomenuti još i to da se shvatanja o metakogniciji kreću u pravcu da se ona odredi kao kognitinvi fenomen višeg reda - kognicija o kogniciji - metakognicija, te da se pritom misli na intelektualizaciju različitih kognitivnih funkcija, uključujući i sam intelekt.

Za nas je ovde još bitno da pomenemo i Flejvelovo definisanje metakognicije u kome se ona odredjuje kao znanje i kognicija o kognitivnim fenomenima. Ovo je i za druge istraživače, takodje, značajna odrednica pojma metakognicije, što implicira svest o metakogniciji i nagoveštava da je metakognicija svesni fenomen, a zatim da u okviru metakognicije »učestvuju« i vankognitivni fenomeni (motivacija, afekti i sl.).

Takodje je za pitanje koje pokušavamo sagledati značajno da mnogi autori stoje na stanovištu da je metakognicija sekundarni rezultat iskustva i učenja, a dalje nagoveštavaju i njenu složenu psihičku strukturu - višedimenzionalnu, kao i dosadašnju uzaludnost napora da se »uhvate« faktori koji utiču na tok i efekte kognicije. Kao posledicu ovoga imamo uključivanje metakognicije u model praćenja i regulacije kognitivnih aktivnosti, jednog hipostaziranog, složenog mehanizma koji se odnosi još i na metakognitivna iskustva, zatim na ciljeve (zadaci, problem) i na strategije kojima se problemi rešavaju.

Povezanost ovih komponenti u praktičnom funkcionisanju čini složenost ovoga pojma, a njegovu manifestaciju »neuhvativom«. Dakle, svesni da naše upuštanje u empirijsko istraživanje ove problematike nailazi na činjenicu koja je u literaturi više puta konstatovana, a koja se odnosi na to da egzemplarni opisi modela daju tek delimičnu empirijsku osnovu za opis i jasnu sliku o ingerencijama, ipak smo se u više navrata bavili empirijskim proučavanjem metakognicije. Za nas je ona i u ovom radu interesantna, jer nam može pomoći da pokušamo da izbliza zavirimo u mogućnosti instrukcionog pristupa (istraživanju sposobnosti) učenju za koji se smatra da može da pomogne u prevazilaženju problema na polju dijagnostike, kao što su:

– nemogućnosti eliminisanja uticaja iskustva različite vrste na rezultat na testovima, što diskriminiše ispitanike sa iskustvom koje nije testovima očekivano;

– neotpornost klasičnih testova na uticaj vanintelektualnih faktora ...

I tako instrukcioni pristup, kao nova istraživačka paradigma uključuje i dejstvo metakognitivnih komponenti, uklapajući ih u neovigotskijanske tokove procesa dijagnostike, ali govoreći o samoregulaciji i značaju metakognicije govori i o razvoju mišljenja, kao i o stvaranju funkcionalnih veza izmedju različitih psihičkih procesa u toku razvoja. Dakle, zbog ovoga što pedagoška psihologija ovako gleda na značaj metakognicije i na mogućnosti uticaja na njeno formiranje ona se našla na listi značajnih

principa koje konstruktivisti smatraju važnima za organizovanje učenja. Zato smo je i mi uzeli kao predmet u prethodnim empirijskim istraživanjima. Nastojanja ovih istraživanja bila su usmerena ka empirijskoj validaciji konstruktivizma kao epistemološko–metodološke osnove, pa i kao paradigme postmoderne didaktike.

Ne bismo se na ovom mestu više zadržavali na specifičnostima konstruktivizma, nego bismo samo iz didaktičkog ugla uzeli ono što je za nastavu najznačajnije, kao recimo:

– konstruktivizam na znanje ne gleda kao na nešto što ne sme zavisiti od individualnog ugla onoga koji saznaje;

– epistemološko opredeljenje konstruktivista zasniva se ne na subjektivnom nego na participativnom saznanju...

Prethodne konstatacije utiču na savremene teorije učenja, na didaktičke teorije i modele, kao i na tendencije u čitavom sistemu obrazovanja u mnogim zemljama Evrope, a nastoje se bez mnogo diskursa preslikati i kod nas. Empirijska validacija im tek predstoji; rečeno jezikom konstruktivista, stavovi konstruktivizma, za koje se kao i za znanja iz drugih oblasti smatra da nose, tek oznake preskriptivnog tek treba da se (formirani kao konstrukcije) iskristališu u socijalnom kontekstu. Empirijska validacija treba da pomogne kristalizaciju.

Nalazima više empirijskih, odnosno eksplorativnih istraživanja, vršenih od 1995. godine do sada tragali smo za identitetom metakognicije, želeći da napravimo korak dalje od osnovnog odredjenja, identifikacije metakognicije kao kognitivnog fenomena. Takodje, su za nas bili interesantni uporni nalazi o pozitivnim korelativnim odnosima izmedju metakognitivnih iskaza i didaktičkih instrukcija, kojima su oni podsticani i postizani veći efekti na kriterijskim zadacima. A sve ovo smeštali smo u Sternbergovu trijarhičnu teoriju sposbnosti, kojom smo mislili, kao i drugi, da se mogu objasniti kombinovanja intelektualnih aktivnosti.

Suština je u tome da se ima utisak, nakon svega ovoga, da se, nešto što na prvi pogled izgleda kao prihvatljiv način za sagledavanje kombinovanja kognitivnih aktivnosti, izmiče kontroli; ne da se »uhvatiti«, snažno se opire istraživanju, te se nije otišlo dalje od saznanja da mentalne transformacije i proizvodjenje novih značenja imaju za postojeću metodologiju neuhvativ specifičan splet okolnosti u kojima se susreću uslovi iznutra sa onima spolja, što i sami konstruktivisti naglašavaju. Ali, dalje od toga nije se dalo otkriti. Kako se ovaj proces odvija? Šta se dogadja »iza zavese« i kako podstaći tako značajne aktivnosti, kao što su metakognitivne reakcije?

Mnoga zameranja konstruktivizmu i pokušaji da se zadje iza njega ovim nalazima se donekle podupiru, ako ne direktno, ono bar stavljanjem ograda, skretanjem pažnje na potrebu da se i dalje empirijski ispitaju, odnosno da se traga za drugačijim definicijama pojava koje stoje u sadržaju konstruktivizma (jedan od fenomena je i metakognicija), kao i da se traga za drugačijom metodologijom, kojom bi se možda i mogla poduprti i sama konstruktivistička paradigma.

Nalazi koji stoje u osnovi ovih stavova odnose se na sledeće:

Metakognitivne sposobnosti, kao jedan od elemenata podsticanja autonomije studenata u jednom ranijem istraživanju snažno se opiru istraživanju, kao i činjenica da se rešavanje problema u svoj svojoj složenosti ne da pojednostaviti. Interakcija izmedju elemenata i mnogostruke relacije, tj. regulacije stvara nova svojstva, te zaustavljanje na jednom momentu vodi do promene značenja onoga što se istražuje. Ovo je, verujemo i značajan razlog što se do preciznijeg odredjenja psihološke «supstance« metakognicije do sada nije došlo, kao i što ovim istraživanjima nije u tom smislu učinjen značajniji pomak. Sternbergova trijarhična teorija inteligencije, kao teorijska osnova nije nam u ovom slučaju bila dovoljna u pokušaju da precizno utvrdimo načine kombinovanja metakognitivnih aktivnosti: Kontekst -problem- je izazivao različite metakognitivne komponente, odnosno različite aktivnosti koje su studenti nameravali preduzeti, odnosno ideje koje je trebalo preduzimati; metakomponente su se mešale, smenjivale jedna drugu, povremeno iščezavale, ili, pak, kombinovale na neočekivane načine, što je metakogniciju kao kognitivni fenomen činilo skoro neuhvativom.

Drugi zaključak, koji bi se, posmatran iz ugla postmoderne didaktike, mogao smatrati argumentom koji joj ide u prilog odnosi se na činjenicu da smo istraživanjem došli do konstatacija da postoje različiti pristupi rešavanju problema. Neki od njih su u jednom trenutku bili komplementarni i konfliktni. Ovim se upućujemo na razmišljanje o značenju mreže spoljnih informacija koju student interpretira. Student je, dakle, u našem slučaju sam konstruisao, ali su i informacije iz okruženja bile značajne (interakcije sa novim podacima, podsticaji da se modifikuje sopstvena mentalna struktura, da se elaborira (reformuliše), kao i svest o značaju ovoga za aktivnosti koje namerava da preduzme (metakognicija). Dakle, mogao bi se iz ovoga nazreti zaključak koji insistira na uvažavanju konceptualnih mehanizama studenata i medjuzavisnosti samoorganizacije učenja i okolnosti. Postojeći didaktički modeli, kao ni modeli istraživanja procesa učenja nisu do kraja uspeli da sagledaju značaj metakognicije, njen uticaj na operativnost i mobilnost posedovanog znanja. Mi smo se u ovom istraživanju bavili aspektom uslova koji potpomažu modifikaciju prethodne mreže koncepcija. Tragali smo za elementima koji omogućuju efikasnu samoregulaciju. Radikalna transformacija studentovog koncepta u nekim je trenucima bila automatska, u drugima je išla sporo, otežavana preprekama (prethodno znanje...), a u trećima se javljao čitav niz konvergentnih i redundantnih elemenata koji su se teško koordinirali. Tako da

mentalna mreža, koja se mobilisala u tim trenucima i povezivala studentov konceptualni okvir sa informacijama koje je imao, nije išla jednostavnim redosledom stvari. Spremni smo da prihvatimo stavove zagovornika alosteričnog modela po kojima su se unutrašnji uslovi susreli sa onim spolja, a da pritom nije došlo do jednostavnog kumuliranja novih informacija (znanja), tako da učenje nije jednostavan kumulirajući proces, nego da se mentalnim transformacijama, sa naglašenom motivacionom notom, proizvodi novo značenje.

Prethodni zaključci išli su u prilog konstruktivističkim pristupima, teorijama kao osnovi promena u nastavi. Prvi deo ovoga nalaza posebno je podržavao potrebe za fokusiranjem individualnog studenta. Ali, utisak je, u ovom se istraživanju naglasila poteba za posvećivanjem veće pažnje okruženju. Uslovi koji potpomažu učenje, videli smo, imaju značajno mesto u rešavanju problema. Izdvojeno je deset vrsta didaktičkih instrukcija kojima se efikasno mogu podsticati mentalne sposobnosti. Lista faktora nismo sigurni da je iscrpljena, a time ni faktori koji učestvuju u konstruisanju novih znanja. Jer znanje ne zavisi jednostavno od opštih kognitivnih struktura, nego se u procese učenja uključuju strategije, pa konstrukcija i dekonstrukcija, kao interaktivni procesi ne mogu da ignorišu činjenicu da postoje prethodne studentove koncepcije, da su one po nekim shvatanjima (alosterični modeli) prepreka za nove nivoe organizacije ideja i da se pored ovoga u proces rešavanja problema uključuje i mnogo multifunkcionalnih i plurikontekstualnih aktivnosti, što rezultira mobilizacijom više nivoa mentalne organizacije, kojih student često nije svestan. Dosadašnji didaktički modeli nisu uspeli da objasne tokove koji stoje iza ovoga. Mislimo čak da je pokušaj da se pojedinim modelima, odnosno teorijama opišu tokovi konstruisanja znanja i da se onda na osnovu toga utvrde pricipi koji bi se koristili u konstruisanju kurikuluma kao sigurna orijentacija, nemoguće dosegnuti. Neki od novih pokušaja, pominjani kao tzv. alosterični modeli učenja, su, ustvari, pokušaj da se zadje izvan konstruktivističkih modela, kojima se, takodje, uvažava značaj didaktičkog okruženja, ali mu se uloga sagledava iz ugla interferencije sa konceptima koji se već poseduju.

Osnovni zaključci odnose se na sledeće:

– metakognitivne sposobnosti, kao jedan od elemenata podsticanja autonomije, snažno se opiru istraživanju; postojeći didaktički modeli, kao ni modeli istraživanja procesa učenja nisu dovoljni da se sagleda značaj metakognicije, njen uticaj na operativnost i mobilnost posedovanog znanja;

– uslovi koji potpomažu učenje imaju značajno mesto u rešavanju problema (izdvojeno je deset vrsta didaktičkih instrukcija kojima se efikasno mogu podsticati kognitivne sposobnosti-metakognicija); znanje ne zavisi jednostavno od opštih kognitinvih struktura, nego se u proces učenja uključuju strategije, pa konstrukcija i dekonstrukcija, kao interaktivni procesi ne mogu da ignorišu činjenicu da postoje prethodne koncepcije i

da su značajne za nove nivoe organizacije ideja i da se, pored toga, u proces rešavanja problema uključuje i mnogo multifukcionalnih i plurikontekstualnih aktivnosti, što mobiliše više nivoe mentalne organizacije, kojih subjekt često nije svestan. A sve ovo konstruktivizam stavlja na listu dalje provere**.**

Sternberg,R.J.,Reaoning, problem solving and intelligence u R.J. Sternberg(ED.):Handbook of human intelligence,Cambridge University Press u Sternberg,R.J., Toward a trinarchic theory of human intelligence, The Bihevioral and brain sciences,7, 1984.

Ivić, I., Theories of Mental Development and the Problem of Educational Ontcomes,INES Project, Center for Educational Research and Inovation,1991.

Levkov, Lj., Intelektualni razvoj, metakognicija I škola,u: Saznavanje I nastava, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd,1995.

Šire videti u Gojkov, G., Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV,Vršac, 2002.

Šire videti u : Stojaković, P., Istraživanja u oblasti metakognicije I njihov značaj za razvijanje efikasnih strategija I spsobnosti učenja, Pedagoška stvarnost, ,br.7-8,Novi Sad, 1998. I u: Gojkov, G., Vaspitanje metakognicije kao element didaktičke kompetencije nastavnika, VŠV, Šabac,Zbornik,1995. I u:Gojkov, G., Metakognicja I strategijski transfer u diaktičkim kompetencijama nastavnika,"Inovacije u nastavi", Beograd,br.5,Beograd,1995.

Šire o ovome: Stojnov, D., Konstruktivizam, participativna epistemologija I konstruktivnost psiholoških kategorija, Zbornik br.30, Beograd,1998.

Dalje o didaktičkom aspektu ovoga modela videti u : Gojkov, G., Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac,2002.god.

Šire o ovome videti u : Gojkov,G., Didaktika i metakognicija, (2009), VŠSS, Vršac

Literatura

- Banđur, V., Kritičko-metodološko utemeljenje metodike vaspitno-obrazovnog rada, "Naša škola", Banja Luka, 3-4, 1997.
- Bašlar,G., Novi naučni duh, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 1991.
- Baucal, A., Kognitivno-informativni pristup kognitivnom razvoju, „Psihološka istraživanja", br. 8, Institut za psihologiju, Beograd, 1997.
- Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, Juventa Verlag, München, 1989.
- Blažič, M., i dr., Didaktika, Visokoškolsko središče, Novo Mesto, 2003.
- Brown, A.L., Metacognition, exsecutive control, self-regulation, and other more mysterions mechanisms; u: Weinert, F.E. i Kluwe, R.H. (eds): Metacognition, motivation and understanding, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdalle, New Jersey, 1987.
- Cates, W. M. (1992). *Considerations in evaluating metacognition in interactive hypermedia/multimedia instruction*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Csikszentmihalyi, M. (\ 998) Creativity and genius: a systems perspective, in: A. Steptoe (Ed.) Genius and mind: sllIdies of creativity and temperamell1 (London, Oxford University Press).
- D.C. Phillips (1997). "How, why, what, when, and where: Perspectives on constructivism in psychology and education." *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, Jerry Carlson, ed. (Stamford, Conn.: JAI Press), 151-194.
- Gojkov, G., Didaktika i postmoderna, VŠV, Vršac, 2006.
- Gojkov, G., Kognitivni stil u didaktici, VŠV,Vršac, 1997.
- Gojkov, G., Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije, VŠV, Vršac, 2006.
- Gojkov, G., Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja, Zbornik Katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, sv. 17, Novi Sad, 2002.
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/index.html
- http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/postmodern.html
- http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/ncb/papers/construct.html
- http://pctaylor.com/publications/Handbook1998/Value/20Added.html
- http://ww.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allosGB
- http://www.aare.edu.au/98pap/jos98386.htm
- http://www.concord.org/inti/cbe/papers/giordan_learning.html
- Klafki, W. (1985) *Neue Studien ZUT Bildungstheorie und Didaktik* (Weinheim, Beltz).
- Kron, F.W., Grundwissen Didaktik, Munchen/Basel, Reinchardt, 1993.

§ Mušanović, M. (2001). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces, u: Didaktični in metidični vidiki prenove in razvoja izobraževanja, Maribor.

Vesna Buljubašić Kuzmanović-Ružica Pažin Ilakovac: DIDAKTIČKI I METODIČKI PLURALIZAM NASTAVE I UČENJA

Filizofski fakultet u Osijeku
vbuljubasic@ffos.hr rilakovac@net.hr

Sažetak

Ako dobro učenje promatramo kao konstruktivno, suradničko i samoregulirajuće, onda su moguće metodičke kompetencije učenika u iskustvenom i aktivnom učenju što ih uči izboru optimalnih metoda učenja, rješavanju problema i planu učenja. Stoga je ovaj rad orijentiran na didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja. Cilj je ispitati koliko su nastava i učenje oblikovani u skladu s tim pluralnim nagnućima, prema procjenama stručnih suradnika iz 89 osnovnih škola. Rezultati su pokazali da se nastava u obuhvaćenim školama okreće prema smislenom, umjesto verbalnom učenju, opada prevlast frontalnog rada, a rastu suradnički poticaji. Najmanje se primjenjuju metode vezane za zauzimanje stajališta, poticanje kritičkog mišljenja, kreativnosti, eksperimentiranja i diskusije te metaplanski i meditativni pristupi. Nastava se najviše ostvaruje na metodama predavanja i razgovora, uz pokušaj njezina obogaćivanja individualnim i skupnim radom učenika.

Ključne riječi: nastava, učenje, metode, didaktički i metodički pluralizam

DIDAKTIC AND METHODICAL PLURALISM OF TEACHING AND LEARNING

If good teaching is seen as constructive, collaborative and self-regulated, then methodical competence of students included in experiental and active learning, where students learn how to choose the optimal method of learning and plan for learning, are possible. Therefore, this work has focused on didactic and methodological pluralism of teaching and learning. The aim is to examine how teaching and learning are formed in accordance to this pluralistic tendencies, according to estimates by expert contributors from 89 elementary schools. The result showed that the classes in the schools covered turn to meaningful instead of verbal learning, decreasing dominance of frontal teaching and growing of cooperative incentives. Applied methods are rarely related to the taking points of view and critical thinking, creativity, discussion and metaplanner approaches.

Teaching is mostly realized by methods of lectures and discussions, with the attempt to enrich the individual and group work of students.

Keywords: teaching, learning, methods, didactic and methodical pluralism

1. Uvod

Raznolikost didaktičkih i metodičkih oblika nastave i učenja, koji mogu potaknuti i osloboditi potencijale učenja, prepoznaju se kao metodički pluralistički utjecaji. Metodička pluralnost s obzirom na vrste i stilove učenja određena je metodama poučavanja koje potiču kvalitetu učenja, od predavačko – prikazivačke nastave (receptivno učenje), problemske nastave (otkrivajuće učenje), grupne nastave (kooperativno učenje) do metoda vrijednosnog odgoja (moralno učenje) i akcione nastave (integrativno učenje).

Suvremena i pluralna stremljenja govore o učenju glavom, srcom i rukom, o objedinjenju kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja, odnosno nastavi orijentiranoj na učenika i njegov cjelovit razvoj. Stoga je nužno u nastavi primjenjivati što više različitih strategija i stilova učenja, kako jednoličnim metodama i pristupima ne bismo diskriminirali pojedine učenike i njihove koncepte učenja. Isto tako, ubrzani rast, razvoj i nove tehnologije učenja traže pluralne pristupe, po mjeri učenika, kako bi se poticalo cjeloživotno učenje i izgradilo društvo znanja.

Kao što je poznato, aktivno je sučeljavanje sa svijetom uklopljeno u društvene odnose, u interakciju, gdje didaktički i metodički pluralizam, gledano s pedagoškoga aspekta, zagovara didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja. Integrirani sadržaji nastavnih predmeta, društvena zbilja i odnosi tvore nerazdvojive pretpostavke za razvitak i širenje osobnih i društvenih kompetencija pojedinca. Pučavanje od strane učitelja treba što više uvažavati i poticati taj aktivni karakter učenja te prema njemu oblikovati uvjete za (samo)učenje.

Nastavne su metode (grčka riječ methodos – put prema) postupci koje nastavnik primjenjuje kako bi strukturirao tijek nastave i ostvario postavljene ciljeve (Mattes 2007). Kako su ciljevi obrazovanja različiti, i metode moraju biti različite. Razlikujemo socijalne oblike rada u nastavi koji se odnose na rad u skupinama, partnerski i suradnički rad te različite didaktičke i odgojno-obrazovne strategije, metode i postupke rada kao uvjete za proces učenja. Koliko je taj didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja implementiran u školama, ispitat će se ovim radom, iz perspektive doprinosa samih učitelja, prema procjenama stručnih suradnika (pedagoga) obuhvaćenih škola.

2. Didaktički i metodički pluralizam

O pedagoškim i didaktčkim umijećima prijeko potrebnim za uspješan rad u razredu pisali su mnogi strani (Glasser 1996, 1998; Kyriacou 2001; Desforges 2001; Klippert 2001; Jensen, 2003; Giesecke 1993) i domaći (Klarin 1998; Bognar-Matijević 2002; Previšić 2005; Jurić 2007) autori koji osiguravaju jasan i čitljiv pregled tih umijeća. U nešto širem kontekstu, o didaktičkom i pedagoškom pluralizmu, nastavi i revoluciji u učenju, pisali su i drugi autori (Delors 1998; Dryden-Vos 2001), stručnjaci na području kurikuluma (Marsh 1992,1994; Previšić, 2007) i autori koji se bave istraživanjem višestrukih inteligencija, različitih stilova učenja i cjelovitim razvojem učenika (Jackson 1968; Gardner 1993; Gardner i sur. 1999; Goleman 1995; Reardon 1998; Goldstein 1995; Juul 1996). Navedena pluralistička stremljenja daju jedan razvojni pogled na planiranje i programiranje nastave; izvedbu, vođenje i tijek nastavnog sata; razredni ugođaj; ocjenjivanje učeničkog napretka te osvrt i prosudbu djelotvornosti odgojno-obrazovnog procesa, samo(učenja) i razvoja.

Didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja ogleda se u samoj organizaciji nastave i učenja kojoj pripadaju određene strategije, metode i postupci. Matijević (1999) razlikuje strategije primjerene velikim skupinama učenika i strategije primjerene malim skupinama učenika. Pod velikim skupinama podrazumijevaju se skupine s više od dvadeset učenika. Takva je obično većina razrednih odjela osnovnih i srednjih škola. Autor u tom kontekstu ističe predavačku nastavu (učiteljevo usmeno izlaganje), demonstraciju s vježbanjem, diskusiju, raspravu, pitanja s odgovorima, video i ostale prezentacije pomoću računala. Naglašava kako je za uspješno predavanje važno da učitelj na odgovarajući način najavi cilj, ne govori predugo (ovisno o cilju i psihofizičkoj zrelosti učenika), učestalo primjenjuje razne tehnike vizualizacije sadržaja (grafoskop, školska ploča, plakati, konkretni predmeti itd.) te se koristi humorom (anegdote, karikature i sl.) uz stalno vizualno kontaktiranje s auditorijem koje prati jasan i razgovijetan govor. Kod demonstracije različitih sadržaja važno je postupno prikazati radnje, korak po korak te poticati i pratiti učenikovo ponavljanje i vježbanje radnji. Osobito je važna diskusija i rasprava kada se traži rješavanje nekog problema, zauzimanje osobnih stavova ili izražavanje osobnih gledišta o nekim pitanjima. Tome pridonose poticajna pitanja kojima učitelj želi potaknuti učenika na aktivnije sudjelovanje u razmatranju neke teme. Isto tako, video zapisi i druge prezentacije pomoću interneta mogu znatno obogatiti odgojno - obrazovni proces i učenicima približiti razne sadržaje do kojih je nemoguće fizički doprijeti. S druge strane, kada govori o strategijama primjerenim malim skupinama, autor ističe seminar, radionicu, igru, oluju ideja, izlet, simulaciju i proučavanje slučaja. Pod malim skupinama autor podrazumijeva skupine od pet do dvadeset učenika, odnosno učitelji najčešće dijele velike razredne skupine (tridesetak učenika) u više manjih skupina radi primjene navredenih strategija učenja. Spominje se i seminar, kao nastavna strategija primjerena učenicima koji su već stekli određenu samostalnost u učenju, gdje se očekuje da učenici izlažu rezultate vlastitih

proučavanja i razmjenjuju o tome mišljenje s drugim učenicima. Zatim, strategija nazvana izlet u prirodu ili jednostavno – izlet, primjenjuje se kada je poželjno nastavne aktivnosti dopuniti i obogatiti učenjem iz stvarnog života. Ističe se i proučavanje slučaja kao strategija rješavanja stvarnog ili zamišljenog problema/događaja i traganje za najoptimalnijim rješenjima. Navedene aktivnosti mogu trajati jedan nastavni sat, jedan dan, jedan tjedan ili nekoliko mjeseci.

2.1. Odgojno-obrazovne strategije, metode i postupci

Bognar (2002) govori o strategijama odgoja i obrazovanja. Strategije odgoja odnose se na strategije egzistencije, socijalizacije i individuacije. Strategije egzistencije dalje dijeli na metode: zdrav način života (zdrava prehrana, boravak na zraku, kretanje, održavanje čistoće, higijenske navike), praktični radovi (igre, igrolike aktivnosti, simulacije, dramatizacije, društveno-korisni rad, proizvodni rad, uređivanje prostora i okoline) i sigurnost (samozaštita od opasnosti u kući, sigurnost u prometu, zaštita od prirodnih nepogoda, terorizma, rata i posljedica rata). Strategije socijalizacije dijeli na metode: komunikacije (sastanci, dogovori, postavljanje cilja, perspektiva, razgovora, dopisivanje, izvršenje dogovora, izdavanje razrednog lista), afirmacije (proslava rođendana, svečanosti, susreti, spontani razgovori, igre afirmacije, tužni događaji) i kooperacije (suradničke igre, pomaganje drugima, rješavanje sukoba, posredovanje). Strategije individuacije obuhvaćaju metode slušanja (pasivno slušanje, aktivno slušanje, empatija), poticanja (podrška, suosjećanje, povjerenje, pohvala, razumijevanje, pomaganje) i terapije (terapija pokretom, glazbom, crtežom, igrom, realitetna terapija, autogeni trening, scenska ekspresija, grupna terapija).

Strategije obrazovanja obuhvaćaju poučavanje, učenje otkrivanjem, doživljavanje, izražavanje i stvaranje te vježbanje. Poučavanje obuhvaća metode problemskog poučavanja (odgovori na pitanja učenika, izlaganje, razgovor, rad na tekstu i drugim izvorima, demonstracija, laboratorijski rad), heurističkog poučavanja (razgovor, rasprava, panel - rasprava, suprotstavljene grupe) i programiranog poučavanja (programirani tekst, programirani udžbenik, programirani nastavni listići, stroj za učenje, kompjutorski program). Učenje otkrivanjem obuhvaća metode istraživanja (promatranje, praćenje, prikupljanje podataka, anketa, intervju, delfi - postupak, eksperiment), simulacije (igre uloga, igre s pravilima, plan - igre, analiza slučaja), projekt (proučavanje, inicijativa, rad po ciklusima, radionica budućnosti, scenarij). Doživljavanje se odnosi na recepciju umjetničkog djela (slušanje glazbe, promatranje glazbenog djela, gledanje filma, čitanje književnog djela), a izražavanje i stvaranje na interpretaciju (recitiranje, scensko izvođenje, pjevanje, sviranje, pripovijedanje, ples), evaluaciju (rasprava, kritika, suprotstavljanje grupe, panel-rasprava, prikaz) i kreaciju (komponiranje, slikanje, oblikovanje, književno stvaranje). Strategije vježbanja se dijele na učenje učenja (rad na grafičkim izvorima, rad na tekstualnim izvorima, rad na stvarnosti, rad na tehničkim izvorima), učenje jezika (govorne vježbe, vježbe u učenju,

pismene vježbe, gramatičke vježbe, scenske vježbe, likovne vježbe, vježbe intonacije, vježbe u sviranju), praktični radovi (konstruktorske uloge, vježbanje jednostavnih radnji, vježbanje elemenata složenih radnji, vježbanje radnji i procesa) i tjelesno vježbanje (vježbe oblikovanja, vježbe na spravama, prirodno kretanje, atletske vježbe, igre u prirodi, sportske ige). Strategije stvaranja obuhvaćaju znanstveno stvaranje (oluja ideja, morfološka analiza, radionica budućnosti, scenarij), umjetničko stvaranje (reproduktivno stvaranje - gluma, izvođenje glazbe, ples; roduktivno stvaranje - pisanje, komponiranje) i radno-tehničko stvaranje (konstruiranje, projektiranje, inoviranje, preoblikovanje, otkrivanje).

2.2. Strategije i ciljevi učenja

Odgojno-obrazovni proces treba izvršiti određene utjecaje na kognitivno, afektivno i psihomotiričko područje razvoja ličnosti, odnosno njezin cjelovit razvitak. Da bi se to očekivanje ostvarilo, potrebno je izabrati odgovarajuće strategije i metode odgoja i obrazovanja. Terhart ističe matricu ciljeva i metoda (Gage-Berliner 1986 u Terhart 2001: str.93) gdje je pokazao koliko je važno odrediti prikladnost nastavnih metoda ovisno o ciljevima učenja. On nudi „pet glavnih nastavnih metoda" (predavanje, rasprava, individualni pristup, humanistički pristup i nastava u razredu) koje sadrže spektar različitih mogućnosti ostvarenja. Humanistički pristup koji se spominje u matrici ciljeva i metoda u biti se podudara s konceptom otvorene, akcijske, iskustvene ili učeniku okrenute nastave, a najvažnije obilježje tog pristupa je cjelovit razvitak učenika.

Nastava u razredu je sinteza različitih kombinacija metoda frontalne nastave i objašnjenja, metode rasprave, individualnih i humanističkih nastavnih metoda, a njezin središnji element je razgovor između nastavnika i „razreda". Konačno, pet glavnih metoda međusobno se ne mogu oštro razgraničiti, pa se često više „glavnih metoda" smatra prikladnim za postizanje istog cilja. Pet glavnih nastavnih metoda prati i skala primjerenosti (A=vrlo dobro, B=dobro, C=dovoljno, D=loše) u odnosu na kategoriju cilja: kognitivno područje (znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza, vrednovanje), afektivno područje (recepcija, odgovaranje, vrednovanje, organizacija vrijednosti, karakterizacija pomoću vrijednosti) i psihomotoričko područje (gruba koordinacija, fina koordinacija, neverbalna komunikacija i jezično ponašanje.

S druge strane, Marzano i sur. (2006) govore o nastavnim strategijama koje utječu na postignuća učenika. Razlikuju strategije usmjerene na učenika i strategije usmjerene na nastavnika, te ih stavljaju u kontekst primjene istraživanja u nastav, a odnose se na: pronalaženje sličnosti i razlika; rezimiranje i bilježenje; povećavanje truda i davanje priznanja; domaće zadaće i vježbanje; nelingvistički prikazi; kooperativno učenje; postavljanje ciljeva i davanje povratnih informacija; stvaranje i provjeravanje hipoteza te natuknice, pitanja i složeniji organizatori. Naime, drukčiji zahtjevi traže i drukčije metode koje će doprinositi poticanju osobnih, stručnih i socijalnih kompetencija učenika.

Kod osobnih kompetencija osobito se ističu metode učenja koje potiču pouzdanost, spremnost za učenje i rad, izdržljivost, brižnost, kreativnost, kritičnost i samokritičnost te spremnost za preuzimanje odgovornosti i samostalnosti. Strategije koje promiču stručne kompetencije najčešće su vezane za temeljno svladavanje materinjeg i stranog jezika, informatičku pismenost i temeljno upoznavanje struke, prirodnih znanosti i gospodarstva. Socijalne kompetencije se baziraju na strategijama koje promiču timski rad i suradnju, uljudnost i ljubaznost, sposobnost svladavanja konflikta i toleranciju, uvažavanje i poštivanje različitosti.U tom kontekstu, spominju se četiri razine proširenog učenja: učenje s obzirom na sadržaj predmeta, metodičko učenje, učenje komuniciranja i učenje socijalnih vještina.

Ako dobro učenje promatramo kao konstruktivno, kumulativno, suradničko i samoregulirajuće, prirodno je pretpostaviti da dobro učenje također zahtijeva jasne ciljeve učenja i njihove ishode. Jensen (2003) ističe da su ciljevi najbolji kada ih odredi učenik, kada su konkretni i specifični, kada imaju određeni rok, kada ih učenici samostalno vrednuju i kada se po potrebi mijenjaju. Moguća ostvarenja tih ciljeva sadržana su u kombinaciji iskustvenog i suradničkog učenja gdje učenici uče kako izabrati optimalnu metodu učenja, rješavati probleme i planirati učenje. Imaju prigodu iznošenja vlastitog iskustva, raditi kao tim i učiniti učenje zabavnijim, graditi međusobne odnose i postići odmak od rutine i nastave pretežito usmjerene na stjecanje znanja.

3. Metodologija

Ovaj rad je prvenstveno orijentiran na metodičko učenje, odnosno didaktički i metodički pluralizam nastavnih strategija, metoda i oblika rada. U tom kontekstu, u novije vrijeme koriste se još i termini kao što su petlje, platforme i mape učenja, metodičke karte za nastavnike i metodičke karte za učenike. Stoga je važno sagledati koliko je taj didaktički i metodički pluralizam uzeo maha, koliko su nastava i učenje oblikovani prema tim novim stremljenjima i aktivnom učenju. Isti sadržaji, a različiti postupci učenja, često se ističu kao mogući pokazatelj te raznolikosti. Ali, u dobroj nastavi nije riječ samo o metodi i sadržaju, nego o metodičkoj kompetenciji njezinih sudionika. Upravo zbog toga smo željeli propitati metodičku kompetenciju učitelja kao mentora i voditelja odgojno-obrazovnog procesa.

Metode za nastavnike, predstavljene u ovome radu, su postupci koje učitelj primjenjuje kako bi strukturirao tijek nastave i postigao ciljeve kojima teži, uvažavajući i ciljeve učenika te njihovu potrebu aktivnog učenja i razvoj vlastite metodičke kompetentnosti. Kako su ciljevi odgoja i obrazovanja različiti i metode moraju biti različite, osobito zbog toga što svaki učenik ima svoj individualni stil učenja (vizualni, auditivni, kinestetički) usmjeren prema simbolima, kognitivnim mapama i aktivnostima u skupini. To nalaže učitelju da strategije i metode kombinira te implementira što više

različitih postupaka učenja kako bi obuhvatio različite stilove i centre interesa svojih učenika.

Cilj je rada ispitati koliko je didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja uzeo maha kod samih učitelja, odnosno koje su metode vrlo dobro zastupljene u svakodnevnoj nastavi i imaju pozitivan trend, koje osrednji, a koje negativni, prema procjeni stručnih suradnika (pedagoga) obuhvaćenih škola. Ispitivanje je obuhvatilo 89 škola, odnosno školskih pedagoga, a provedeno je sredinom 2008 godine u sklopu međužupanijskog stručnog skupa školskih pedagoga. U tu svrhu koncipiran je Upitnik za pedagoge koji imaju uvid u nastavni proces i zajedno s učiteljima analiziraju, vrednuju i potiču pluralna i suvremena nagnuća nastave i učenja.

Upitnik se sastoji od 34 strategije, metodičke karte, prilagođene i koncipirane prema Mattesu (2007) i njegovih 75 kompaktnih metoda za učitelje i učenike. Uz svaku metodu, osobito onu manje poznatu, ponuđeno je dodatno objašnjenje Polazna hipoteza ovog rada odnosi se na pretpostavku da didaktički i metodički pluralizam još nije uzeo maha u odgojno-obrazovnom procesu, i da su iskustva u radu s metodama uglavnom koncentrirana oko osrednje zastupljenosti, gdje nekolicina ima izrazito pozitivan, odnosno negativan trend zastupljenosti u nastavi i učenju. Zavisne varijable istraživanje odnose se na kvalitetu zastupljenosti pojedinih strategija u nastavi, a nezavisne na popis/inventar strategija, spol i dob ispitanika te školu u kojoj su ispitanici zaposleni.

4. Interpretacija podataka i rasprava

Pedagozi su procjenjivali zastupljenost (vrlo dobra - 4, dobra - 3, dovoljna -2, loša - 1), 34 strategija učenja u svakodnevnoj nastavi kod većine svojih učitelja.

Tablica 1.

Procjene pedagoga (N=89) o didaktičkom i metodičkom pluralizamu nastave i učenja

	Metode za nastavnike	**AS**	**SD**	**(?)**	**(+)**	**(-)**
1.	Razgovor o početku nastave	3.18	0.700			
2.	Oluja ideja	2.51	0.868			
3.	Zauzimanje stajališta	2.35	0.755			
4.	Pisani razgovor[1]	2.93	0.951			
5.	Govorni lanac	2.46	0.862			
6.	Sjedenje u krugu	2.80	0.907			
7.	Nastavničko predavanje[2]	3.35	0.479			

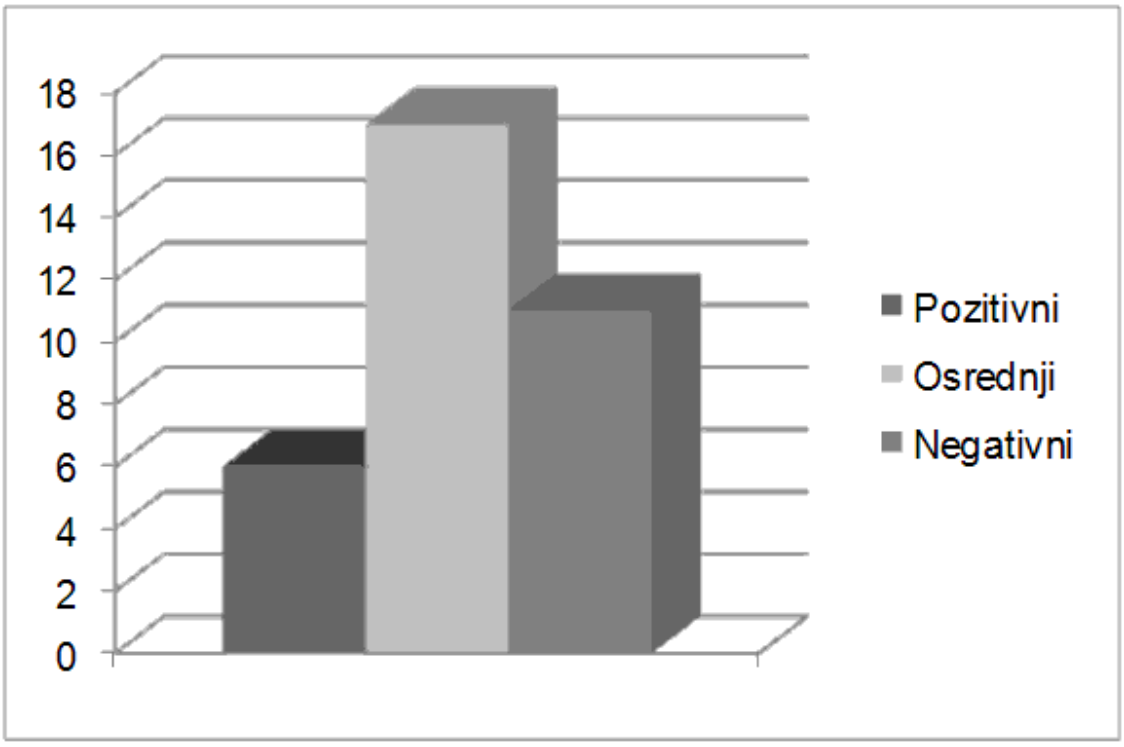
8.	Frontalna nastava kao razvijanje pitanja[3]	2.99	0.688			
9.	Pojedinačni, individualni rad	3.23	0.583			
10.	Rad u paru	3.22	0.698			
11.	Skupni rad	3.21	0.730			
12.	Timski rad	2.84	0.877			
13.	Tehnike poticanja kompetencije čitanja[4]	2.55	0.753			
14.	Putovanje u mašti - meditativni postupak	2.03	0.714			
15.	Eksperiment	2.31	0.747			
16.	Igre uloga	2.53	0.897			
17.	Učenička prezentacija	3.02	0.878			
18.	Povratna informacija za uč. Prezentacije	2.80	0.906			
19.	Raspava	2.55	0.825			
20.	Debata "za" i "protiv"	2.17	0.855			
21.	Učenje po postajama (centrima)[5]	1.99	0.872			
22.	Igra i simulacija	2.33	0.808			
23.	Tjedni planski rad[6]	2.28	0.999			
24.	Oblikovanje slike na ploči – vizualizacija[7]	2.61	0.972			
25.	Metaplanska metoda[8]	1.56	0.690			
26.	Kreativna primjena filomova	2.43	0.903			
27.	Projektna nastava	2.84	0.810			
28.	Projektni tjedan	2.53	0.942			
29.	Radionica budućnosti	1.65	0.724			
30.	Učenici poučavaju učenike	1.95	0.877			
31.	Ukupna diferencijacija, individualizacija	2.56	0.079			
32.	Disciplina	2.79	0.072			
33.	Poticanje koncentracije	2.51	0.813			
34.	Povratna informacija o kvaliteti nastave	2.62	0.898			

Rezultati su, uz aritmetičke sredine (AS) koje se kreću od min.1.56 do max. 3.35, prikazani kao nedovoljna/negativna zastupljenost pojedine metode (AS = 1.56 do 2.4), osrednja zastupljenost (AS = 2.5 do 3) i zadovoljavajuća/pozitivna zastupljenost (AS = 3.1 do 4). Metode koje imaju osrednju (?), vrlo dobru, pozitivnu (+) i lošu, negativnu (-) tendenciju zastupljenosti su označene osjenčanim oznakama. Iz tablice je razvidno da

od 34 ispitane metode za učitelje najviše ima onih koje su osrednje zastupljene, najmanje onih koji imaju izrazito pozitivan trend zastupljenosti, a gotovo dvostruki broj metoda, u odnosu na pozitivan, ima negativan i nezadovoljavajući trend primjene (graf 1).

Graf 1.

Pozitivni, osrednji i negativni trend primjene metodičkog pluralizma u nastavi



Pozitivnu tendeciju zastupljenosti i rasta ima 6 (18%,) osrednji 17 (50%), a negativnu 11 metoda (32%). Nastavnici, prema procjeni stručnih suradnika, u nastavi najviše primjenjuju razgovor na početku nastave, nastavničko predavanje, pojedinačni, individualni rad, rad u paru, skupni rad te prezentacije. Najmanje ili vrlo rijetko primjenjuju metode vezane za zauzimanje stajališta, putovanje u maštu - meditativni postupak, eksperiment, igre uloga, debatu "za" i "protiv", učenje po postajama (centrima), igre i simulaciju, tjedni planski rad i metaplansku metodu, dakle učenicima okrenuti i aktivni postupci. Sve nam to govori da se nastava još uvijek bazira na metodama predavanja i razgovora uz pokušaj njezinog razbijanja individualnim i

skupnim radom. Izrazito frontalna nastava, vezana za tradicionalnu školu, u ispitanim školama polako opada i nadopunjuje se ostalim metodičkim pristupima, prikazanim kao osrednji trend primjene.

Može se zaključiti da se didaktički i metodički pluralizam okreće prema smislenom, a ne mehaničkom, praktičnom umjesto verbalnom učenju. To je proces aktivnog građenja/konstrukcije i kumulativnog povezivanja znanja koji traži snažniji odjek u nastavi kao samoregulirajući, ciljno usmjeren i suradnički. U tom kontekstu, svojoj poznatoj petlji učenja usmjerenoj prema djelovanju, Mattes (2007) daje ponudu metodičkih karata koje sežu od metoda predavanja učitelja do metoda kojima učenici poučavaju učenike. Razlika između navedenih metoda sastoji se u tome da se nastavne metode odnose na organizaciju procesa učenja kojima upravlja učitelj, a metodama učenja učenik. S druge strane, poveznica između ova dva metodička pristupa sastoji se u tome da je nastavnim metodama cilj metodička kompetencija učenika aktivnom, otvorenom i odgovornom orijentacijom učitelja u procesu nastave i učenja.

5. Zaključak

Cilj je rada ispitati koliko je didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja uzeo maha kod samih učitelja, odnosno koje su metode vrlo dobro zastupljene u svakodnevnoj nastavi i imaju pozitivan trend, koje osrednji, a koje negativni, prema procjeni stručnih suradnika (pedagoga) Rezultati su pokazali da se nastava u obuhvaćenih 89 škola okreće prema smislenom, umjesto verbalnom učenju, opada dominacija frontalnog rada, a rastu suradnički poticaji. Najmanje se, ili vrlo rijetko, primjenjuju metode vezane za zauzimanje stajališta, poticanje kritičkog mišljenja, kreativnosti, eksperimentiranja, učenja kroz igru i diskusiju te metaplanski i meditativni pristup. Sve nam to govori da se nastava još uvijek ostvaruje na metodama predavanja i razgovora, uz osjetan pokušaj njezina obogaćivanja individualnim i skupnim radom učenika.

Metode za nastavnike, predstavljene u ovom radu, su postupci koje učitelj primjenjuje kako bi strukturirao tijek nastave i postigao ciljeve kojima teži, uvažavajući i ciljeve učenika te njihovu potrebu aktivnog učenja i razvoj vlastite metodičke kompetentnosti. Kako su ciljevi odgoja i obrazovanja različiti, i metode moraju biti različite, osobito zbog toga što svaki učenik ima svoj individualni stil učenja (vizualni, auditivni, kinestetički) usmjeren prema simbolima, kognitivnim mapama i aktivnostima u skupini. To nalaže učitelju da strategije i metode kombinira te implementira što više različitik postupaka učenja kako bi obuhvatio različite stilove i centre interesa svojih učenika.

BILJEŠKE

1. Zajednički list na kojem stoji tema u obliku naslova gdje učenici naizmjenice i u apsolutnoj tišini formuliraju što im pada na pamet o toj temi pozivajući/nadovezivajući se jedni na druge u stvaranju zajedničkog teksta

2. Značajke dobrog nastavničkog predavanja: planirano, povezano, zorno, živo, jednostavno, kratko, zanimljivo

3. Frontalna nastava nije suha i dosadna u kojoj učenici ostaju pasivni već živahna, angažirana i motivirajuća u kojoj je nastavnik moderator, a ne prenositelj znanja

4. Kompetencija čitanja sposobnost je razumijevanja pisanih tekstova, korištenja i razmišljanja o njima kako bi se postigli vlastiti ciljevi

5. Učenici dobivaju različite ponude učenja (individualno ili u malim skupinama)

6. U tjednom planskom radu učenici dobivaju pismeno utvrđen plan s postavljenim zadacima kojim će se sljedećeg tjedna ili nekog drugog dogovorenog razdoblja odgovorno baviti

7. Slike na pločama vlastiti su proizvod nastavnika ili kao zajednički proces rada nastavnika sa svojim učenicima

8. Riječ je o postupku vizualizacije u kojem se može vidjeti vidljivim „meta znanje" nekog razreda o nastavnoj temi ili predznanje, interes za učenje, prijedlozi za daljnji način učenja itd. Kao dobar primjer metaplanskog rada su ugovori, kartice iz kartoteke i sl.

Popis literature

- Bognar, Ladislav-Matijević, Milan 2002. Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Delors, Jacques 1998. Učenje - blago u nama. Zagreb: Educa.
- Desforges, Charles (ur.) 2001. Uspješno učenje i poučavanje. Zagreb: Educa.
- Dryden, Gordon-Jeannette Vos 2001. Revolucija u učenju. Zagreb: Educa.
- Gardner, Howard 1993. Multiple Intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard-Kornhaber, Mindy L.-Wake, Woren K. 1999. Inteligencija - različita gledišta. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Giesecke, Hermann 1993. Uvod u pedagogiju. Zagreb: Educa.
- Glasser, William 1994. Kvalitetna škola. Zagreb: Educa.
- Glasser, William 1998. Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: Educa.
- Goldstein, Sam 1995. Understanding and Managing Children Classroom Behavior. New York: Wiley&Sons.
- Goleman, Daniel 1995. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Greene, Brad 1996. Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Zagreb: Alinea.
- Jackson, Philip W. 1968. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jensen, Eric 2003. Super-nastava. Zagreb: Educa.
- Jurić, Vladimir 2007. Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, Vlatko (ur.), 2003. Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga. 217-266.
- Juul, Jesper 1996. Vaše kompetentno dijete. Zagreb: Educa.
- Klarin, Mira 1998. Utjecaj podučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata. *Društvena istraživanja*. 36-37 (4-5): 639-654.
- Klippert, Heinz 2001. Kako uspješno učiti u timu. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, Chris 2001. Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Marsh, Colin J. 1992. Key concepts for understanding curriculum. London: The Palmer Press.
- Marsh, Colin J. 1994. Kurikulum: temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.
- Marzano, Robert J. i sur. 2006. Nastavne strategije. Zagreb: Educa.
- Matijević, Milan 1999. Didaktika i obrazovna tehnologija. U: Mijatović, Antun (ur.), 1999. Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 487-509.
- Mattes, Wolfgang 2007. Nastavne metode. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Previšić, Vlatko 2005. Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja* 2/2: 165-174.

§ Previšić, Vlatko 2007. Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, Vlatko (ur.), 2007. Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 15-34.
§ Reardon, Kathleen K. 1998. Interpersonalna komunikacija. Zagreb: Alineja.
§ Terhart, Evald 2001. Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.

Matijevics Éva: A HÁLÓTERVEZÉS OKTATÁSÁNAK MEGSZERVEZÉSE KORSZERŰ MÓDSZERTANI ESZKÖZÖKKEL

Műszaki Szakfőiskola, Szabadka
meva@vts.su.ac.rs

Összefoglaló

Ebben a cikkben többféle oktatási módszert alkalmazok. Bemutatom a tanórák megszervezését a hallgatók körében. Több órán át készítettünk el egy hálótervet, ami egy diplomamunka elkészítésének a folyamatát vázolja fel. A munka csoportokban folyt. Az oktatás légköréről a fényképek, videofelvételek tanuskodnak, az eredményeket a munka végén kitöltött kérdőívből értékeltük.

TEACHING THE NETWORK PLANNING WITH MODERN METHODOLOGICAL TOOLS

Abstract

Very important, if the teacher has reach methodological teaching technique, because it has motivating impressions. It increases the motivation. Students can use their knowledge more effectively, increasing their creativity and be more understandable when they are in teamwork. In this work the team solve a task with project method. The result is a product, which is useful for students i.e. network planning of making of a thesis. During the solve of the task the tools of multimedia are used. The steps of a project are written in the log and they are checked and analyzed.

Oktatási módszerek

Tudásunkat az előttünk járó generációknak köszönhetjük. Tudásukkal együtt a tapasztalatukat is átvesszük, illetve ők adják tovább nekünk. Ez a folyamat leggyakrabban könyvek, folyóiratok, tanfolyamok, iskolai oktatáson keresztül valósul meg.

Tudásátvitel többféle módon történhet. Az oktató célszerűen, vagy spontán alkalmaz bizonyos eljárásokat, oktatási módszereket. Megfigyelhetjük az előadó személy sajátos előadási módját, igyekezetét, ahogyan ezt a tudásátvitelt végzi.

Az oktatási módszereket többféle szempontból próbálták rendszerezni:

tudás jellege szerint – amikor figyelembe veszik mi az oktatás tárgya, milyen ismerethez juttat,

funkció szerint – azt veszik figyelembe, hogy a hallgató új ismeretre tesz-e szert, mélyíti-e a meglevő tudását, vagy megszilárdítja-e azt.

Rendszerezik információs csatorna szerint is – amelyben megkülönböztetünk verbális, és egyéb nem verbális kommunikácós eszközök módszertani alkalmazását.

A pedagógus figyelembe veszi a hallgatók előzetes tudását, felkészültségét, motiváltságát milyen a tananyag jellege, melyek a rendelkezésre álló eszközök, mennyi a munkára fordítható idő, milyen a pedagógus viszonya a különféle módszerekhez stb. [1]

A tantervben leírt célkitűzéseket szem előtt tartva, minden esetben meg kell gondolni, hogy az adott pedagógiai helyzetben melyik módszer a leghatásosabb a tanulók tudásának gyarapításában. A hagyományos és korszerű oktatási módszerekhez tartoznak a következők: előadás, magyarázat, megbeszélés, vita, tanulói kiselőadások, elbeszélés, szemléltetés, projektmódszer, kooperatív oktatási módszer, szimuláció, szerepjáték, játék, házi feladat. Az újgenerációs módszerekhez tartoznak a kooperatív módszerek, projektoktatás, számítógépes módszerek, internet, multimédia. [2]

Az oktatás szervezési módjai (a pedagógus tevékenysége felől közelítve) és munkaformái (a tanulók felől közelítve): frontális munka, egyéni munka, párban folyó munka, csoportmunka. [3]

A csoportmunka fogalma

Egy projekt elkészítése team munkában való résztvételt jelent. Az órán egy ilyen csoport tevékenységét fogjuk nyomon követni. A csoport tagjai a hallgatók, akik együtt dolgoznak az órán, szimulálják a valós környezetet, hogy létrehozhassanak egy szellemi terméket. A csoportos tevékenység fejleszti a munkamegosztást, kooperációt, alkalmazkodást, kommunikációt. [2] Eközben a hallgatók szakkifejezéseket használnak amikor megbeszélik a teendőket. Ismereteiket, gondolataikat, kísérleti helyzetekben alkalmazhatják, így tökéletesíthetik a szaktudás megértését.

A projekt fogalma

A projekt bevezetése az oktatásba a reformpedagógiai mozgalmak terméke, amelyet egyre több iskola fedez fel.[2] Magábafoglalja egy összetett feladat elvégzésének tervét, a megvalósítás feltételeit, módszereit, folyamatát. [8] Fejleszti a tanulói önállóságot, együttműködést, kommunikációt, kreativitást, önállóságot, alkalmazkodást, kézügyességet, szereplési lehetőséget ad.[2]

A projektpedagógia legrészletesebb, definíciója a következő:

A projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott, vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása egyénileg vagy csoportban, megszüntetve, feloldva a hagyományos osztály-, tanórakereteket, és a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum. Az alábbi jól elkülöníthető szakaszokból áll [4]:

– témaválasztás,

– tervkészítés (célok és feladatok megfogalmazása),

– szervezés,

– adatgyűjtés,

– a téma feldolgozása,

– a produktum összeállítása bemutatható formában,

– a projekt értékelése, korrigálás,

– a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele,

– a projekt lezárását követő tevékenységek.

A módszer felsorolt szakaszait alkalmazzuk egy szakdolgozat kidolgozására. A megtervezett fázisokat többféle módszer együttes bevetésével valósítjuk meg. Összefoglalva a szakdolgozat elkészítési folyamatát, a lépéseket egy hálóban rajzoltuk fel. Többféle hálótervezés ismert, ezeket az operációkutatásban oktatják a gráfelmélet szakterületében.

A hálótervezés az egy munkaterv. A projekt időbeli lefolyásának optimális ütemezése, elemzése, az egyes tevékenységek időbeli összehangolása, az egymás után vagy egymással párhuzamosan végezhető tevékenységek ütemezése. Ezen keresztül követhető a munkafolyamat tényleges végrehajtása, időben felismerhető a jelentkező lemaradás, késés a tervhez képest. Szükség esetén megtehetők a módosító intézkedések. A tevékenységek folyamatát hálóban, hálótervben ábrázoljuk. [9]

A munkafolyamatok módjai

A hallgatók érdeklődési körüknek megfelelően csoportosultak öt fős csoportokba.

A munka kezdetén ki kellett oktatni a csoportot a szakdolgozat követelményeiről, előfordulható munkafázisairól, feldolgozási módjáról. Ez a folyamat frontális módon történt. A projektirányításban alkalmazott tudás az egyetemeken szerzett tudáson kívül a dolgozó szakemberek birtokában [7] van, ezért az erőforrások felbecslésénél más személyek tapasztalatait is figyelembe kell venni. Az adatgyűjtésben intervjút kellett készíteni olyan végzősökkel, akik most készítik diplomamunkájukat, és olyan személyekkel is, akik a közelmúltban védték meg a munkájukat. A kérdéseket előre megterveztük a hallgatókkal és Brainstorming módszerrel állítottuk össze. Ezeket az ötleteket a diplomakészítés fázisai szerint csoportosítottuk. Erre jó eszközül szolgált az interaktív tábla, amelyre mindenki számára jól láthatóan jegyzeteltünk. A kérdéscsoportokra külön oldalakat nyitottunk, így az ötleteket mindjárt beírtuk a megfelelő oldalra. A főbb kérdések a függelékben találhatóak meg.(A)

A csoportmunka barátságos közösségi szellemben folyt, a hallgatók felszabadultabban terjesztették a nyilvánosság elé az ötleteiket, kommunikáltunk.

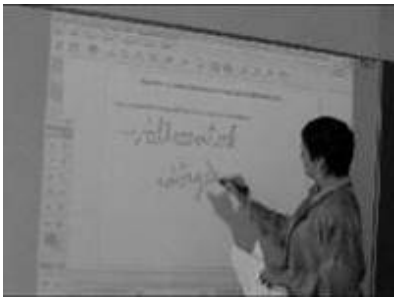
1 és 2 ábra

A team munka közben

A következő alkalommal a csoport egyik tagja, beszámolt az adatgyűjtés eredményeiről. Az így szerzett adatok alapján dolgoztuk fel a témát. A beszámolókról videofelvétel készült, amit visszanéztünk. Ezeket a lejátszásokat mindig érdeklődve figyelik a hallgatók, mert ez alkalom arra, hogy kívülállóként szemléljék önmagukat. Megfigyelhetik a viselkedési formájukat hogyan vesznek részt a munkában. Minden munkafázist közösen megbeszéltünk. Az észrevételeket az interaktív táblára írtuk fel. Elmentettük, szükség esetén könnyen visszalapoztuk. Ezek a jegyzetek a dokumentáció részét képezik.

3, 4 és 5, 6 ábra

Kedves segédeszköz az interaktív tábla a munkánk közben

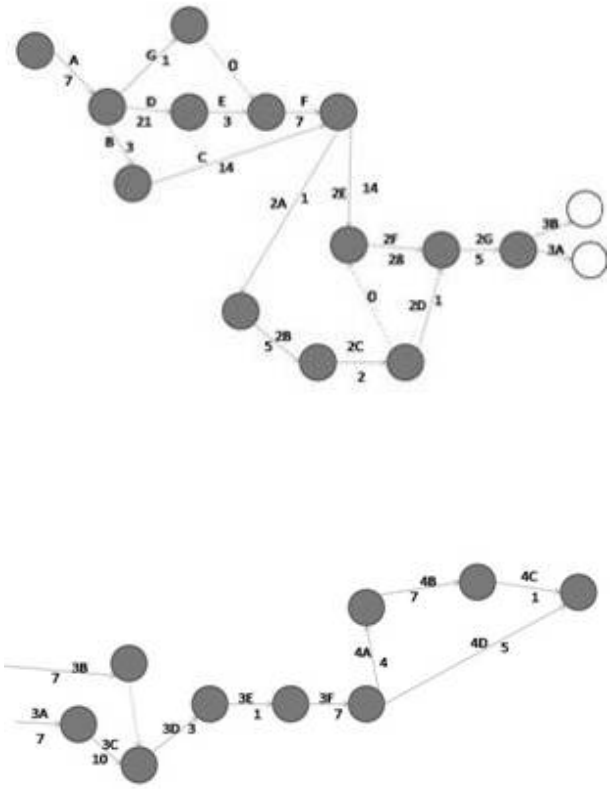


A munka eredménye egy produktum, ami egy lehetséges, megvalósítható hálóterv. A projekt lezárását követő tevékenységnek számít az, hogy a hallgató a saját szakdolgozata írásakor előveszi ezt az ütemtervet, betáplálja egy megfelelő szoftverbe a számítógépbe azokat a lépéseket, amiket a hálótervben megrajzoltunk. A tevékenységek időtartamára vonatkozó adatait a kérdőívezés során gyűjtöttük össze. Munkája során követi a munkafázisokat, az esetleges eltéréseket gyorsan észreveszi

és módosíthatja a további tevékenységeit. A tervezett munkamódszerrel elkerülheti azt a kellemetlenséget, hogy időzavarba kerüljön, esetleg ne tudja időre befejezni és átadni a munkáját.

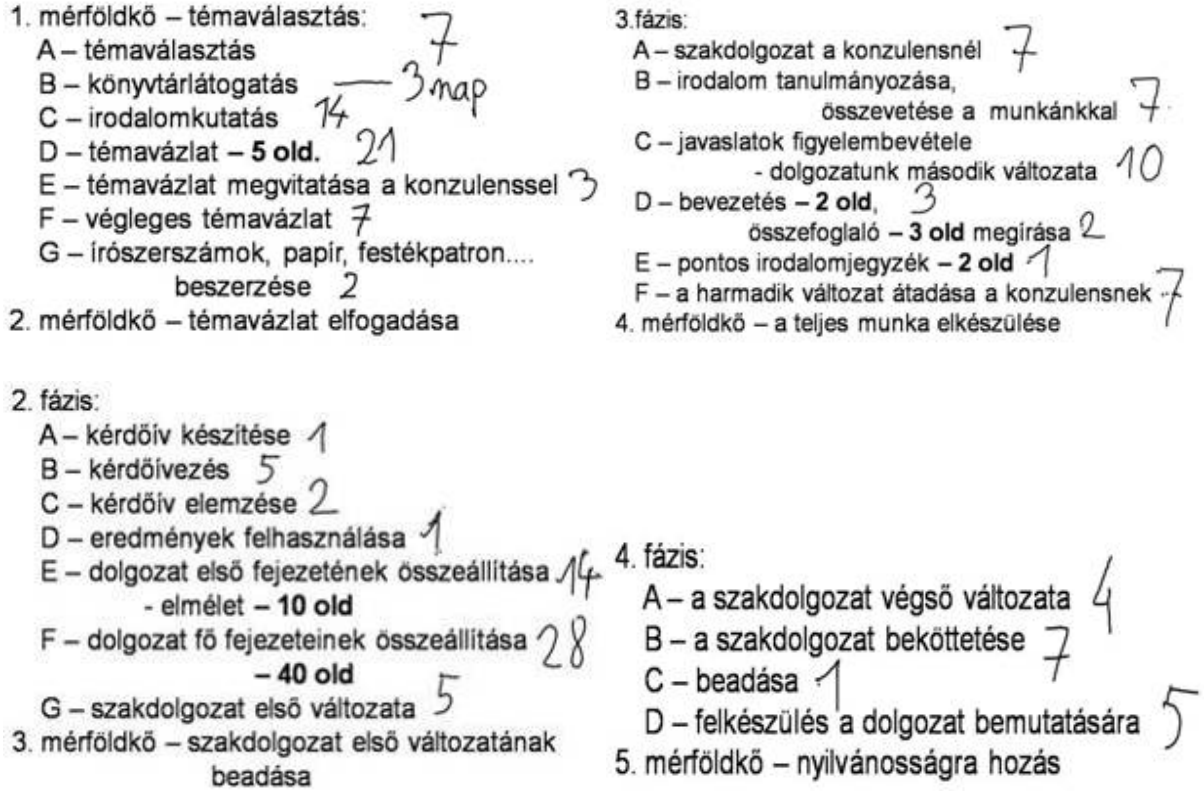
1. táblázat

A hálóterv



7. ábra

A tevékenységek listájának jelölései és időtartama



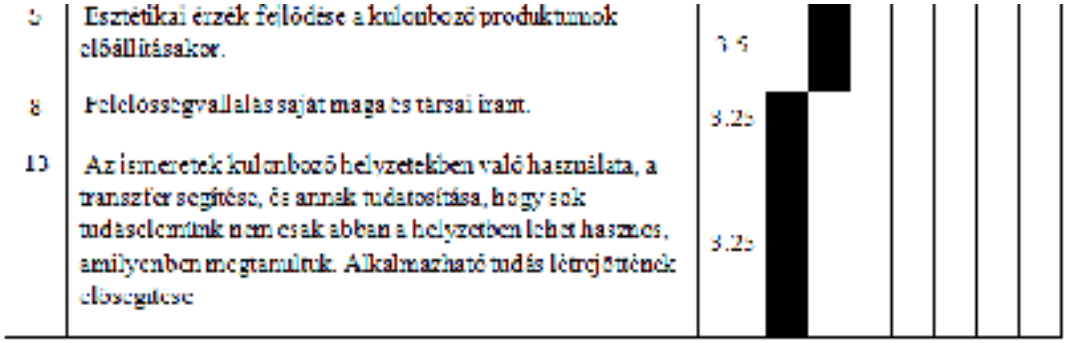
Projektünket úgy értékeltük, hogy sikerült egy elfogadható időbeosztást összeállítanunk. Ezek szerint, egy szakdolgozat fél évig készül el, ebből mintegy 20 % az irodalom tanulmányozása, 10 % időben a munka a konzulenseknél van, és 60 % az írásbeli munka.

A projekt lezárását követő tevékenységekben rögzítettük a tapasztalatainkat, értékeltük a munkánk. Írásos formában a hallgatók kitöltöttek egy kérdőívet, majd megbeszélésre került sor. A kérdőívben három kérdéscsoport szerepelt. Az egyik kérdéscsoport a tananyaggal volt kapcsolatos, (Ba)és nyitott kérdéseket tartalmazott, a másik kérdéscsoport a felhasznált oktatási módszerekre vonatkozott, és zárt kérdéseket is tartalmazott.(Bb) A kérdőív megtalálható a függelék (B) jelzése alatt.

Ismertek a projektmódszer személyiségre gyakorolt hatásai.[2] Ezeket kérdőív formájában a hallgatók elé tártam, így értékelték önmagukat. Miközben elidőztek, elmélkedtek a kérdéseken, tudatosult bennük mi mindennel lettek gazdagabbak. Ez a harmadik kérdéscsoport, amely olyan típusú kérdéseket tartalmazott, amelyeket értékelni kellett az 1–től 5–ig terjedő értékskálán. A felvetett megállapítások láthatóak a következő táblázatban feldolgozva és kimutatva a válaszok eredményei szerinti sorrendben.

2. táblázat
A projektmódszer személyiségre gyakorolt hatásainak értékelése

A kérdőívben szereplő sorrend ↓	Megállapítások	Átlagszámítás eredménye						
6	Lámpaláz leküzdéséhez segítenek hozzá a kisebb, majd esetleg nagyobb közönség előtt való szereplések a projekt eredményeink a bemutatása során	4.75						
4	Tervezési eljárások jobb megismerése, munkaszervezés, időbeosztás.	4.5						
10	Különböző ismeretforrások megkeresése, a kapott információk kezelése, adott szempont szerinti válogatása és kritikus felhasználása (internet, könyvtár, folyóiratok, tévé, rádió stb.), kritikai gondolkozás, értő olvasás fejlődése	4.25						
18	Saját maga szerepének, lehetőségeinek és határainak felismerése, tudatosítása, reális énkép kialakítása	4.25						
15	Kreativitás, az alkotókedv fejlődése.	4						
17	Vitakultúra elsajátítása, mások véleményének meghallgatása, tiszteletben tartása.	4						
1	Szervezett, alkalmazható szaktárgyi ismeretek bővülése, minőségi tudás létrejöttének elősegítése	4						
11	Előzetes tudás elemeinek felszínre hozása, mozgósítása.	3.75						
14	Problémaérzékenység, a problémamegoldással kapcsolatos tudásrendszer fejlődése.	3.75						
7	A világ komplex voltának tudatosulása	3.75						
9	Nyitottság a világ dolgai iránt.	3.5						
12	Tanulási technikák fejlődése, élethosszig tartó tanulás elősegítése.	3.5						
16	Kommunikációs kompetencia fejlődése.	3.5						
2	Szocializáció, másokkal való együttműködés, konfliktuskezelés megtanulása.	3.5						
3	Divergens gondolkodásmód fejlődése	3.5						



Az eredményeket közösen is feldolgoztuk, megvitattuk. Megállapítottuk, hogy a munkában résztvevő hallgatók tudásban, tapasztalatban gyarapodtak.

Összefoglaló

A tanárnak gazdag módszertani repertoárral kell rendelkeznie, mert a többféle módszer alkalmazásának motiváló hatása van. Felkelti, és fenn is tartja a motivációt. Amikor a hallgatót bekapcsoljuk a csoportmunkába, ahol tét nélkül alkalmazhatja ismereteit, gondolatait, akkor tökéletesíti a megértést. Ebben a munkában, egy kiválasztott témát projektmódszerrel oldott meg a csoport. A végeredmény egy produktum, ami a hallgatók érdekeit szolgálja, azaz, egy diplomamunka vagy szakdolgozat készítésének hálóterve. A feladat megoldása során a multimédia eszközeit is igénybe vettük. A projekt munkafázisait elemeztük, észrevételeinket rögzítettük.

Az ilyen korszerűen megszervezett oktatási folyamatban összefonódnak a különböző oktatási, nevelői módszerek. Személyiségfejlesztő hatásukat fokozzák a korszerű taneszközök. Az elméleti ismereteket a gyakorlatban igazoltuk.

FÜGGELÉK

(A) Kérdőív a hallgaók felé, akik megvédték a szakdolgozatukat:

a) témaválasztással kapcsolatos kérdések:

– mennyi idő alatt véglegesítette a témát

b) tervkészítés (célok és feladatok megfogalmazásával kapcsolatos kérdések):

– mennyi időt vett igénybe a témavázlat elkészítése, majd annak megvitatása a konzulenssel

c) irodalomgyűjtéssel kapcsolatos kérdések:

– mennyi időt fordított az irodalomgyűjtésre, könyvek, folyóiratok, weboldalak böngészésére

– mennyit költött a könyvtárban (tagsági díj, fénymásolás címén)

d) a téma feldolgozásával kapcsolatos kérdések:

– mennyi idő alatt készültek el az egyes fejezetek, és a főfejezet, amelyben a témát dolgozta fel

e) a produktum összeállítása bemutatható formában

– a munka változatainak összeállítása mennyi időt vett igénybe

f) a produktum bemutatásával kapcsolatos kérdések:

– mennyi idő alatt sokszorosították, majd kötötték be a munkát,

– mennyiért és meg voltak-e elégedve

(B) Kérdőív az oktatásban résztvevő hallgatók részére:

a) Tananyaggal kapcsolatos kérdések:

– melyik fajta diplomamunka témára nehezebb hálótervet készíteni,

– mi okozott gondot az adott feladat teljesítése során,

– milyen adatokhoz jutottunk könnyen hozzá,

– mely adatokat kellett legtöbbször módosítani

b) Az óra szervezésére vonatkozó kérdések:

(1) ezt a fajta feladatot mikor lehet jobban megoldani:

– ha az előadó leadja az anyagot

– a hallgató egyedül végzi a munkát

– csoportban folyik a munka.

(2) miben voltak a segítségünkre a felhasznált multimédiás eszközök:

– projektor

– film

– interaktív tábla

– számítógép

Irodalomjegyzék

- Orosz Sándor 1987. Korszerű tanítási módszerek. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Radnóti Katalin. Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Milyen
- Falus 1998. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Milyen
- Hegedűs Gábor 2002.
- www.piku.freeblog.hu/files/kerdoivkesziteshez3w_0316.doc
- Project Management Institute 2006. Projekt-menedzsment útmutató PMBOK Guide Budapest: Akadémiai Kiadó.
- http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Erettsegi_maskent-Projekt-Kiskate
- www.georgikon.hu/tanszekek/matek/.../Operációkutatás09-10.doc

Szűcs Eszter Cecilia: DIDAKTIKAI KIHÍVÁSOK A KORAI NYELVI NEVELÉSBEN- A KAPOSVÁRI EGYETEM SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMJÁNAK BEMUTATÁSA

Kaposvári Egyetem
esztercecilia@gmail.com

Összefoglaló

Az Európai Unió egyik legfontosabb célkitűzése, hogy biztosítsa minden európai állampolgár számára a nyelvtanulás lehetőségét. A nyelvi kompetencia az egyik legfontosabb készség, mely egyaránt fontos az oktatásban, a munkaerőpiacon, a társadalmi és kulturális közegben. A nyelvtanulás élethosszig tartó folyamat. A tagállamok tisztában vannak azzal a ténnyel, hogy a nyelvoktatást korán kell elkezdeni. A korai kezdés adta előnyök, azonban csak akkor érvényesülhetnek, ha megfelelő tanárok oktatnak, akik korai nyelvi nevelésre felkészítettek, a csoportlétszám alacsony, a tananyag megfelelően összeállított és az óraszám is megfelelő.

A Kaposvári Egyetem lehetőséget biztosít a már diplomát szerzettek továbbképzésére „Szaktárgyak oktatása idegen nyelven” szakirányú továbbképzési programja keretében. Szeretném bemutatni ezt a képzésünket.

DIDACTICAL CHALLENGES IN EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING- PRESENTING A FLT POSTGRADUATE PROGRAMME AT THE UNIVERSITY OF KAPOSVÁR

Abstract

One of the major targets in the European Union is that every European citizen should have the possibility for language learning. Language competence is one of the basic skills which is necessary in education, labour market and in social and cultural environment as well. Language learning is a lifelong activity. The member states are familiar with the fact that successful language teaching has to be started very early. The advantages of early start only appear if the teachers are adequate, specially educated

to teach young learners, the number of students is low, the curriculum is appropriate and the number of lessons is proper.

The University of Kaposvár gives the opportunity for 'Teaching special subject in a foreign language'- postgraduate training. I would like to present our training.

1. Introduction

Till the 1960s'-70s' there were only oppositionals of institutional early childhood language learning. Unfortunately there was a common belief towards bilinguals namely that they can not acquire their mother tongue perfectly. Knowing the mother tongue was a moral issue for them therefore they believed bilinguals were immoral. Only a couple of educators tried to fight against it, like John Locke, who declared that early childhood language learning through physical activities was possible. They rather trusted in language acquisition than learning. In the 1960s' Quebec, Canada was the scene of the big breakthrough. Native English middle-class parents were the originators of the idea that their kids, without any French knowledge, started to go to the same kindergarten with French native speaking kids. That was the birth of bilingual kindergarten education. The initiatives only appeared in Europe in the 1990s'. The first countries which supported the idea were Austria, Norway and Finland. (Schüttler 2004: 111–122)

2. Status of foreign languages in the European Union

2.1. Language knowledge of the Hungarian

As for the statistic data in the primer 15 member states 45/100 people are possible to communicate in another language but their native. This rate is much lower in the ex-socialist countries. A 1996 EU survey mentions Hungary as a negative example where the rate is the lowest in the region. Although neither the Czech Republic nor Poland had much better result the number of people speaking English or German was double than in Hungary.

The survey of Eurobarometer March 2002 reports that among the 10 new member states Slovenia is number one in the line as for the foreign language knowledge of the citizens. 71% of our South-West neighbours can speak at least one of the 5 Western languages (English, German, Italian, Spanish, or French). 45% of the Czech, 36% of the Estonian, 33% of the Polish, 30% of the Lithuanians and 29% of the Slovakian and the Romanian claimed the same. In the primer 15 states the rate is 53%, in Hungary it is 19%. About one fourth of the young Hungarians speak foreign languages.

2002 survey data of Gallup show that Hungary with 25% is 11th of 13 countries tested about the knowledge of English, German or French among citizens. In Poland the rate is 33%.

On the whole we could make a not so good conclusion: according to the various survey data the Hungarian have been the last in line in foreign language knowledge of the European citizens recently. There are many cultural, social, educational and economical reasons that try to explain the shameful results. Not to focus only on the negative aspects we must emphasise the developing tendencies in the English language knowledge of the young. For the last 15 years the rate more than doubled. In the 90s' around 12% was the rate of foreign language speakers in Hungary, in 2001 it was 19, 2% and in 2005 it reached 29%. (Szücs 2010: 15–21)

The last results show that foreign language knowledge of the young is the best comparing with other age group. Hungary should find the best way to motivate the citizens for language learning. The following section introduces the general European supposition towards early foreign language teaching.

2.2. Early language teaching in the European Union

One of the major targets in the European Union is that every European citizen should have the possibility for language learning. Language competence is one of the basic skills which is necessary in education, labour market and in social and cultural environment as well. Language learning is a lifelong activity. The member states are familiar with the fact that successful language teaching has to be started very early, ideally in kindergarten or in the junior section as they are the scene of the secondary socialization, where the base of their behaviour towards other people, other cultures and other languages are set. The ones who start learning languages in an early age will be more familiar with their own cultural value and the effects of it and will be more opened towards other cultures. Teachers and parents should get more information about the advantages of early start.

The recommendations of the European Council are very important in the European education. Lifelong learning is the major issue in this field. Early language learning shouldn't be only a possibility it should be a must. Schools need to set people on the path to a lifetime of learning, if they are to prepare them adequately for the modern world. A sound school education system also helps ensure open and democratic societies by training people in citizenship, solidarity and participative democracy.

Challenges in these areas are considerable. Member States are responsible for the organisation and content of education and training systems. However, the

challenges facing school systems are similar across the EU, so there are advantages in working together. (COM 2003: 1-7)

3. The FLT postgraduate programme

3.1. Preliminaries

The growing mobility and the demand for bilingual or so called European schools makes necessary to train teachers who are able to teach their special subjects in a foreign language. It is the aim of the postgraduate programme. The modern, two year programme is recommended for those teachers of special subjects who would like to work in a bilingual school or would like to teach there. It also can be useful for those who wish to work abroad.

The Faculty of Pedagogy at the University of Kaposvár has the scientific background to start such a programme. This faculty (the former Csokonai Vitéz Mihály Teacher Training College) has always been an innovator and tried to keep up with the latest teaching trends. The teachers of the faculty are ready for the new course.

As the University of Western-Hungary has already made this programme accredited we have to use their general ideas but we differ in the specialties.

3.2. The aim of the training

The main aim is to train such teachers who will be able to teach in a foreign language with the help of their foreign language, special purpose foreign language and special methodological knowledge. The so called Y training makes it possible to develop the special subject skills of foreign language teachers and the foreign language skills of special subject teachers.

3.3. Developing competencies, personal attitudes

Knowledge that can be acquired: foreign language knowledge, special subject knowledge, foreign language for special purpose knowledge and specialized methodological knowledge. Those who take part in the course will be able to teach special subjects in a foreign language, use the modern-contemporary methodological ideas, course development and teaching material/aids development.

The basic skills and attitude that is needed for professional teaching are: foreign language awareness, good transmitting skills, teaching practice, creativity, problem solving competencies and adapting lifelong learning attitude.

3.4. The main subject fields of training

3.4.1. Basic subjects

3.4.1.1. Applied linguistics

3.4.1.2. Foreign language for special purpose

3.4.1.3. Foreign language for special purpose in a special subject

3.4.2. Specialized subjects

3.4.2.1. Special subject

3.4.2.2. Teaching methods of the special subject

3.4.2.3. Foreign language (to keep the level)

3.4.3. Foreign language knowledge and methodology of foreign language teaching

3.4.3.1. Developing oral and written foreign language skills

3.4.3.2. Foreign language teaching methodology

3.4.3.3. New achievements within the special subject

3.4.4. Background and complementary knowledge

3.4.4.1. Reading for special purpose

3.4.4.2. Functional foreign language use

3.4.4.3. Bilingualism

3.4.4.4. Course planning

3.4.4.5. Teaching material design

3.4.4.6. Modern-contemporary teaching methods and ICT

3.4.5. Teacher training

The above is the base of a two year postgraduate programme where C1 knowledge of at least one foreign language is a must to fulfill the requirements of the course.

4. Summary

Unfortunately the status of foreign languages in Hungary is not satisfactory but developing tendencies are shown. My essay was to present one of the new tendencies focusing on early foreign language teaching in nowadays Hungarian education. Such a programme is not only beneficial for the young whose teachers will be able to teach them special subjects in a foreign language but it is also a possibility to motivate the teachers for lifelong learning. It is our choice if we make the best of it.

APPENDIX

University of Kaposvár, Faculty of Pedagogy

Teaching special subject in a foreign language- postgraduate training

Lesson, exam and credit plan

Correspondent course

Subject	**Exam**	**Credit**	**Number of lessons**	**Advised semester**
I. Basic Subjects				
Applied linguistics	e	4	30	1.
Foreign language for special purpose	e	4	30	1.
Foreign language for special purpose in a special subject	s	4	30	1.
Sum		***12***	***90***	
II. Specialized subjects (2 branches)				
Common Subjects				
Foreign language I.	s	3	30	2.
Foreign language II.	s	3	30	3.

Methodology of teaching special subjects	s	4	30	4.
Complex special subject exam	e	5	-	3.
New researches in the special subject I.	s	3	15	2.
New researches in the special subject II.	s	3	15	3.
Foreign language teaching methodology	s	4	45	4
Complex foreign language exam	e	5	-	3.
Sum		***30***	***165***	
a) Special subject and special subject methodology				
Special subject I.	s	3	15	1.
Special subject II.	s	3	15	1.
Special subject III.	s	3	15	2.
Special subject IV.	s	3	15	2.
Special subject V.	s	3	15	3.
Special subject VI.	s	3	15	3.
Special subject VII.	s	3	15	4.
Sum		***21***	***105***	
B) Foreign language and methodology of foreign language teaching				
Foreign language development/ oral and written I.	s	3	15	1.
Foreign language development/ oral and written II.	s	3	15	1.
Foreign language development/ oral and written III.	s	3	15	2.
Foreign language development/ oral and written IV.	s	3	15	2.

Foreign language development/ oral and written V.	s	3	15	3.
Foreign language development/ oral and written VI.	s	3	15	3.
Foreign language development/ oral and written VII.	s	3	15	4.
Sum		***21***	***105***	
III. Background and Complementary Knowledge				
Reading for special purpose I.	s	3	30	3.
Reading for special purpose II.	s	3	30	4.
Functional foreign language use	s	3	30.	2.
Bilingualism	e	3	30	1.
Course planning	s	3	30	2.
Teaching material design	s	3	30	3.
Modern teaching methods, ICT	s	3	30	1.
Sum		**21**	***210***	
Teacher trainee time		**5**	**20**	4.
Thesis		**10**		
Thesis contact			10	3.
Sum		**15**	***10***	
Sum		**120**	**600**	

	I. semester	II. semester	III. semester	IV. semester	Sum
Number of lessons	**180**	**135**	**145**	**140**	**600**
Exam	3	-	2	-	5
Seminar mark	6	8	8	5	27

e- exam
s- seminar mark

Bibliography

- Schüttler Tamás 2004. A nyelvtanulás más is lehet, mint idegen szöveg szavainak preparálása
- Beszélgetés a korai idegen nyelvi nevelés lehetőségeiről. *Új pedagógiai szemle* 2004/4-5:111–122
- Szücs Eszter Cecilia 2010. Exploitation of our foreign language knowledge on spot. *Képzés és Gyakorlat* 2010/1: 15–21
- Commission of the European communities 2003. Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006. Brussels
- Szakirányú továbbképzési szak létesítési és indítási kérelme 2006. Berzsenyi Dániel Főiskola Szombathely
- Szakirányú továbbképzési szak óra, vizsga és kreditterve 2010. Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar

Csapó Mónika–Ivanović Josip: EGY HATÉKONY FEJLŐDÉSVIZSGÁLÓ RENDSZER, A DIFER

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
monika.csapo@magister.uns.ac.rs ***josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs***

AN EFFECTIVE DIAGNOSING SYSTEM OF DEVELOPMENT CALLED "DIFER"

Abstract

The early childhood education and early development is crucial for the later achievement in school and life. That is why it is very important to pay attention to elementary skills and abilities in schools, namely to analyze those skills. The development of these elementary skills, which are typical at the beginning of school, is very important in every child's life. These basic skills are: literacy, numeracy, writing coordination, vocabulary of relations and social ability. The goal of teachers is to promote these skills in order to advance children's whole personality and to help them improve their school achievement and teach them how to learn. There are two things which are enough for us to know if we want to develop a child: we have to know what is the goal that we want to achieve (what is the optimal level of a certain skill) and we have to know what is the present state that we have to work with (the current cognitive state of a certain child). There is a package of tests – created in Hungary – which analyzes and demonstrates very comprehensively the state of development of the seven elementary skills.

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedben számos vizsgálat hívta fel a figyelmet a kora gyermekkori fejlődés jelentőségére. Az általános iskola kezdő szakasza kulcsfontosságú a tanulók későbbi tanulmányi teljesítményére nézve, és meghatározó nagyobb távlatban, az élethosszig tartó tanulás kontextusában is. Az alapkészségek fejlődése, amely a kezdő szakaszt jellemzi, rendkívül fontos fázisa minden gyermek fejlődésének. A kezdő írás-, olvasás- és számolás készségének fejlődése és fejlettsége joggal tekinthető

determináns faktornak a gyermek teljes életének alakulásában. Több kutatás (PISA, OECD) is azt igazolja, hogy az általános iskola kezdő szakasza kulcsfontosságú a tanulók későbbi tanulmányi teljesítményére nézve, és meghatározó nagyobb távlatban, az élethosszig tartó tanulás kontextusában is. Az alapkészségek fejlődése, amely a kezdő szakaszt jellemzi, rendkívül fontos fázisa minden gyermek fejlődésének. A kezdő írás-, olvasás- és számolás készségének fejlődése és fejlettsége joggal tekinthető determináns faktornak a gyermek teljes életének alakulásában.

A gyermekek fejlődéséről szóló tanulmányokban általában kétféle megközelítés figyelhető meg: a normatív és a dinamikus. Míg a normatív megközelítés a gyermek képességeire utal egy adott életkorban, vagyis hogy milyen képességek jellemzőek egy adott életkorra, addig a dinamikus fejlődés a tapasztalatok, a tanulás útján történő fejlődésre, változásra utal. Úgy is mondhatjuk, hogy a gyermekek életkorának és fejlettségi szintjének megfelelő feladat kijelölése az, ami igazán hatékony a fejlődésük és fejlesztésük szempontjából. Ez utóbbival kapcsolatosan kell megjegyezni azt a tényt, miszerint minden készség/képesség rendelkezik optimális használhatósággal, vagyis az optimális működést lehetővé tevő begyakorlottsággal, ami végül elsajátítási kritériumként használható. A fejlettebb gondolkodás elengedhetetlen előfeltétele ez az optimális állapot elérése. (Nagy, 2005)

A tanulmányozandó életszakaszban rendkívül dinamikus fejlődésről van szó, amely gondos odafigyelést és fejlesztést igényel. Piaget fejlődéselmélete az egyensúly jelentőségére hívja fel a figyelmet, Vigotsky a társas interakcióra helyezi a hangsúlyt. (Van Geert, 1998)

A gyermek fejlődésének üteme és minősége az általános iskolák alsó tagozataiban igen eltérő. Ez a különbség már az iskolába lépő gyerekeknél is megfigyelhető. A kezdeteken jelentkező fáziskülönbségek a későbbiekben óriási mértékű, években kifejezhető lemaradást eredményeznek. (Nagy, 2007)

Az iskolában való boldogulást és a későbbi eredményességet is nagymértékben befolyásolhatja, ha fejleszteni tudjuk az elemi alapkészségeket. Ehhez megfelelő vizsgálatokra, módszerekre van szükség. Elsősorban fel kell mérnünk, ismernünk kell a gyermek fejlettségi szintjét. Hogy hol tart a fejlődésben, mely készségeket sajátította el, ill. melyek szorulnak fejlesztésre. A folyamatos készségfelméréssel válhat csak igazán lehetővé a megfelelően irányított készségfejlesztés, mindaddig, amíg az adott készség el nem éri a már említett optimális szintet. A készségek fejlettségi szintjét rendkívül átfogóan vizsgálja és szemlélteti a 2004-ben kiadott DIFER-programcsomag tesztrendszere.

Annak érdekében, hogy megállapítsuk a fejlesztés irányát és intenzitását, meg kell határoznunk azt a szintet, amit optimálisnak tartunk és ismernünk kell a gyermek

fejlettségi állapotát is. E két adat elegendő ahhoz, hogy a fejlesztés valamilyen irányban megkezdődjön.

Sokféleképpen megfogalmazták már azt, hogy egy-egy fejlettségi szinten mivel kell rendelkeznie a gyermeknek (alapkészségek, alapképességek, alapvető akadémiai készségek stb.). Az Early Childhood Education Assessment Consortium of the Council of Chief State School Officers 2007-ben „a korai tanulási standard" kifejezést használja arra, hogy leírja azokat a tanulással, fejlődéssel kapcsolatos elvárásokat, amelyek lefedik a gyermek egészségügyi, fizikai jólétét, értelmi, szociális, érzelmi fejlettségét.

Sokáig egyáltalán nem vették figyelembe vagy teljesen elhanyagolták annak konkrét megfogalmazását, hogy milyen irányba kell a gyermeket fejleszteni, mit kell a gyermeknek tudnia egy adott fejlettségi szinten. Ma már egyre több kutatás, tanulmány foglalkozik ezzel a problémakörrel tudva azt, hogy mekkora hatással van a korai fejlődés/fejlesztés a későbbi előmenetelre, érvényesülésre. (Snow−Van Hemel, 2008.)

2. Korai fejlesztés és alapkészségek

A nemzetközileg elfogadott definíció szerint a kora gyermekkor (a korai fejlesztés kezdeti szakasza) a gyermek életének születéstől 8 éves koráig tartó szakaszra vonatkozik (Perry, 2000).

A gyermekek óriási tanulási vággyal jönnek a világra. Életük első öt évét hatalmas nyelvi, fogalmi, szociális, érzelmi és motoros képességbeli fejlődés jellemzi. Születésüktől fogva aktívan résztvesznek ebben a fejlődésben, a környezetük felfedezésében, a kommunikációban, fogalmak kialakításában. A tanulás (fejlődés) gyorsasága azonban mégis nagyrészt attól függ, hogy az őket támogató környezet mennyire köti le, vagy mennyire számít nekik a gyermek tanulási hajlama. Kétségtelen, hogy a környezet determináns faktor a gyermek fejlődésére és tanulási beállítottságára nézve. Ilyen szempontból a pedagógusoknak könnyű dolga van, mert „csak" megfelelő módon és megfelelő csatornán át kell a tanulók aktív tanulási készültségét kezelniük (Bowman−Donovan−Burns, 2001).

Több vizsgálat is rámutatott arra, hogy milyen fontos jelentőséggel bír a korai fejlesztés a későbbi iskolai teljesítményre nézve. A vizsgálatok (PISA, IEA, PIRLS, TIMSS) eredményei arra is rámutattak, hogy a gyerekeknél nagy fejlődésbeli lemaradások vannak az alapképességek, alapkészségek működtetésében. A kritikus alapkészségek fejlesztésére kell odafigyelni. Ezek azon készségek rendszere és fejlődési folyamata, amelyek elengedhetetlenül szükséges alapkészségnek számítanak az iskolai munka, valamint a munkavállalás során. A tudatos fejlesztés megkönnyíti az óvodából iskolába való „zökkenőmentes" átmenetet.

A készségfejlesztéshez szükséges meghatározni azt az optimális szintet, amit el szeretnénk érni, valamint a fejlesztés módját, módszerét, vagyis a mérőeszközt, amellyel megállapítható, hogy milyen szinten vannak a gyerekek, milyen téren szorulnak fejlesztésre.

Az alapkészségek mindegyikére (mint a készségek fejlődésére általában) jellemző, hogy kialakulásuk, fejlődésük több éves folyamat eredménye. A megkésett fejlődés egy-egy gyermeknél nem egyenlő az értelmi fejlődés elmaradásával (Zentai, 2005).

Az iskola első napjaiban a tanulás, a fejlődés alapköveinek számít az olvasási- és számolási készségek fejlődése/fejlesztése. A The National Research Council's Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children kifejezetten tanácsolja, hogy az óvodai nevelés szerves része legyen az olvasási készség kialakításához szükséges előfejlesztés. A The National Association for the Education of Young Children and the National Council of Teacher of Mathematics hasonlóképpen támogatta a számolási készséggel kapcsolatos fejlesztést (Duncan et al., 2007).

Duncan és társainak longitudinális vizsgálatából három kulcsfontosságú következtetés adódik: a matematikai és olvasási készségek meglétének szintje iskolába lépéskor meghatározó a későbbi tanulmányokra nézve, a figyelemmel kapcsolatos készségek mondhatók jó mutatóknak a későbbi teljesítményben, valamint az olvasást és matematikai készségeket mérő tesztek megfelelőek a korai készségek általános feltérképezésében (Duncan et al., 2007).

Az olvasási- és a számolási készségek mérföldkövek a gyermekek életében. Az olvasás egyike a legértékesebb és egyben legnagyobb erőpróbát jelentő készségeknek. Habár az olvasás elsajátítását általában az általános iskola első osztályához kötik, egyes gyerekek már óvodás korban elsajátítják ezt a készséget, mások viszont iskolás korukban is évekig küzdenek ezzel a számukra bevehetetlen feladattal (Kern−Friedman, 2009).

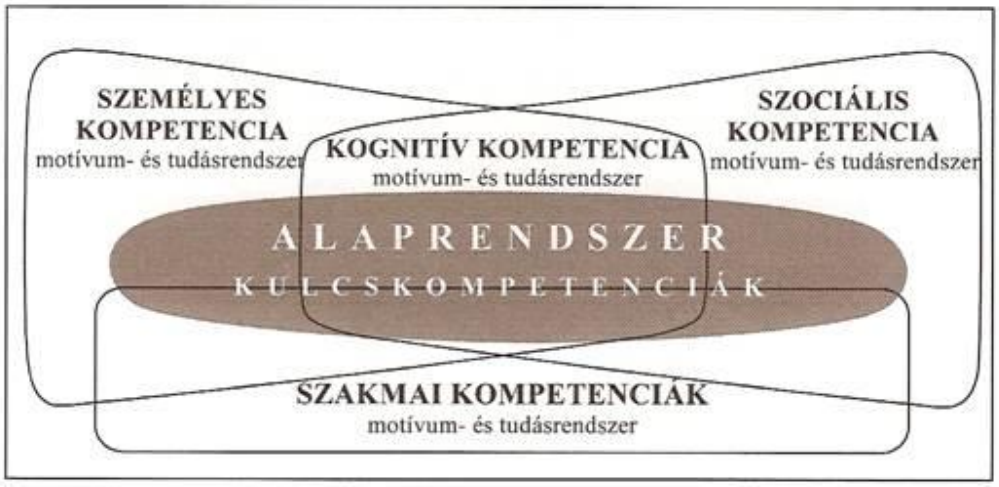
A másik fontos készség, amely szinte az ember (a gyermek) természetéből fakad, a számolási készség. A felnövekvő gyermek egyszerűen „ráérez" a matematikai, numerikus tartalmakra. Felfedezés útján más, összetettebb matematikai fogalmakat, elméleteket is elsajátít. Fejlődik komplex, problémamegoldó gondolkodása is. (Varol−Farran, 2006)

3. Kritikus kognitív készségek és a kritériumorientált fejlesztés

A (kompetenciaalapú kritériumorientált) pedagógia elméletének és gyakorlatának funkciója és feladata a személyiség fejlődésének segítése. A komponensrendszer-elmélet szerint a személyiség egy komponensrendszer, amely visszacsatolással működő szabályozási rendszer, s amelyben funkcionálisan összetartozó komponensrendszerek működnek. (Nagy, 2007)

1. ábra.

A személyiség egzisztenciális kompetenciái, alaprendszere és kulcskompetenciái (Nagy, 2007)



Ezeken belül léteznek úgynevezett kritikus készségek, amelyeknek döntő szerepe van a képességek, kompetenciák, a személyiség fejlődésében és annak eredményes, hatékony működésében. A több ezer készség között azoka a kritikus készségek, amelyek elsajátítása valamely képesség, kompetencia vagy az egész személyiség fejlődésében meghatározó szerepet játszanak. A rutinok és készségek képességgé, a képességek pedig kompetenciákká (kognitív, szociális, perszonális és speciális) szerveződnek. Ebből következik, hogy a kritikus készségek elsajátításának segítése a személyiség egészének fejlődését idézik elő. Léteznek olyan általános kritikus készségek, amelyek az iskolai nevelés alapvető feladatát képezik (mint például olvasás, számolás), és minden speciális kompetenciának, képességnek megvannak a speciális kritikus készségei, amelyek elsajátítása nélkül nem működhetnek. (Nagy, 2000)

Első lépésben meghatározott hat kritikus készség (amelyek a beiskolázás szempontjából voltak fontosak) a következők:

(1) beszédhangallás,

(2) olvasási készség és képesség,

(3) számolási készség,

(4) mértékváltási készség,

(5) tapasztalati következtetés,

(6) összefüggés-megértés.

Ezekről bővebben a mérőeszköz ismertetésekor.

A 20. század második felétől új kihívásokkal kell szembenéznie az oktatásnak, az iskolai nevelésnek. Mindenhol általánossá vált a felsőoktatásban való tömeges részvétel, valamint hogy az élethosszig tartó tanuláshoz a többségnek különböző készségek és képességek optimális elsajátítására lenne szükség. A hagyományos (normaorientált) pedagógiai módszerek alkalmazása már nem elegendőek az elemi készségek elsajátításához, illetve továbbnöveli a tanulók között már az iskolába lépéskor meglévő fejlődésbeli fáziskülönbségeket. (Nagy, 2005)

Nagy József tanulmányában kifejti, hogy a hagyományos ismeretalapú normaorientált pedagógia eredményeit nem kell elvetni, hanem inkább át kell alakítani, kiegészíteni. Az új rendszert kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógiának nevezi. Vagyis ezen belül (ami tanulmányunk szempontjából is lényegesebb) a kritériumorientált készség- és képességfejlesztésre kell fektetni a hangsúlyt. „A kritériumorientált fejlesztés azt jelenti, hogy a szóban forgó kritikus készség, képesség fejlesztése, gyakorlása, fejlesztési célú működtetése, használata mindaddig tart, amíg az optimális használhatóság kritériumát minden tanuló el nem éri, függetlenül attól, hogy hány évesek, hányadik évfolyamra járnak. Ez több, sok évig tartó folyamatot jelent.”

Nagy József szerint hét feltétel megléte szükséges az átalakítás (fejlesztés, segítés) sikerességéhez:

(1) Ismerni kell a tudásalapú társadalom elvárásainak megfelelő kritikus motívumait. A hangsúly ezek alapján a kompetenciák fejlesztésére irányul, ami lényegében a kritikus készségek, -képességek fejlesztésével valósulhat meg.

(2) Ismerni kell a kritikus készségek és képességek komponensrendszerét, hogy használni tudjuk őket.

(3) A kritikus készségek és képességek optimális elsajátításának, használhatóságának ismerete elengedhetetlen feltétele a sikeres fejlesztésnek. A kritériumorientált pedagógia nem csak normaként állítja fel az elsajátítandó készségeket, hanem azt is meghatározza, hogy milyen szinten kell elsajátítani azokat a továbbhaladáshoz.

(4) Az optimális elsajátítás, használhatóság kritériumainak kidolgozása csak egy országos diagnosztikus feltérképezés adatai alapján lehetséges.

(5) A kritériumorientált fejlesztés évekig tartó folyamat, amely nem köthető tanévekhez, hanem azokon átívelő sokéves rendszeres fejlesztés eredményeihez.

(6) Fontos feltétel az egyéni és csoportos cselekvő tanulás rendszeres használata, melynek leghatékonyabb módja a pár főből álló tanulócsoportok kialakítása. Ennek egyik hatékony formája a kooperatív tanulás megszervezése.

(7) A kooperatív cselekvő tanulás általánossá válásához egy kísérletileg igazolt hatékonyságú eszközrendszer kidolgozása elengedhetetlen feltétel. Az egyik ilyen programcsomag a DIFER.

Az elemi alapkészségek és képességek feltérképezése, szintfelmérése és fejlesztése lehetséges, sőt szükséges, hiszen fejlesztésük segíti az egész személyiséget, elhanyagolásuk viszont behozhatatlan lemardásokat idézhetnek elő.

4. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER)

Az eredményes iskolakezdés kritikus feltételeinek elsajátítása 3-4 éves korban kezdődik, és a leglassabban fejlődők esetében a 8-9 éves korig tart. A személyiség alaprendszerének fejlesztését szolgáló elemi alapkészségek a következők (Nagy−Józsa−Vidákovich−Fazekasné Fenyvesi, 2004):

a) Az írásmozgás-koordináció készsége, amely az írástanítás feltétele.

b) A beszédhanghallás készsége, amely az eredményes olvasástanítás fontos feltétele.

c) A relációszókincs, amely az eredményes szóbeli kommunikáció elemi feltétele.

d) Az elemi számolás, a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés, amelyek az értelmi fejlődés feltételei.

e) A szocialitás, vagyis néhány olyan szociális készség, amely nélkülözhetetlen az iskolai léthez és a személyiségfejlődéshez.

Az előzőekben felsorolt alapkészségek elsajátítási folyamat feltérképezésére szolgál a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer). E mellett fontos megjegyezni, hogy a DIFER hét tesztjének összevont mutatója megbízható iskolaérettségi mutató is.

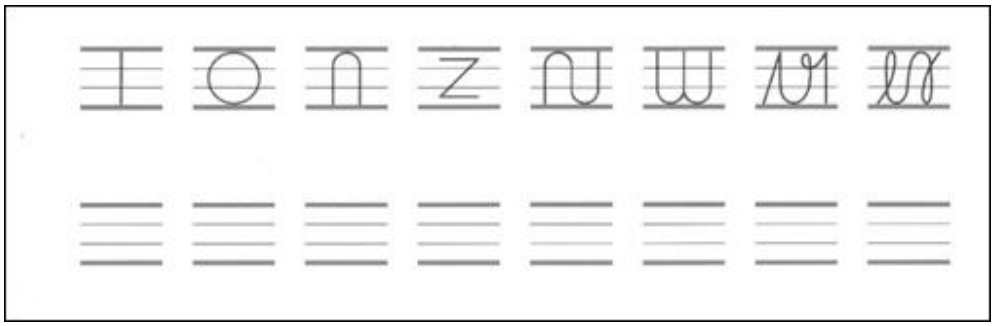
A programcsomag hét tesztet tartalmaz az elemi alapkészségek méréséhez, valamint fejlődési mutatót a fejlődési folyamat követéséhez, továbbá egy kézikönyvet is a magyarországi mérési eredményekkel. A programcsomag készségfejlesztő gyakorlatai nem csak a célirányos fejlesztő foglalkozásokon használhatók fel, hanem óvodai foglalkozásokon és iskolai órákon is fejlesztő célzattal.

A DIFER célja, funkciója, hogy segítse az eredményes iskolakezdést. Használatával megtudhatjuk, hogy melyik gyermek hol tart a fejlődésben, és mit lehet, mit kell tenni az eredményesebb iskolakezdés érdekében, ami kulcsfontosságú a továbbiakra nézve, illetve hogy milyen módon javíthatók az iskolai teljesítmények. Teljes bizonyossággal állítható, hogy az első osztályokban elsajátított alapkészségek eredményessége nagymértékben az ún. kritikus elemi készségek fejlettségétől függ.

Az íráskészség teljes elsajátításának előfeltétele az írásmozgás-koordináció fejlettsége. A kéz finommozgásának koordinációja teszi lehetővé az írás elsajátítását és használatát. Erre a célra a DIFER-ben különböző formákat, írásjeleket jelölő vonalakat találunk. A gyermekeknek ezeket kell átmásolniuk.

2. ábra

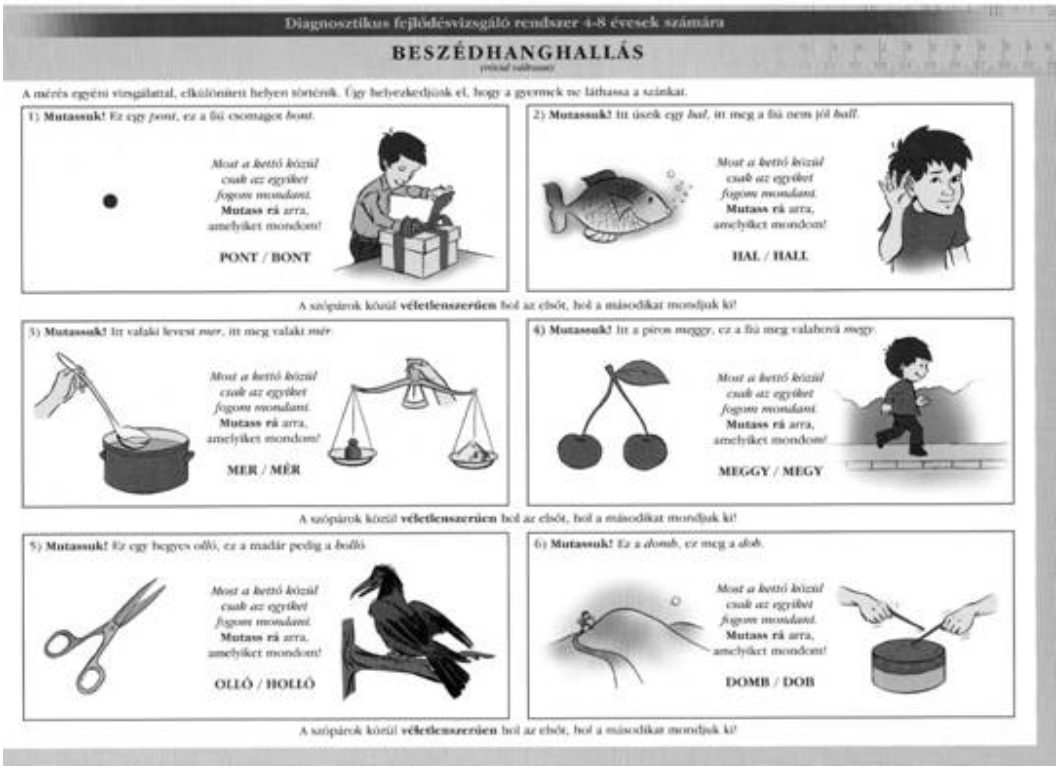
Az írásmozgás-koordináció mérése



Az olvasási készséget a beszédhanghallás fejlettsége határozza meg, amely lehetővé teszi, hogy a beszédhangokat változó hangkörnyezetben, önállóan tudjuk észlelni. Ez a készség jelentkezik a beszédészleléskor, a szavakat alkotó hangsor differenciálásában és a szó értelmezésében is. A beszédhanghallás mérése a szavakban jelentkező hasonló ejtésű, hangzatú hangok megkülönböztetése alapján történik.

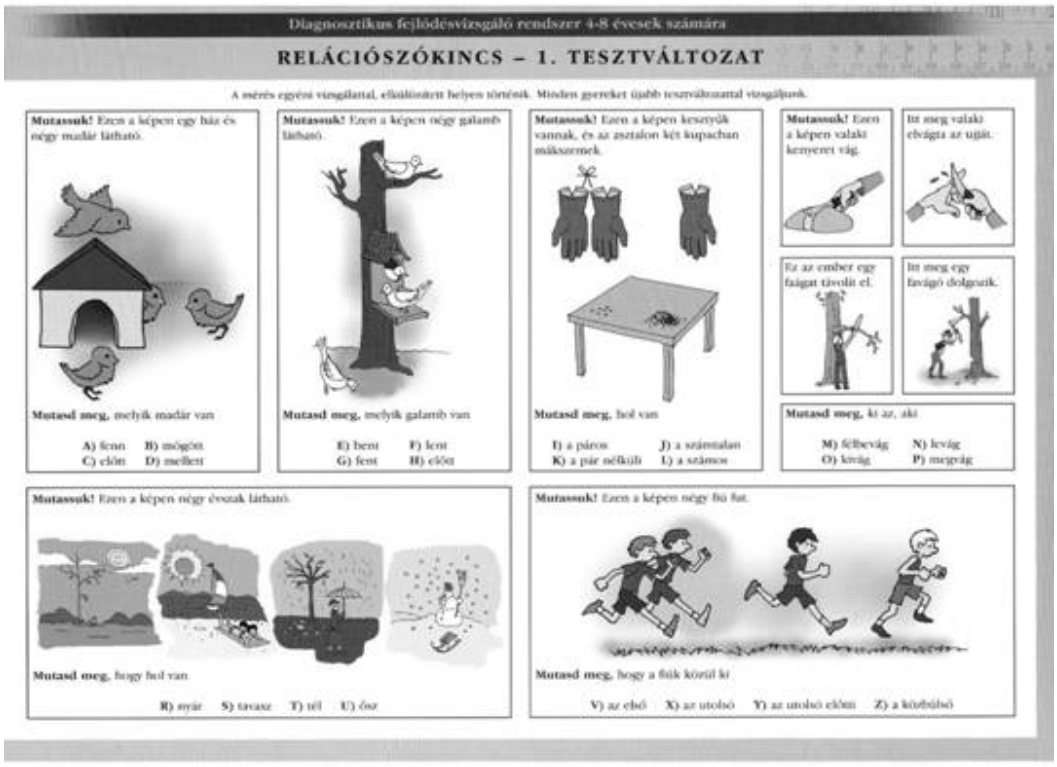
3. ábra

A beszédhanghallás mérése



4. ábra

A relációszókincs mérése



A nyelvileg közölt információk értelmezésének egyik alapfeltétele a relációszókincs. Ezek a szavak (fel, le, alá, mögé, bele stb.) dolgok, tulajdonságok, folyamatok közötti viszonyokat, relációkat fejeznek ki. Azok a gyerekek, akik elmaradnak, az életkori átlaghoz képest leküzdhetetlen hátránnyal indulnak, mert egyáltalán nem vagy csak nehezen értik meg a tanító és társaik beszédét. A gyerekeknek a mérés során az adott ábrákon kell megmutatniuk a felkínált viszonyokat (tárgyak helyzetét, egymáshoz viszonyított hosszúságát stb.).

Az eredményes matematikatanítás az elemi számolási készség fejlettségétől függ. Elemi számolási készség alatt a százas számkörbeli számlálást (pozitív egész számok egymás után való sorolása növekvő és csökkenő sorrendben), a húszas számkörbeli manipulatívszámolást (tárgyakkal végzett műveletek), a tízes számkörbeli számképfelismerést, valamint a százas számkörbeli számolvasást (számok jelének felismerése) értjük. A számok neveinek, auditív képének memorizálása, ismételgetése

első lépés a számkészség kialakulása felé. (Józsa, 2003) A mérés során mindezek a műveletek ellenőrzésre kerülnek.

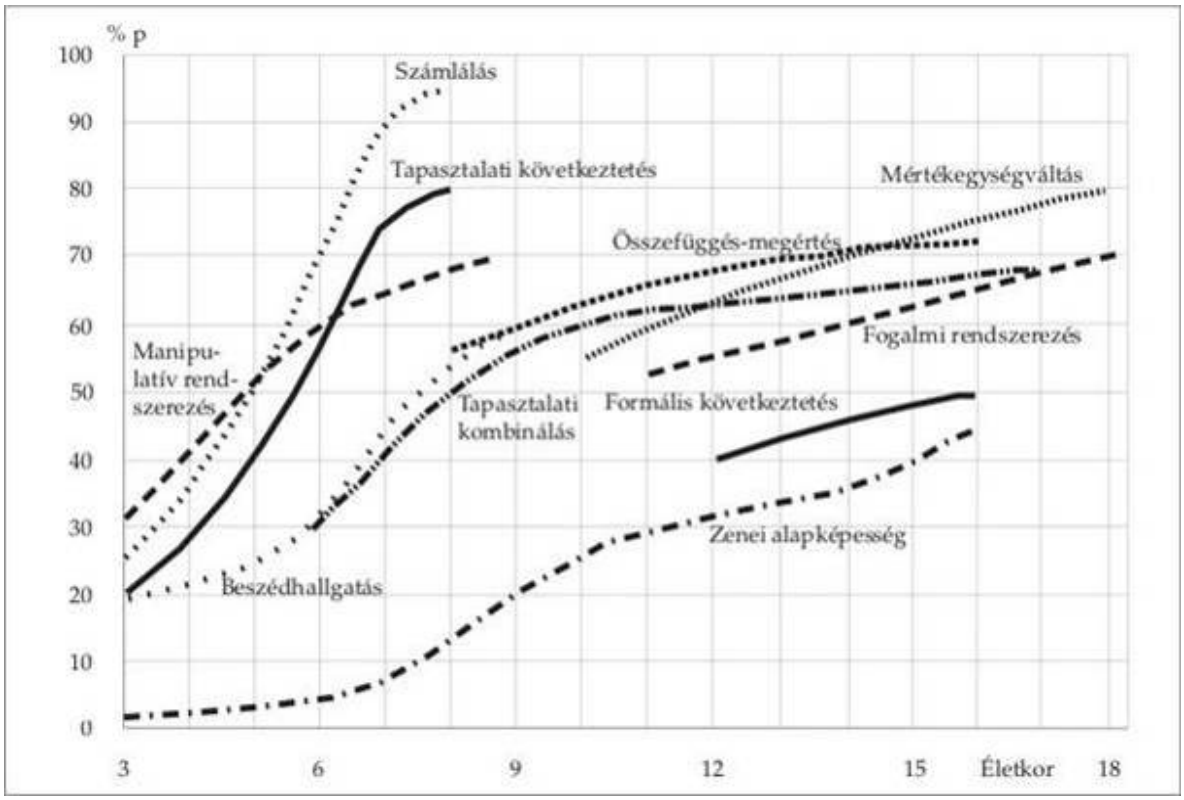
A tudásszerzés, a tanulás egészének egyik kritikus feltétele a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés képességének fejlettsége. Az oktatásban jelentkező ismeretek többsége összefüggéseken és azok megértésén alapulnak. A tapasztalati következtetés esetében a műveletvégzés kizárólag a gyermek személyes tapasztalataira és a mindennapi szituációkra épít. A tapasztalati összefüggés-megértés mérésénél konkrét „problémálat", ok-okozati összefüggéseket vetünk fel.

Az eredményes iskolakezdés (de már előbb, az óvodai érvényesülés) döntő feltétele a szocialitás fejlettsége. Ide tartozik szociális magatartása, társas viselkedése. A szocialitást mérése tulajdonképpen folyamatosan történik az egész vizsgálat alatt. Külön kiemelhető a társas feladathelyzet az írásmozgás-koordináció mérésekor (hiszen egyszerre négyen ülnek egy asztalnál); kapcsolatfelvétel (kezdeményezés), feladatvállalás és a feladattartás szinte mindegyik képesség mérésekor figyelhető.

Ha összességében figyeljük meg az iskolában jelentkező képességek életkorhoz köthető megjelenését és fejlődési tendenciáját, akkor a következő ábrát kapjuk:

5. ábra

A készségek, képességek fejlődési sajátosságai (Nagy, 2001)



6. Összegzés

Az iskolakezdés sikerességét nagyban meghatározza az, hogy hol tart a gyermek a fejlődésben, illetve hogy milyen szinten vannak azok a kritikus alapkészségei, amelyre majd további iskolai előmenetele, boldogulása épül. Lehet, hogy közhelyesen hangzik újra meg újra ezekkel a problémákkal foglalkozni, de még mindig óriási akadályt, tényleges problémát jelent a gyermekek zökkenőmentes fejlődésében, hogy tud-e olvasni, van-e elemi számfogalma, megérti-e társait az interakciók során?

Az alapfolyamat, amelyre összpontosítanunk kell, a fejlesztés. Ez adja meg tulajdonképpen a pedagógus segítő funkciójának értelmét: segíteni az egész személyiség fejlődését. Csak két adatra van szükségünk ahhoz, hogy valamilyen irányban megindulhasson a fejlesztés. Először is meg kell határoznunk azt a szintet egy-egy készségnél, amit optimálisnak tartunk, másodsorban meg ismernünk kell a gyermek fejlettségi állapotát.

Egyetlen csoportban (iskolai osztályban) sincs két egyformán fejlett gyermek. Különböző kutatások eredményei szerint a biológiailag hatévesek mentálisan négy és nyolc év között lehetnek. A fejlettség különböző formákat ölthet (mozgás, emlékezőtehetség, ritmusérzék, képfelismerés stb.). A különféle képességek, ügyességek mellé problémák is társulhatnak, s ezért válik nehézkessé a tanulás, a fejlődés. Egyszerű megállapítás, hogy végső soron mindenkinek ugyanoda kell eljutnia: el kell sajátítani azokat az alapkészségeket, amelyek szükségesek az iskolai előrehaladáshoz és az önálló tanuláshoz. Hogy a tanulók segítése hatékony lehessen a cél ismerete mellett elengedhetetlen ismerni a kiinduló pontot is.

A tanulók érettségével, fejlettségével foglalkozó vizsgálatok nem újkeletűek, hiszen eddig is foglalkoztak már olyan mérésekkel, amelyek alapján eldöntötték, hogy a gyermek érett-e az iskolakezdésre. Azonban annak megállapítása, hogy valaki érett-e a kezdéshez (iskolaérett-e), még nem jelent garanciát a további sikeres munkához, nagy ütemű fejlődéshez. És ebben az esetben nem csak a gyermekek eltérő fejlődési üteme tűnik ki, hanem az is, hogy eltérő fejlesztési szükségleteik is vannak. Az alapkészségek fejlettsége, stabil megalapozása jó biztosítékot jelent(het) az iskolai, tanulási kudarcok elkerüléséhez, és kihat a tanuló jövőjére is.

Ha odafigyelünk és nagyobb hangsúlyt fektetünk a korai vizsgálatokra, akkor valóban megállapíthatók a fejlettségi szintek, és időben megkezdhető a tanulók célirányos fejlesztése. Ha az „előrejelzés” megtörtént, akkor már nincs más teendője a pedagógusnak, mint hogy úgy alakítsa a gyakorlati oktató-nevelő munkát, hogy az teljes mértékben megfeleljen a gyermekeknek. Ennek a pedagógiai tevékenységnek a megalapozásához vezettek be Magyarországon a 2004/2005-ös tanévtől kötelezően egy programcsomagot az iskolákban, a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert (DIFER) 4-8 évesek számára. A DIFER feltérképezi az iskola kezdő szakaszához nélkülözhetetlen alapkészségeket (az írásmozgás-koordináció fejlettségét, megnézi a beszédhanghallást, a relációszókincs fejlettségét, vizsgálja a matematika tanulásához elengedhetetlen elemi számolási készséget, valamint a tapasztalati következtetést és a tapasztalati összefüggés-megértést, méri továbbá a beilleszkedéshez, együtténéshez szükséges elemi szociális készségek szintjét).

A kisgyermekkori mérések megítélése természetesen ellentmondásokba ütközik. Szakmailag és a szülők részéről sincs egységes vélemény arról, hogy szükséges-e, értelmes-e bizonyos életkor alatt mérni a gyerekeket. Míg sok helyen Magyarországon kötelezővé tették a DIFER-vizsgálatot, máshol nem is hallottak róla. Az egyik oldal kívánatosnak, hasznosnak tartja, a másik oldal megelégszik a hagyományos eljárásokkal, az egyszerű megfigyeléssel és a készségfejlesztő játékokkal.

Azonban elmondható, hogy a DIFER előnye többek között még az, hogy az egyes tanulók mérési eredményei és az országos átlag alapján láthatóvá válik, hogy milyen a

gyerekek képességeinek általános fejlettségi foka. Ezek az adatok hozzájárulhatnak az általános iskola alsó tagozatos követelményrendszerének, tartalmi és módszertani struktúrájának újragondolásához. Fontos zárásként megjegyezni, hogy ez a vizsgálat elsősorban a pedagógusnak szól, a pedagógus munkáját hivatott javítani, segíteni. Semmiképpen sem az a célja, hogy a tanulók fejlettségét minősítse, illetve hogy ez által beskatulyázza, megbélyegezze őket. Az a cél, hogy a gyermek egyéni adottságait kihasználva és a továbbhaladáshoz szükséges hiányosságokat pótolva eredményesen fejlődjön.

Irodalomjegyzék

- Bowman, T. B. − Donovan, M. S. & Burns, M. S., (Eds.) 2001. Eager to Learn: Educating Our Preschoolers. *National Research Council*, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Duncan et al. 2007. School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 6, 1428–1446.
- Józsa Krisztián 2003. A számolási készség fejlesztése. In: Dubiczné Mile Katalin−Farkas Istvánné szerk., 2003. *Az általános iskola alapozó szakaszának megújítása*. Székesfehérvár: Fejér Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézet. 27-44.
- Kern, L. M. − Friedman, S. H. 2009. Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30: 419–430.
- Nagy József 2000. A kritikus készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 50./7-8: 255-269.
- Nagy József 2001. A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra* 9: 22-38.
- Nagy József 2005. A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra melléklete* 2005/6-7: MIII-MXI.
- Nagy József 2007. *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó
- Nagy József−Józsa Krisztián−Vidákovich Tibor−Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó
- Perry, B. 2000. *Early Childhood Numeracy*. Australian Association of Mathematics Teachers Inc., Commonwealth of Australia.
- Snow, C. E. & Van Hemel, S. B., (Eds.) 2008. Early Childhood Assessment: Why, What, and How. *National Research Council, Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children, Board on Children, Youth, and*

Families, Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

§ Van Geert, P. 1998. A Dynamic Systems Model of Basic Developmental Mechanisms: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Psychological Review*, Vol. 105, No. 4, 634-677.

§ Varol, F. & Farran, C. D. 2006. Early Mathematical Growth: How to Support Young Children's Mathematical Development. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33, No. 6.

§ Zentai Gabriella 2005. *Az elemi alapkészségek fejlettségének diagnosztizálása*

§ http://www.bmkir.hu/bmhuman/felkep/976_15d8_48-93.pdf Letöltés dátuma: 2009. szeptember 9.

KÜLÖNBÖZŐ ZAVAROKAT MUTATÓ FIATALOK OKTATÁSA

Anka Jurčević Lozančić: **DIZAJNIRANJE INKLUZIVNOG KURIKULUMA**

The Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb
ajlozancic@vusp.hr

Sažetak

Razumijevanje i prihvaćanje različitosti i posebnosti svakog člana zajednice je postupni, razvojni proces koji prethodi inkluziji djece s posebnim potrebama u ustanovu ranog i predškolskog odgoja. Inkluzija u primjeni ne zastupa jedinstvene standarde za svu djecu, već individualizaciju, odnosno različitost njihova sudjelovanja u aktivnostima, što omogućuje razvoj pozitivnog identiteta svakog djeteta bez obzira na njegove postojeće mogućnosti. Na taj način stvara se nov odnos prema svemu što je različito te potiče međusobno podržavanje, ne samo u odgojno-obrazovni sustav, već i u svakodnevnu društvenu i životnu stvarnost. U ovom radu naglasit će se važnost kurikuluma za inkluziju kojeg karakterizira njegova dinamičnost, integracija različitih područja i sadržaja, timski pristup stručnjaka različitih znanja i kompetencija koji vodi usklađenosti njihovih akcija i ostvarivanju holističkog pristupa odgoju i obrazovanju djece.

Ključne riječi: rani i predškolski odgoj, učenje djeteta, inkluzija, kurikulum, odgajatelj

DESIGNING INCLUSIVE CURRICULUM

Abstract

Razumijevanje i prihvaćanje različitosti i posebnosti svakog člana zajednice je postupni, razvojni proces koji prethodi inkluziji djece s posebnim potrebama u ustanovu ranog i predškolskog odgoja. Inkluzija u primjeni ne zastupa jedinstvene standarde za svu djecu, već individualizaciju, odnosno različitost njihova sudjelovanja u aktivnostima, što omogućuje razvoj pozitivnog identiteta svakog djeteta bez obzira na njegove postojeće mogućnosti. Na taj način stvara se nov odnos prema svemu što je različito te potiče

međusobno podržavanje, ne samo u odgojno-obrazovni sustav, već i u svakodnevnu društvenu i životnu stvarnost. U ovom radu naglasit će se važnost kurikuluma za inkluziju kojeg karakterizira njegova dinamičnost, integracija različitih područja i sadržaja, timski pristup stručnjaka različitih znanja i kompetencija koji vodi usklađenosti njihovih akcija i ostvarivanju holističkog pristupa odgoju i obrazovanju djece.

Keywords: early and pre-school education, child learning, inclusion, curriculum, pre-school teacher

Introduction: Today's standpoint is that the child is a humane, integral, active being so one should act integrally upon all of the aspects of the child's development and education, respect his/her rights, personal integrity and individual rhythm of his/her development, and create optimal conditions for the development and education of all of his/her potential. Knowledge is not relayed to a child (transmission approach), the child constructs and co-constructs it along with his/her more advanced peers and adults (transaction and transformation approach). In order to more clearly explain the specifics of modern learning, it is necessary to remind oneself that under the name curriculum, for almost over half a century people understood the presentation of theoretical basis (pedagogical, psychological, and philosophical) upon which the plan and program of education is founded. In the traditional curriculum everything is pre-determined, which implies the same methods, amount and form of learning, the equal amount of time for learning and determining, more or less, equal achievements for all children. Metaphorically speaking, in literature the above-mentioned approach is compared to an industrial model and the use of a production line and processing of equal materials with an equal procedure, which goal is to get a finished "uniformed product" (Marsh, 1994:128).

Contrary to the traditional curriculum, the modern approach to a child's learning is directed toward a holistic point of view, and that is a child who creates the understanding of the world within the context of social interaction. This means that children are best taught when they are free to interact with the environment, which includes ways for them to act inside the physical and social world, thus pointing out a curriculum with an educator responsible for the creation of an environment in which the child expresses his/her opinions, interests, and actively learns on his/her own. "Pre-school children's learning is the result of the interaction between the child's experience with materials, ideas, and other people, therefore the child develops, or constructs his/her knowledge (and does not retrieve it from an adult) based on personal activities and experiences and with the help and support of educators" (Slunjski, 2008: 48). It is

the quality of a certain kindergarten that is compatible to the measure by which practitioners create special and material conditions (environment) which contribute to the free and independent exploration and learning of children, and that means the development of curriculum.

The Curriculum of Early Education

Numerous studies have been published regarding the curriculum, and in this paper I shall only point out a few specificities of early and pre-school education curriculum. The modern curriculum implies the entire flow of the educational system, and that includes goals, content, methods, strategies, and ways of evaluating the educational work, therefore its realization and concretization are a complex and unpredictable process. Slunjski (2006) defines curriculum as a theoretical concept which is constructed based on the practices determined by the educational institution, and the basic characteristics of it are: unpredictability, multidimensionality, and complexness. Early and pre-school education curriculum could be defined in a broader and a more specific sense. In a broader sense early and pre-school education curriculum includes official educational state-wide concepts proscribed by articles containing basic ideas and principles of education, and children's lives and learning. Early and pre-school education curriculum, in a specific sense, includes the entire educational concept which is jointly developed, or co-constructed in a certain educational institution, and it is determined by the special-material, organizational, personnel and other conditions (the expert personnel of a certain kindergarten, the children, and the parents).

Considering the importance of curriculum in early education Wood and Attfield (2005) emphasize that justifiably there still exists dissatisfaction cause by pre-determined proscribed guidelines of educational practices that are equal for all. As a result of such practices the authors warn that in many pre-school institutions there is still separation between the curriculum and evaluation, and the paradigm of estimation is measuring which is most commonly shown by various data that indicate if and how much a child has mastered skills or information. "Today there is a more pronounced interest for curriculum and pedagogy that are compatible with the children, the pre-school institution, the local community, especially if one knows that the curriculum is much more than just the pre-determined guidelines, considering that it includes everything that children experience within an environment, including the way they are greeted, the spatial organization, the way they are expected to behave among themselves, the way adults behave toward children, which behaviors are encouraged, ignored or forbidden " (Wood & Attfield, 2005: 123). Some interesting incentives for thought are given in the pedagogical concept of Reggio Emilia which is focused on creating a positive image of a child, his/her education, and creating an overall environment in order to implement an inclusive curriculum as said by Smith (1998). Thinking about the basic characteristics of inclusion, the author emphasises designing a

curriculum which supports the paradigm of diversity, or a curriculum which is child-oriented. The above-mentioned pedagogy bases its approach on a belief that children are the protagonists of their own learning and the designers of their own curriculum in which there is no binding content, and that means that there is no finished or pre-determined curriculum; it is constructed together, co-constructed year by year along with the development of theory and practices. According to Malaguzzi (1998) in order for children to actively learn, it is important to encourage them to independently discover and follow their natural abilities and opportunities which lead them toward knowledge and their own competencies. Such an approach to a child's learning presents a great challenge for educators because they have to allow children to explore and advance at their own tempo. Understanding existing knowledge and specific developmental abilities of a child, and ensuring an appropriate support for the child, is the core of an educator's work. In order to truly motivate a special needs and rights child for an activity, the activity he/she is performing and the way it is performed must come from the child's interest. This means that the development of curriculum is partially a result of a child's choice and decisions he/she elaborates along with other children and adults. A very interesting theoretical account of implementing inclusion in early education is given by Smith (1998: 209):

Example

Antonella was attending a program of a pre-school institution for three years. The entire time she spent in the kindergarten educators have carefully documented what she likes to do. Various forms of documentation have confirmed that acquiring skills connected to a certain activity may help the girl to acquire another skill more easily. Antonella had a very weak muscle control so she had difficulties moving, but by observing her interests educators noticed how she likes to use the computer and to work with clay. By working with clay, over the course of a few months, she gradually started to understand relationships in space: up, down, right and left … This helped her to re-organize existing knowledge and to spontaneously recognize and learn the shapes of letters–which represents an important step for learning reading and writing. The girl needed constant help with moving around, especially going to the bathroom or while staying outdoors. The educators agreed that an adult should always be present. In the beginning Antonella was quite shy, especially on the playground, but the other children loved to take the girl outside of the kindergarten and show her exciting moments by playing together. Not only that, but the other children have showed initiative by organizing activities outdoors in which she could participate… Today, Antonella is an open, friendly and likeable girl who does well in elementary school.

The above-mentioned example is surely an incentive on how to be inclusive, holistic and collaborative in creating an environment that inspires a child with special needs to learn, by providing a sense of security and comfort. Elkind (2007) writes in his

book: The power of play warns us that adults sometimes forget that the child is not born with knowledge, for example that an object will fall if it is dropped from the hand, that some objects can float and that some sink etc. Because the world is mundane and plain to adults, they are often deprived of the possibility of understanding that children do not know nor see the same worlds as we do. By reviewing the content of the above-mentioned book it is possible to notice that authors often use the phrase "knowledge construction". Conceptual or terminological explanation of the word to construct (lat. construere) means to build, to assemble, to put together, to invent, to devise, and to form (Anić, 2003). The child acts actively and independently within the process of construction of his/her knowledge, in the process of finding the answers to questions or hypothesis which he/she wants to explore. As previously mentioned, every child has a natural curiosity and motivation for learning, exploring, and constructing new knowledge. Will an adult be the child's partner, somebody who will enable and encourage independent knowledge construction by designing the environment in a quality way and by offering diverse material? Or will they regard the child as a small, incompetent being, dependent on adult instructions? Direct control over a child's behavior has a negative influence on the development of his/her autonomy and makes children overtly dependant on adult estimation because they are deprived of the opportunity to self-evaluate and take responsibility for their own actions. Thus it is important to say that constructing a curriculum for inclusion begins with our own theory or image of a special needs and rights child. What are our expectations from the child? Every child is unique, different, and inimitable according to his /her genetic structure and the totality of his /her life development. Are we truly aware of this, as educators, in every moment of our educational work and interactions with children? Do we truly, respectfully consider the individual developmental characteristics of every child? The answers we offer (often unknowingly) are a reflection of our own values, our beliefs about the natural abilities of a child. Our image of a child becomes a lens through which we observe and interpret the child, his/her natural abilities, based on which we determine how we, as educators, will react. For example, the continued interruption of children's activities and their attention with the purpose of strictly following a pre-determined educator's plan sends a direct message to the child that his/her natural abilities are not respected, nor are his/her activities, interests.

According to Alcott (1997) for special needs and rights children inclusion enables them to live in a natural environment with other children, where they are offered a positive behavioral model and a series of opportunities to observe, learn, imitate and achieve social interactions with other children and adults. Malaguzzi (1998) symbolically presents an interesting image of a pre-school institution with a metaphor of a construction site in which the explorations of children and educators are extremely linked and are continually progressing. This mutually supplemental relationship is successfully given in an often repeated sentence by professor Malaguzzi which warns us never to teach children something they can learn on their own. This is a particularly

important principle when we are talking about special needs and rights children, considering they need more time, multiple exercise opportunities, and knowledge fortification and adequate material which will support their learning and advancement. Educators in inclusive early education programs allow children in educational groups to work at their own speed, on various projects, in authentic and ways appropriate for them, and this means that the children are included into the constant process of learning, equally as other children are. As in everyday life, in certain abilities and skills they demonstrate better, and in others worse results, which enables them to be aware of their own competencies, to develop sensitivity to the needs of others and to respect diversity. So, if we believe that children have their own theories and are the co-protagonists in the process of knowledge construction, than the most important verbs in educational practices are not to speak, to explain, or to relay, but to do, to act, and to listen (Rinaldi, 2006). This means that the educator-practitioner must be a skillful observer, the one who listens to what the children wish to say and carefully observes what they do (Glenn, 2005). By observing and listening to children, by amending and analyzing various forms of pedagogical documentation, the educator meets the child's interests and abilities with more quality, and that helps him/her to align the entire educational work with the individual differences of children.

Kindergarten – an Organization which Learns

By reviewing modern literature it is visible that many authors in their papers seek the answer to the question how to establish communities of educators who accept children's diversity and respect the way children learn and explore in their own tempo, and in individual ways. The pedagogy of reciprocity emphasizes that knowledge is something which is constantly questioned, created together and exchanged within a dialogue inside the community which is supportive to children and adults (Fullan, 1999; Curtis-Carter, 2007). In a modern institution, an organization which learns, the educator encourages others to give their best, setting the example of desirable characteristics and behaviors with his/her own behavior, and at the same time having a vision which inspires others to act. With personal investment in interpersonal relationships we achieve the development of trust and sincerity, a group cohesion and loyalty to the community. In such a way people, whose actions and living conditions connected and interlaced, learn continually, exchange knowledge and ideas in order to advance together. In educational institutions today, the competency of educators is included into the decision-making process and it increases cooperation, team work and reflection. By group, team work of all employees in kindergartens (especially educators and expert personnel) thoughts and changes are brought into the practices. And by team, group work the quality of the educational work in a pre-school institution represents a significant contribution to creating the environment which would improve the development of every individual child, and especially a special needs and rights child.

According to Miljak (2009) the important task on the path to converting a traditional institution into an organization which learns is the humanization of interpersonal relationships, based on understanding and accepting the subjectivity of every individual, both child and adult. The modern educator-theoretician in action, a thinker who uses his/her own theories in practice every day, changes them, amends them, builds according to the feedback received from the practice, from the children. A continued professional development of an educator represents a prerequisite for the development of the kindergarten toward an organization which learns, as well as a co-construction of the curriculum. The process of co-construction of the pre-school curriculum is based on a shared (team) research and the procedure of building a quality educational practice of a certain pre-school institution. Therefore, in order to better determine the efficiency of the work, an educator regularly observes personal interventions, then individually or in cooperation with other educators and finds various ways and paths to self-correction, and the changes and the improvement of the educational practices are based on the results of the evaluation. In such a exploratory approach to professional development the educator explores the process in which he/she works in order to improve it and increase its efficiency, and becomes a reflexive researcher of his/her own practices (Slunjski, 2008).

The Complementarity of the Family and Kindergarten Environment

In order for parents and educators to be more successful in educating children, significance lies with trust, tolerance, objective exchange of information, collectiveness, and a constant inclination toward a mutual goal-child education. A successful inclusion is implemented through team cooperation and mutual sincere understanding between parents and educators who cooperate for the children's benefit (Kemple, 2003). A quality team relationship between parents and educators is accomplished in conditions where parents are allowed to spend time with their children in educational groups, by observing and actively participating in a direct educational process. Experiences from educational practices testify that communication between educators and parents may differ not only in quantity but also in quality, for example, it may be close or distant, formal or informal. When educators and parents communicate, they do so in various ways: with words, body language, style or way of speaking. Eppstein (1999) uses the term mirror in order to explain that we see ourselves the way we believe others see us. Observing or perceiving oneself is conducted in three stages: the reflection (parents looking in the mirror), interpretation of the reflection (how parents interpret what they see), and, according to that, the sense of pride or humiliation. If the parents interpret their reflection in the second stage as a positive one, in the third stage they will feel satisfaction because they were able to cooperate with the educator for the well-being of their child. Contrary to that, if the parents see misunderstanding and critique, there will be no positive cooperation. According to Edwards-Gandini-Forman (1998) in order for

parents to recognize their reflection in the mirror as a clear, cooperative, collaborative, it is necessary to accept these principles:

Educators who communicate well:

– give complete attention to parents when they are speaking, clearly showing that they are interested in joint communication

– repeat or clarify what is being said and attempt to understand what the parents are thinking and feeling

– show respect for the parents, accept their concern, feelings and questions as significant indicators which lead to a better mutual understanding

– adapt the discussion to suit the parents' ability to gain control over the situation, and not to encourage debates uncomfortable for the parents because they do not know how to deal with the child's difficulties

– if it is necessary, to emphasize that the problem is nobody's fault. Educators and parents work together in order to help the child solve the problem. A parents' concern becomes incentive for mutual understanding.

– in mutual communication there are no winners or losers. Calmly, quietly and sincerely discuss the child's positive characteristics before addressing any kind of problems.

– speak plainly and specifically about the child's progress or problems, and focus on individual problems

– listen and understand the meaning of the parents' message, avoid closed answers or critical answers.

Parents become partners in the educational process when they:

– perceive educators as a source of support for their child and their parental educational efforts

– listen carefully and trust the educators

– show respect toward the educators, recognize that the educator's concerns, thoughts and questions are significant for mutual understanding and communication

– understand that the educators have a responsibility to satisfy the needs of all children. They help the educators to succeed

– re-phrase and re-check if they understand messages received during a conversation

– speak openly and sincerely about the child

– according to need show concern as a forum for better mutual understanding of the child

– become partners to educators for their child's well-being.

In an inclusive curriculum the importance of formulating a unique educational influence from the parents and the educators toward the special needs and rights child is particularly emphasized. Parents and educators cooperate for the well-being of the child. Intensive mutual cooperation and creating a relationship based on quality communication, mutual respect, confidence and openness leads to a mutual bonding with a higher understanding of various possibilities and specificities of the parents and the educators. The goal of all of the above is communication which results with solutions and actions that both sides advocate.

Concluding Considerations

In an institutionalized early and pre-school education there are increasing debates about the need to transform early education institutions into institutions which learn and enable the child to amend and correct his/her ideas, theories and knowledge within the context of social interaction with other children and adults. The modern educational approach enables the children to have a direct experience of respecting, accepting and understanding diversities, which implies inclusion of special needs and rights children (Nutbrown & Clough, 2006). By supporting positive social interactions, and especially including a special needs and rights child into joint activities which improve and advance his/her psycho-physical health, a child's constructive contribution toward him/herself and others, are considered the basic guidelines of an inclusive curriculum. A special needs and rights child learns what he/she experiences, so it is significant how much the educators understand the nature of the child's development, based on which they will design an inclusive curriculum and know how to implement it in their everyday educational work. A curriculum in the making (the one that is developed and changed) should be created in a way that it reflects and responds to the natural abilities of the child, and to ensure a stimulating environment enriched by various material, sufficient time and challenging educational situations to encourage the child to think and act. Teaching strategies should also change in order for educators to have sufficient time to individualize the curriculum, setting the frame for every child's development and

learning. According to all this, one can discuss a co-construction of a curriculum directed toward a child's better understanding of him/herself and others, to discovering similarities and differences without prejudice. Every educator is an individual possessing certain attitudes, convictions, talents and skills. The way he/she approaches his/her practices and the children is the best indication of his/her ethical professionalism, and the readiness and motivation for education and development influences the improvement of existing skills, as well as acquiring new ones.

Bibliography

- Alcott, Michael 1997. An Introduction to Children with Special Educational Needs. London: Hodder- Stoughton.
- Anić, Vladimir 2003. Veliki rječnik hrvatskog jezika. Zagreb: Novi Liber.
- Curtis, Deb & Carter, Margie 2007. Learning together with young children. St. Paul, Yorkton Court: Redleaf Press.
- Edwards, Carolyn – Gandini, Lella & George, Forman 1998. Conclusion: Final Reflections. In: Edwards, Carolyn-Gandini-Lella- Forman-George (Ed.), *The Hundred Languages of Children.* The Reggio Emilia Approach. Advanced Reflections. London: Ablex Publishing Corporation, 457-466.
- Elkind, David 2007. The power of play-learning what comes naturally. Philadelphia: Da Capo Press.
- Eppstein, Ann 1999. Pathways to quality in Head Start, public school, and private non-profit early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education.* 13/ 2: 101-119
- Fullan, Michael 1999. Change Forces. The Sequel. London and Philadelphia: Falmer press.
- Glenn, Angela 2005. Removing barriers to learning in the early years. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Kemple, Mary Kristen 2003. Let*'s* be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs. New York: London: Teacher*'s* College.
- Mallaguzzi Loris (1998) History, Ideas, and Basic Philosophy- An Interview with Lella Gandini. In: Edwards, Carolyn-Gandini, Lella-Forman, George (Ed.), *The Hundred Languages of Children*. The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections. London: Ablex Publishing Corporation, 49-97.
- Marsh, J. Collin 1994. Kurikulum: temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.
- Miljak, Arjana 2009. Življenje djece u vrtiću – Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: SM Naklada.

§ Nutbrown, Cathy & Clough, Peter 2006. Inclusion in the early years: critical analysts and enabling narratives. London: SAGE Publications Ltd.
§ Rinaldi, Carlina 2006. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood Series). London, New York: Taylor and Francis Routledge.
§ Slunjski, Edita 2006. Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor-Čakovec-Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
§ Slunjski, Edita 2008. Dječji vrtić, zajednica koja uči. Zagreb: SM Naklada
§ Smith, Cathleen 1998. Children With “Special Rights” in the Preprimary Schools and Infant-Toddler Centers of Reggio Emilia In: Edwards, Carolyn-Gandini, Lella-Forman, George (Ed.) *The Hundred Languages of Children*. The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections. London: Ablex Publishing Corporation. 199-214.
§ Wood, Elizabeth-Attfield, Jane 2005. Play, learning and the early childhood curriculum. London: Paul Chapman Publishing.

Mirjana Šagud: INTEGRIRANO UČENJE PUTEM IGRE

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
msagud@vusp.hr

Sažetak

Igra kao dominantna (ali nažalost nedovoljno frekventna) aktivnost i prirodan oblik učenja u institucijskom i obiteljskom ranom odgoju i obrazovanju nerijetko se samo na deklarativnoj razini razmatra kao medij sadržajnog i integriranog učenja predškolskog djeteta. Varirajući i isprobavajući različite odnose koje je dijete percipiralo u realnoj stvarnosti izgrađuju se određeni oblici ponašanja potrebni za njihovu kasniju aktivnu participaciju u svijetu odraslih.

Tradicionalne predškolske ustanove vrlo su često usmjerene na poučavanje rascjepkanih, rutinskih i parcijaliziranih sadržaja (dominira analitički pristup učenju) koji u velikoj mjeri sliče nastavnim predmetima. Tome korespondira obrazovanje odgajatelja usmjereno na razvijanje izoliranih i nepovezanih praktičnih i profesionalnih kompetencija tijekom njihovog inicijalnog profesionalnog obrazovanja.

U odgojno-obrazovnoj praksi susrećemo situacije instrumentaliziranja igre u svrhu poučavanja dezintegriranih metodičkih pristupa (organiziranje dječje igre u svrhu učenja specijaliziranih sadržaja iz područja govora, početnih matematičkih predodžbi i pojmova, tjelesnih aktivnosti i sl.).

Nasuprot tome suvremene paradigme učenja, konstruiranja i sukonstruiranja znanja, prihvaćanje i zadovoljavanje individualnih različitosti djece trebale bi omogućiti različite razine integracije sadržaja unutar cjelovitog i integriranog pristupa ranom odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: integrirano učenje, igra

INTEGRATED LEARNING THROUGH PLAY

Abstract

As a dominant (yet unfortunately not frequent enough) activity and a natural form of learning in an institutionalised and family early education, game is often considered a medium of content and integrated learning of a preschool child only at a declarative level. Varying and trying different relationships that a child has perceived in reality, certain forms of behaviour necessary for their later active participation in the world of adults are created.

Traditional preschool institutions are often directed towards teaching the fragmented, routine and partial content (with a dominant analytical approach to learning) that greatly resembles school subjects. In correspondence with this is the education of preschool teachers that is directed towards developing isolated and disconnected practical and professional competencies during their initial professional development.

In the educational practice, there are frequently situations of instrumentalization of game with the aim of teaching disintegrated teaching approaches (organising children's game with the aim to learn specialised content in the field of speech, beginning mathematics notions, physical activity, etc.). On the other hand, contemporary learning paradigms of constructing and co-constructing knowledge, accepting and satisfying individual differences between children, should enable different levels of integrating content within a complete and integrated approach to early education.

Keywords: integrated learning, play

Učenje u kontekstu suvremenog djetinjstva

Djetinjstvo i obitelj prolaze kroz slične procese kao društvo općenito. Djetinjstvo se kao fenomen te socijalna i kulturološka konstrukcija, ne može odvojiti od društvenog konteksta i promatrati u okviru univerzalnih kategorija (Buckingham, 2000). Tako spomenuti autor govori o suvremenom poimanju djetinjstva, o dilemi vezanoj za izumiranje djetinjstva i narušavanju njegove svetosti u aktualnim uvjetima odrastanja u kojima mlađe generacije raspolažu novom kulturom, načinima komuniciranja, učenja i djelovanja. Zbog tih specifičnosti čini se da su odrasli, zbog nemogućnosti praćenja ovih

kretanja, nedovoljno spremni na aktualne kompleksne i dinamične (nedetrminirane) promjene te se osjećaju nedovoljno kompetentnima nositi se sa njima.

Poznata je Elkinova sintagma „užurbanog djetinjstva" (prema Lynott & Logue, 1993) koju stavljamo nasuprot (i koja je u kontradikciji) sa „zlatnim dobom djetinjstva" u kojem su djeca bila nevina, bezbrižna i zaštićena , što je najčešće idealizirana slika djeteta, djetinjstva i obitelji. „Užurbanim djetetom" označuje se priprema djeteta za participiranjem u realnim društvenim okolnostima (najčešće uzrokovane suvremenim promjenama i kompleksnim odnosima u društvu i obitelji – zaposlenost majke na prvom mjestu, materijalnim i tehnološkim uvjetima kojima je suvremeno društvo dominantno usmjereno - centralno pitanje je transferiranje „znanja" u područje obrazovanja u područje prakse i sl.). Cjelokupno suvremeno djetinjstvo obilježava niz kontradiktornosti koje su evidentne u monopoliziranju odraslih nad institucijom djetinjstva, definiranje procjene djece po kojima se njihove kompetencije analiziraju s aspekta odraslih te im osiguravaju superiorni status odraslosti i sl.

Često kao roditelji, odgajatelji i pedagozi nismo dovoljno svjesni izvanrednih dječjih postignuća, uloge različitih čimbenika, strategija i procesa u ubrzanom razvoju njihovih kompetencija posebice ukoliko ti procesi razvoja pojedinih dječjih sposobnosti nama nisu evidentni ili dovoljno poznati. Dispozicije i mišljenje predškolskog djeteta predstavljaju ciljeve u procesu njegovog učenja. Kontekst institucijskog odgoja i obrazovanja sa svojim soci-pedagoškim, psihološkim, vremenskim, organizacijsko-situacijskim, kulturnim i drugim dimenzijama determinirat će položaj djeteta u procesu učenja i spoznavanja neposredne stvarnosti. Neki autori smatraju da zatvorene predškolske institucije mogu postati objekti učinkovite proizvodnje unaprijed određenih, za svu djecu standardiziranih ciljeva i zadataka, te uniformiranog odgoja i obrazovanja koji razvija uniformirane stavove, mišljenja, diskurse, vrijednosti, itd. (Miljak, 2009).

Kako doživljavamo proces učenja i poučavanja kod predškolske djece

Bilježimo neuspjeh fragmentarnog učenja, čija namjera je bila da putem posebno pripremljenih edukativnih emisija usmjerenih na izolirano i dekontekstualno učenje govora povećaju dječji rječnik (Bronson & Marryman, 2009). Učenje predškolske djece nije moguće ostvariti uskim, izoliranim i fragmentarnim sadržajima o nekoj kategoriji. Katz (1994) ističe potrebu djeteta za živim mišljenjem, originalnim otkrivanjem i istraživanjem. Situacije koje su mu nepoznate stvaraju konflikt koje dijete nastoji riješiti, odgovoriti na situacije koje su mu nedovoljno poznate, postavljati i provjeravati hipoteze i sl. Pokazalo se da dijete jedino u aktivnoj i angažiranoj situaciji u kojoj može isprobavati i varirati raznovrsne postupaka govorne komunikacije može razvijati govor. To pravilo se može primijeniti na različita područja razvoja djeteta. „Ubrzani dječji programi za napredovanje" sve češće daju prioritet prirodnoj i recipročnoj (dvosmjernoj) i djetetovim reakcijama prilagođenoj komunikaciji sa „živim" učiteljem (Gopnik, 2003). U

kontekstu dječje igre možemo u najvećoj mjeri percipirati slobodno, angažirano, aktivno i interesom motiviranu dječju aktivnost.

Igra, kao temeljna aktivnost djeteta predškolske dobi, predstavlja njegov autentični program ili koncepciju koja je oslobođena pritiska i dominacije „vanjskog programa" odrasle osobe (Šagud, 2002).

Kvantiteta poticaja socijalne sredine nije nužno povezana s adekvatnim, sadržajnim i razvojno poticajnim djetetovim reagiranjem i odgovaranjem već je primarna kongruentnost reakcija odraslog i djece, raspon spoznaja (socijalnog, emocionalnog, intelektualnih) te responzivnost od strane odrasle osobe. Dijete u kontaktu s fizičkim predmetima stječe elementarna znanja o njima, međutim ona su u stihijskom odnosu s djetetom i dominantno personalizirana (bez osmišljavanja, vođenja ili strukturiranja od strane odrasle osobe) nepovezana i nedovoljna za uopćavanjem i konvencionalnim razumijevanjem. U tom procesu odrasla osoba mora biti medijator koja će pomoći u konstruiranju i sukonstruiranju novih znanja. Proces učenja je kontinuirano ciklički proces stalnog smjenjivanja unutrašnje motivacije i interesa djeteta, neformalnog i konkretnog učenja te usmjerenog i od konkretne stvarnosti sve više oslobođenog učenja.

Igrom do cjelovitog i holističkog pristupa u spoznavanju okoline

Najvažnija karakteristika i univerzalni aspekt djeteta je igra što znači da je vezana uz fenomen djetinjstva i djeteta bez obzira na društvo ili kulturu u kojoj ono funkcionira. Ono što je odvaja od ostalih aktivnosti djeteta je sloboda i zamišljena situacija. Analizirajući antropološki pristup igri, evidentno je da se promijenio odnos odraslih prema, toj dominantnoj aktivnosti djeteta, te je ona od beznačajne i infantilne aktivnosti (dominantno tradicionalni pristup igri) evoluirao u stajalište po kojem je igra vrlo značajna aktivnost u djetetovom razvoju. Ona je prirodni kurikulum uz pomoć kojeg predškolsko dijete uči i razvija se (Piaget, prema Lancy, 2008)), ona je medij u kojem dominira najprirodniji načina učenja predškolskog djeteta u kojem je ono oslobođeno od konkretne situacije i u kojem mu je omogućeno opetovano vježbanje njegovih sposobnosti i kapaciteta. Medij u kojem dijete varira postupke i radnje koje je percipiralo u svom realnom životu, a koje će mu kasnije poslužiti za kompetentno ovladavanjem materijalnim i socijalnim okruženjem u kojem će kasnije participirati. Igra stoga predstavlja područje uvježbavanja određenih obrazac djelovanja s najmanje rizika od neuspjeha.

Uz različite teorije igre koje nastoje što bolje i potpunije definirati svrhu i njezin značaj (teorija viška energije, teorije rekreacije, teorije rekapitulacije i teorije vježbe) neki teoretičari razlikuju i dvije osnovne suvremene teorije – psihoanalitičku i kognitivnu (Lowell Krogh, 1994).

Dječja igra, bez obzira radi li se o konstruktivnoj, igri s pravilima ili simboličkoj igri (igra „kao da", imaginativna igra, igra uloga, mašte, igra dramatizacije i sl.) predstavlja aktivnost s vrlo visokom razinom intrinzične motivacije u koju dijete slobodno ulazi, određuje duljinu njezinog trajanja, fleksibilno strukturira pravila, odlučuje o tome s kim će se igrati i sl.

Dječja igra je uvod u odraslu fazu ili odraslo ponašanje. Djeca u igri reprezentiraju, rekonstruiraju ali i transformiraju ponašanje odraslih koje se oko njih događa. Sve dužnosti koje će kasnije dijete obavljati u „odrasloj i samostalnoj fazi" izražavaju se primarno u igrama, kao što su uloge roditeljstva, građenja kuća, kuhanja, škole i sl.

Dijete igrom zadovoljava svoje osnovne potrebe vezane uz kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj. Upravo te osnovne sposobnosti predstavljaju temelj za razvoj ostalih, složenijih struktura. Ona, dakako nije samo način adaptacije uvjetima u kojima se odrasta nego kreativna i individualna prerada stvarnih uvjeta u kojemu mu odrasla osoba pomaže u njihovom sređivanju i sistematiziranju.

Polazeći od konkretnog i neposrednog iskustva, aktivnim odnosom prema socijalnom i materijalnom okruženju u igri dijete uči.. To učenje nije rasparcelijalizirano, pasivno, nepovezano i nesistematično (kakvim ga nerijetko „nudimo" djetetu). U aktivnom odnosu s izvorom spoznaje dijete stvara individualni unutarnji konstrukt, interpretira aktualna znanja u odnosu na njegova prethodna iskustava. Koherentnost različitih spoznaja omogućavaju njihovu lakšu interpretaciju i integraciju s već izgrađenim strukturama.

Vrlo je značajno praktičare iz područja predškolskog odgoja usmjeravati na percipiranje i analiziranje dviju osnovnih faza u razvoju dječje igre. Prva je eksploracija ili istraživanje s novim iskustvom (predmetima, pojavama, odnosima i sl.) koja stvara novu razinu znanja integrirana u već postojeća. Na toj razini dijete ima potrebu otkriti neke karakteristike i zakonitosti koje će kasnije elaborirati i preraditi na holistički i aktivan način. Nakon te individualne faze (po strategijama, načinima prerade i konstrukcije znanja) u kojoj dijete u interakciji sa svojom materijalnom i socijalnom sredinom i u kojoj se neposredno upoznaje sa stvarnošću možemo očekivati fazu stvaranja i kreacije.

Specifična znanja ili vještine koje nisu inkorporirane u individualni svijet djeteta ostaju izdvojene i neupotrebljive jer nedostaje sinteza i organiziranje unutar tog individualnog sustava. Intencija programa vezanih uz odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi od najranijih institucija koje su bile usmjerene na čuvanje i skrb predškolske djece do suvremenih koje su predškolsko dijete sagledavale u njegovom integralnom razvoju je razvoj od najranije „skolarizacije" kao načina učenja i poučavanja sličnog školi (samo u „manjem" obliku) te usmjerenosti na učenje odvojenih i

parcijaliziranih sadržaja koje dijete nije bilo u mogućnosti integrirati s individualnim aktualnim sustavom preko cjelovitog i integriranog pristupa učenju.

Obrazovni učinci igre (koji su potencijalno mnogobrojni i dugoročni) ne smiju biti prioritet nas odraslih kako bismo igru didaktizirali ili usmjerili prema specifičnim područjima poučavanja. U suprotnom igra gubi svoja temeljna svojstva, a to su : unutarnja motivacija i visok stupanj aktivnosti pojedinca.

Umjesto zaključka:

Cjelovit (holistički) način upoznavanja i sagledavanja okoline karakterizira svijet predškolskog djeteta. Specifični, od strane odraslih izdvojeni sadržaji, prema kriteriju koje dijete nije u mogućnosti povezati s aktualnim neposrednim iskustvom, nisu u mogućnosti pronaći mjesto u individualnoj strukturi znanja i iskustva pojedinog djeteta. Usitnjeni, predmetni sistem sadržaja koji je dominantan u školi, a koji još uvijek, bez obzira na poznavanje zakonitosti predškolskog djeteta nije dublje ili trajno ugrađen u odgojno – obrazovnu praksu predškolskih ustanova, ne predstavlja garanciju cjelovitog (holističkog) pristupa djetetovoj stvarnosti. To je tek pokušaj skolarizacije (primjene školskih metodika rada) koja ne uzima u obzir specifičnosti kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja predškolskog djeteta.

Popis literature

- Bronson, P. I. & Marryman, A. (2009), *Nurtureshock*. New York: Twelve.
- Buckingham, D. (2000), *After the death of childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Curtis, D. & Carter, M. (2008), *Learning Together with Young Children. a curriculum framework for reflective teachers.* New Zeeland: Redleaf Press.
- Goncu, A. (1998). Development of intersubjectivity in social pretend Play, In: Woodhead, M. – Faulkner, D. & Littleton, K. *Cultural Words of early Childhood.* London: Routledge, The Open University, pp. 135-154.
- Gopnik, A. & al. (2003), *Znanstvenik u kolijevci*. Zagreb: Educa.
- Katz, G. L. & Cesarone, B. (1995), Reflections on the Reggio Emilia Approach, ERIC: Bergamo.
- Lancy, D. (2008), *The Anthropology of Childhood.* Cambridge University.
- Lowell Krogh, S. (1994), *Educating young children,* In: Ways of teaching and Learning, 206-241.
- Lynott, P. P. & Logue, B. T. (1993), *The "Hurried Child"*: The Myth of Lost Childhood in Contemporary American Society. Sociological Forum, 8 (3). Springer.
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću – Novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno – obrazovnog procesa u dječjim vrtićima.* Zagreb: Spektar Media.
- Palmer, S. (2006), *Toxic childhood: How the Modern World is Damaging our Children and What We Can Do About it.* London: Orion Publishing Group Ltd.
- Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Zagreb Spektar Media.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri.* Zagreb. Školske novine.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar.* Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Woodhead, M. – Faulkner, D. & Littleton, K. (1998), *Cultural words of early Childhood.* London: Routledge.

Kerekes Valéria: ÓVODÁSKORÚ GYEREKEK INKLUZÍV NEVELÉSÉNEK LÉPÉSEI EGY NEMZETKÖZI PROJEKT BEMUTATÁSA MENTÉN

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
kerekeske@yahoo.com

Összefoglaló

Európa szerte a kisgyermekkori nevelés színterének első (kötelező) intézményes formája az óvoda. Valamennyi szülő a lehetőségeihez mérten próbálja kiválasztani gyermeke számára a legmegfelelőbb intézményt. Optimális esetben a szülők elképzelései és az óvodával szemben támasztott elvárásai megegyeznek (vagy legalább részben közelítenek) gyermekük legalapvetőbb személyiségvonásaival továbbá a választott intézmény óvodapedagógusainak, illetve más szakembereinek attitűdjével és a gyermek részéről (is) egy sikeres életút veheti kezdetét. Abban az esetben viszont, ha az előző tényezők közül az egyik is hibádzik a gyermek óvodai élete több síkon is nehézségekbe ütközhet. A probléma csak fokozódik azoknál a gyermekeknél, akik valamilyen fogyatékosságból adódóan eleve hátrányos helyzetből indulnak. Mit tehetünk annak érdekében, hogy az óvodában eltöltött évek minden gyermek számára örömteli eseményt jelentsenek? Erre a kérdésre (is) választ keresett az a nemzetközi kezdeményezés, melynek bemutatását és tapasztalatainak elemzését olvashatják a következőkben.

Egyrészt egy hároméves folyamat legalapvetőbb lépéseit követhetik nyomon, másrészt a közös munka eredményeképp született kiadványok (rövid) ismertetésére kerül sor, melynek segítségével betekintést nyerhetünk az óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének folyamatába és lehetséges módszertani kínálatába.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, hátrányos helyzetű óvodások, óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelése

PRESENTING THE STEPS OF INCLUSIVE EDUCATION AT PRESCHOOL AGE THROUGH AN INTERNATIONAL PROJECT

Abstract

All around Europe the first (compulsory) setting for the institutional education of children is the kindergarten. Parents try to chose the best possible institution for their children. In an optimal case the parents' expectations are (at least partly) in accordance with the basic personality traits of their child as well as with the attitude of the teacher and other experts. This can make a start to a successful life story for the child (and not the child alone). However, if only one of the above mentioned factors is missing, the child may face multiple difficulties during his/her preschool life. The problem even escalates with those children who are, due to a disability, already disadvantaged at the very start. What can we do to make the years spent at preschool enjoyable to every child? This was one of the questions an international project sought to answer. In this paper I present this project and analyse its findings.

On the one hand, you will read about the basic steps of a three-year process, and on the other hand I will (shortly) present the publications which are the result of our work together, and which give an insight into the process of inclusive education of preschool children and into its possible methodology.

Keywords: preschool education, disadvantaged preschool children, inclusive education of preschool children

A projekt főbb jellemzői

2006 szeptemberében az EU FP6-os keret Comenius program támogatásával egy olyan nemzetközi projekt vette kezdetét, melynek elsődleges célkitűzése a 3-6 éves (óvodás korú) sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) gyerekek intézményes nevelésének nyomon követése volt. Ezen belül különös hangsúlyt fektetve a gyakorlatban fellelhető pozitív inklúziós törekvések elemzésére.

Az Early Childhood Education in Inclusive Settings–Óvodáskorú gyerekek inkluzív nevelése címet viselő projektben öt ország felsőoktatási intézményének kutatóhelyei vettek részt: Universität Siegen (Németország, Prof. Dr. Maria Kron), Université Sorbonne (Franciaország, Prof. Dr. Eric Plaisance), Universita Miho/Braga (Portugália, Prof. Dr. Maria Serrano), Universität Mälerdalen/Västeras (Svédország, Prof. Dr. Kerstin

Goransson), Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar/Budapest (Magyarország, Prof. Dr. Zászkaliczky Péter). A kutatási program nemzetközi konzorciális keretben folyt. A különböző országok eltérő létszámú kutatócsapattal dolgoztak. Átlagban 2-5 fő (az előbb felsorolt felsőoktatási intézmények oktatói és munkatársai) volt egy-egy csapatban.

A projekt 2006 októberében kezdődött és 2009 szeptemberében zárult. Három nagyobb szakaszra tagolódott, ami megközelítőleg egy-egy éves időtartamot tett ki. Jellegét tekintve interdiszciplináris tudományos projektről beszélhetünk.

A projekt első szakasza

A projekt első szakaszában a résztvevő országok feladata egy ún. országjelentés készítése volt. Ezen belül valamennyi ország a saját óvodai nevelésének jogi szabályozását, intézményi struktúráját, illetve az adott területen dolgozó szakemberek képzésének módját térképezte fel és elemezte megadott szempontok alapján. Amint az várható volt, a projektben részt vevő országok nevelési irányzatai, oktatásjogi szabályozásai továbbá az SNI gyermekek és a normál fejlődésű gyermekek együttnevelésével kapcsolatos elméleti és gyakorlati megvalósulási formái egyaránt eltérést mutattak. Arra, hogy a projekt fókuszcsoportját képező populáció szerves részét képezi az intézményes nevelésnek mind az öt ország intézményes gyakorlatában találhatóak példák. Az összegyűjtött és elemzett anyagok leginkább az intézményi felépítésben, a területen dolgozó szakemberek kompetenciahatárainak megítélésében, illetve az SNI gyermekek befogadását és támogatását szabályozó jogi tényezőkben mutattak eltéréseket (Kron, 2008).

A projekt második szakasza

A projekt második szakaszának fókuszában a kisgyermekkori intézményes nevelés inkluzív példáinak megfigyelése és elemzése volt „... azokra a pedagógiai elemekre összpontosítottunk, amelyek elősegítették az együttnevelést és a befogadást különböző körülmények között." (Garai–Kron, 2009: 9) Országonként átlagban két-három olyan intézményt kerestek fel a kutatók, ahol SNI gyermekek nevelési folyamatokban való (aktív) részvétele adott volt. Az intézmények majdnem mindegyike rendelkezett inkluzív nevelési tapasztalatokkal. A magyarországi kutatók egy olyan intézményt is felkerestek, amely a projekt kezdetével szinte egy időben kezdte meg inkluzív pedagógiai munkáját. A közös munka révén különböző szakemberekkel (óvodapedagógusokkal, gyógypedagógusokkal, óvodavezetőkkel) együttműködve, eltérő rendszerességgel végeztek megfigyeléseket közel egy éven keresztül. A megfigyelések előre meghatározott szempontok alapján történtek, melyek olyan kérdésre szerettek volna választ kapni, hogy egy-egy konkrét szituációban mire irányul a megfigyelt gyermek tevékenysége, ehhez hogyan viszonyul a többi részvevő gyermek

és mit tesz az óvodapedagógus (vagy más szakember) az adott helyzet hatékony kezelésében.

Módszertani szempontból egy-egy példa segítséget nyújthat mindazon szakemberek számára, akik a hatékony együttnevelés megvalósulási formáira keresnek útmutatókat.

A projektet záró és összefoglaló szakasz

A projekt harmadik szakaszának fő célkitűzése a különböző megfigyelések közös elemzése és az inkluzív folyamatokat segítő elméleti kérdések megvitatása volt. Az összegyűlt szakmai anyagokból állt össze az a kiadvány (Garai–Kron 2009), ami kézzelfogható segítséget nyújthat az inkluzív nevelés iránt érdeklődőknek és a területen dolgozó szakembereknek egyaránt. Tartalmi felépítését illetően a bevezető részt az inklúzió elméleti hátterének különböző megközelítéseit magában foglaló tanulmányok alkotják svéd, francia és német szerzőktől. A következő egység az inklúzió gyakorlati oldalának elemzését tárgyalja elméleti kérdések mentén. Elsőként a pedagógiai keretek, programok valamint a tananyag hatásának elemzése történik, amit a szakemberek szerepének szempontjából tett vizsgálatok továbbá a különféle játékszervezési módok inkluzív nevelésben betöltött szerepének elemzése követ. A folyatatásban a különböző egyéni támogató stratégiák szerepéről, a szülőkkel való együttműködésnek kérdésköréről illetve a területen dolgozó szakemberek szakképesítésének minőségi aspektusairól és azok hatásrendszereiről olvashatunk. A fejezetet a teammunka és a tágabb közösségekkel való együttműködés jelentőségét tárgyaló rész és nem utolsó sorban az óvodából iskolába való átmenet fontosságát és lépéseit elemző egység zárja. A különböző alfejezeteket arányos mértékben dolgozták fel a résztvevő országok kutatói. A magyar csapat a szakemberek szerepéről és a különböző tevékenységekről (adott esetben strukturált, félig-strukturált és nem strukturált helyzetek) készített összefoglaló tanulmányokat, illetve a terepmunkák során levont tapasztalatokból kiindulva az óvodai játékszerveződés terén egy új fogalom bevezetését is szorgalmazta (Kerekes–Tamás–Schiffer–Garai–Zászkaliczky, 2009).

A gyakorlatban dolgozó szakemberek részére a kézikönyv legnagyobb egysége (4-9 fejezet) segítséget leghatékonyabban az inkluzív nevelés és oktatás megszervezésében. Az adott fejezetek magukban foglalják a projektben részt vevő valamennyi ország megfigyeléseinek részletes leírását. Az elkészült anyagok elemzése a következő szempontrendszerek mentén kerültek feldolgozásra: Félig strukturált játékszituációk és tanulási helyzetek szervezése; Egyéni támogatás az inkluzív nevelésben; A kölcsönös megértés támogatása. A viselkedés és jelzések lefordítása. A konfliktusok enyhítése; Szabad játék – Kihívást jelentő helyzetek; A szülőkkel való együttműködés. A megfigyelések feldolgozását és elemzését nehezítette az a tény, hogy a résztvevő országok (legtöbb esetben) különbözőképpen definiálják a

kisgyermekkori intézmények megnevezését, az óvodába való bekerülés körülményeit, a legfontosabb pedagógiai alapelvek meghatározását továbbá az óvodai személyzet megnevezését.

1. táblázat

A projektben résztvevő országokban tapasztalható hasonlóságok és különbségek a kisgyermekkori intézményes nevelés néhány tényezője mentén

	Francia-ország	**Magyar-ország**	**Német-ország**	**Portugália**	**Svédország**
Az intézmény elnevezése:	→ Jardin d' enfans → Écoles maternelle	→ bölcsőde → óvoda	→ Kindergarten → Kindertagesstätte	→ Jardin de Infância	→ iskola előkészítő → iskola-előkészítő osztály
Életkori jellemzők:	→ az érintett populáció csaknem 100%-a 3 éves korban kezdi az óvodát és 6 éves koráig jár oda (SNI gyermekek esetében is).	→ 20 hetes kortól – 3 éves (SNI gyermekek 6 éves) korig a szülő szabad döntése, hogy gyermekét bölcsődébe adja vagy sem → 3 – 6 éves (SNI gyermekek 8 éves) korig járhatnak óvodába, kötelezően 5 éves kortól	→ az óvoda (adott esetben napközi otthon) látogatása a szülő szabad döntésétől és anyagi hozzájárulás ától függ a gyermek 3 éves korától iskolakezdésig (6 éves korig)	→ az iskola előtti oktatásban való részvétel szabadon választott. A kötelező oktatás 5 vagy 6 éves korban kezdődik. A vonatkozó törvény szabályozza a SNI gyermekek óvodába járását.	→ a 2-6 éves gyerekek többsége (kb.97%-a) és az 1 évesek több mint fele iskola előkészítőbe jár → 6 éves kortól iskola-előkészítő osztályba kerül (valamennyi SNI gyermek többségi intézménybe

					kerül)
Legfontosabb pedagógiai elvek:	→ fizikai-, értelmi-, társas kapcsolatok-, autonómia-, személyiség fejlesztése → felkészítése az általános iskolás évekre	→ az egészséges életmód alakítása → érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása → az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása	(általános törekvés abban a tekintetben, hogy valamennyi szövetségi állam egységes keretrendszert alakítson ki) → egyenlő esélyek megteremtése → korai tanulásra való ösztönzés (természettudomány, írás, olvasás stb.) → a német nyelv megfelelő szintű ismerete	→ az óvoda a családi nevelés kiegészítőjeként szolgál → az élethosszig tartó tanulás első fázisa	→ játékos tevékenységek, kommunikáció → demokratikus értékek →individuum értékének tisztelet → közös környezet iránti tisztelet → a társas élet alapértékeinek figyelembevétele → az emberi élet és az egyén szabadságának sérthetetlensége → nemek közötti egyenlőség

					→ gyengékkel és kiszolgáltatottakkal való együttérzés
Óvodai személyzet:	→ minősített tanárok → pszichológusok → gyógypedagógusok → „óvodai életet segítő asszisztensek”	→óvodapedagógusok → dajkák → (adott esetben) gyógypedagógusok → (adott esetben) gyógypedagógiai asszisztensek	→ többségében olyan pedagógusok, akik képesítésüket gyakorlati továbbképzéseken szerzik	→ támogató pedagógus (specializáló nélküli óvodapedagógus) → speciális pedagógus (gyógypedagógiára specializálódott óvodapedagógus)	→legtöbb esetben középfokú végzettséggel rendelkező tanárok

(ECEIS szerzőcsapat 2009 alapján)

A fenti táblázatban is nyomon követhető, hogy a különböző tényezők aspektusai milyen sokszínűek Európa egy kis szegmensét alapul véve is. Mindazonáltal a résztvevőknek a kézikönyv utolsó fejezetében sikerült olyan egységes alapelveket meghatározniuk, melyek elengedhetetlenek a hatékony inkluzív nevelés és oktatás megszervezésében valamint új módszertani eszköztárak kidolgozásában.

Összegzés

A projekt probléma meghatározásától a különböző szituációk megfigyelésén keresztül az elkészült kiadványokig tartó három év valamennyi ország számára új perspektívákat nyitott meg az inkluzív neveléssel kapcsolatos kérdések körében. A vitára bocsájtott felvetések megvitatása során megfogalmazott álláspontok az inkluzív nevelésben már jártas országokat megerősítették, illetve továbbgondolásra ösztönözték folyamataik helyességében, a témával most ismerkedőket pedig segítették

elképzeléseik és törekvéseik pozitív irányú támogatottságában. Ami a magyar közoktatás inkluzív neveléssel kapcsolatos álláspontját illeti, még számos tennivaló áll azok előtt, akik az együttnevelés gyakorlati megvalósításában részt kívánnak vállalni. Nehezítő körülmény, hogy egyelőre a sajátos nevelési igény pontos definiálását illetően sincs egységesen elfogadott álláspont. Ez a tény megnehezíti a gyakorlati és módszertani újítások bevezetését, ami magával vonja az erre vonatkozó anyagi és erkölcsi támogatottság mértékének csökkenését. Ez utóbbi problémakör enyhítésének érdekében a magyar kutatócsoport a jövőben a már elkészült gyakorlati kézikönyv adaptációját tervezi a hazai óvodapedagógiai gyakorlatra vonatkozó szempontokat figyelembe véve.

Háttér

A megfigyelés címe: Reggeli

Helyszín: egy budapesti óvoda.

Résztvevők: 13 gyermekből álló vegyes csoport (3-6 évesek), egyikük Sanyika, a 4 és fél éves pervazív fejlődési zavarral (autizmussal) diagnosztizált kisfiú, aki a megfigyelés időpontjában hat hete a csoport tagja. Nem beszél, de kommunikációs kártyák segítségével „kommunikál". Elég gyakran működik együtt az óvodapedagógusokkal (nevelőkkel), bár ritkán kezdeményez kapcsolatot a többi gyerekkel. A helyzet megfigyelésekor egy óvodapedagógus és egy dajka van jelen.

A szituáció leírása:

A napos (az óvodapedagógus által választott gyerek, aki segít a dajkának az étkezések folyamán a mindennapi feladatok ellátásában) elkezdi megteríteni az asztalokat. A dajka egy kocsin behozza a teát. A gyerekek tudják, hogy ez a teaidő jele, és azzal segítenek a felelősnek, hogy visszarakják a játékaikat a polcokra. Közben Sanyika a játszószőnyegen kockákat pakol egyik helyről a másikra.

Az óvodapedagógus megmutatja Sanyikának az **"Asztal megterítése"** kártyát, és szavakkal is megtámogatja az utasítást. Sanyika feláll és a kicsi asztalterítőjét az óvodapedagógus segítségével az saját asztalára teríti. Miután Sanyika elkészítette helyét, az óvodapedagógus kezet fog vele és megmutatja neki a **"Tetszik nekem"** kártyát továbbá megdicséri azért, amit csinált. Ezután megmutatja neki a **"Kézmosás"** kártyát. A mosdóba mennek, és az óvodapedagógus segít neki azzal, hogy megmutatja, hogyan mossa meg alaposan a kezét; közben folyamatosan kommentálja, amit csinálnak, és folyamatosan dicséri a kisfiút. A többi gyerek egyedül mossa meg a kezét, de az óvodapedagógus és a dajka rajtuk tartja a szemét, ha esetleg segítségre lenne szükségük. Miután megtörölték a kezüket, bemennek a csoportszobába, és

leülnek. Az óvodapedagógus egy szelet üres kenyeret és egy szelet kakaós kalácsot hoz, hogy Sanyika kiválaszthassa, mit szeretne enni. A kakaós kalácsot választja. A dajka kakaót tölt a többieknek, míg az óvónő teát tölt egy műanyag üvegbe. „Nézd, Sanyika, tea!"– mondja. Sanyika elfogadja, megissza a felét, és a másik felét az asztalra önti. Ekkor az óvodapedagógus előveszi a **"Takarítás – mindent rakj helyre!"** kártyát, megmutatja neki, és együtt hoznak egy törlőrongyot, hogy letöröljék az asztalt. Sanyika egyedül végzi el a feladatot. Az óvodapedagógus újra kezet fog vele megmutatja neki a "Nekem tetszik" kártyát, és megdicséri. A többi gyerek már befejezte az étkezést, mindenki visszaviszi a tányérját és a csészéjét a kocsira. A napos és a dajka letakarítják az asztalt. Sanyika is befejezi az étkezést, és az óvodapedagógus segítségével visszaviszi a tányérját és a csészéjét. Az óvodapedagógus ismét kezet fog vele, megmutatja a "Nekem tetszik" kártyát és megdicséri.

Megjegyzések

Az óvodapedagógusok megtanulták használni és Sanyikával is ismertették az óvodai életben (is) használatos kommunikációs kártyák (amelyek mindennapi tevékenységeket ábrázolnak pl. mosdó, vécé, reggeli, játékidő stb., valamint érzelmeket fejeznek ki (pl. tetszik nekem, nem tetszik nekem stb.) jelentését. Előtte egyeztettek a kommunikációs kártyák használatának tapasztalatairól a szülőkkel, így Sanyika ugyanazokkal a szabályokkal, kártyákkal, körülményekkel találkozik az óvodában is, mint otthon. Ezek a kártyák a falon vannak, az ajtó mellett felragasztva, olyan magasságba, hogy kényelmesen el lehessen érni őket (a többi gyermek számára is elérhetők). Sanyikának saját kommunikációs kártyái is vannak egy arra kijelölt dobozban.

A pedagógus hozzáállása a feladatokhoz, célokhoz és célkitűzésekhez

Az óvodapedagógus tudatosan választási lehetőséget ajánl Sanyikának arról, mit szeretne enni. Sokáig nem fogadott el mást, mint csupasz kenyeret. Folyadékot sem fogadott el pohárból, csak egy műanyag flakonból, amit édesanyja hozott be és amin rajta van a jele. Kizárólag olyan teát iszik, amelyet otthonról hoznak.

Fejleszthető kompetenciák

Sanyikának fontos **megtanulni, hogyan szervezze meg magának a mindennapi teendőket.**

A másság elfogadása – A többi gyerek tapasztalatokat szereznek egy olyan társukról, akinek a viselkedése eltér a megszokódtól. Az óvodapedagógus nyugodt viselkedése és Sanyikához való viszonya példaként hat a többi gyerekre, akik így egyrészt megtanulhatják, hogyan tudnak kapcsolatot teremteni társukkal.

Fontos elvek

A gyermek érdekeire és szükségleteire összpontosítani, ezzel támogatni a részvételt. Az óvodapedagógus meghallgatja a gyerekeket, megosztja figyelmét a csoport és a sajátos nevelési igényű gyerek között. Azzal, hogy olyan egyértelművé teszi Sanyika számára a szituációt, amennyire csak tudja, segít neki abban, hogy részt vegyen egy közös cselekvésben.

A pedagógus tudása és hozzáállása – Elfogadni a gyerek szükségleteinek megfelelő, különböző szintű részvételt.

Az óvodapedagógusok jegyzeteket írnak Sanyika viselkedéséről, jelzéseiről, tevékenységeiről minden nap, hogy felismerjék az ismétlődő jelenségeket és a jelentésüket. A naplóírás az ő ötletük, hogy jobban megismerhessék Sanyikát, és segíthessenek a többi gyereknek ugyanebben.

Kedvező körülmények

Ne felejtsük el a szoba jellemzőit – Sanyikának saját játszósarka, illetve asztala és helye a csoportszobán belül, ahol háttal is ülhet a többieknek, ha úgy érzi túl sok inger éri a szobában.

Fontos elvek – Áttekintés (ECEIS szerzőcsapat 2009)

A gyermek érdeklődésére és szükségleteire való összpontosítás

– Követni a gyermekek érdeklődését

– A gyermekek érdeklődését felkeltő szituációk és környezet megteremtése

Részvétel a tanulásban – Szituációk szervezése úgy, hogy mindenki készségeit támogassuk

– Heterogén csoportok létrehozása

– A szerkezet rugalmassága: A teljes csoport és kis csoportok közötti átmenet

– A tanterv és követelmények adaptálása

– A szabad játék és a tanár által strukturált helyzetek egyensúlya

– A bizalom légkörének megteremtése

– Mindenki készségeinek értékelése

– A korlátok csökkentése

– Az egyéni támogatás és közös pillanatok szervezése

– Egyéni tervek (ET) – Megvalósítás, és integráció csoportszituációkban

Egymás kölcsönös megértésnek támogatása a pedagógus segítségével

– A másság feldolgozása

– Mások számára vonzó és a sajátos nevelési igényű gyermeket magukba foglaló szituációk teremtése („Kapcsolat management")

– A tehetség nyilvánvalóvá tétele a többi gyermek számára

– A gyermek ismeretlen jelzéseinek és viselkedésének lefordítása a többiek számára

– Megmutatni a furcsa vagy kihívást jelentő viselkedés értelmét, annak „normalitását"

JEGYZETEK

Irodalomjegyzék

- ECEIS szerzőcsapat 2009. *Inkluzív kisgyermekkori intézményes nevelés: Öt európai országban tapasztalható legfontosabb nézőpontok, jelenleg kihívások és viták.* In: Dóra, Garai–Maria, Kron szerk. 2009: Együtt növekedve. Óvodáskorú gyerekek inkluzív nevelése. Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste. 97–104.
- ECEIS szerzőcsapat 2009. *Egyéni támogatás az inkluzív nevelésben.* In: Dóra, Garai–Maria, Kron szerk. 2009: Együtt növekedve. Óvodáskorú gyerekek inkluzív nevelése. Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste. 146 –148.
- ECEIS szerzőcsapat 2009. *Inklúzió a gyakorlatban - Fontos alapelvek és nyitott kérdések.* In: Dóra, Garai–Maria, Kron szerk. 2009: Együtt növekedve. Óvodáskorú gyerekek inkluzív nevelése. Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste. 181–193.

§ Dóra, Garai–Maria, Kron szerk. 2009: *Együtt növekedve. Óvodáskorú gyerekek inkluzív nevelése.* Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste.
§ Kerekes Valéria–Tamás Katalin–Schiffer Csilla–Garai Dóra–Zászkalicky Péter 2009. *Inklúzív óvodai nevelés egy nemzetközi projekt tükrében.* In: Bene Annamária szerk., 2009. Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban I. Újvidék: Fórum Könyvkiadó. 77–82.
§ Kron, Maria ed., 2008: Early Childhood Education in Inclusive Settings – Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries. France, Germany, Hungary, Portugal and Sweden. Germany: ZPE.

Otilia Velišek-Braško: KOMPETENCIJA PEDAGOŠKOG KADRA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Osnovna škola „Sonja Marinković“, Novi Sad
velisek@nadlanu.com

COMPETENCE OF THE PEDAGOGICAL STAFF FOR THE INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

Inclusive education is the current issue of our present time. The new law on the education has explicitly established the place of the inclusive education, as well as the adjustments to the children with certain difficulties in development, in form of individual educational curriculum. This paper presents query of the implementation of the inclusive education within compulsory education. The search is aimed to the competence of the major factors in the educational system, in other words, to what extent and in what way is the teaching staff competent for the particularity of the educational task with the children which have some sort of developmental difficulty.

Keywords: inclusive education, new law, individual educational curriculum, pedagogical staff, competence

UVOD

Tek nekoliko godina unazad, kod nas se otvorila tema uključivanja dece sa razvojnim teškoćama u redovan sistem školovanja. Nastale su brojne dileme među stručnjacima za vaspitanje i obrazovanje, zaposlenima u vaspitno-obrazovnim institucijama, kao i šire u društvu. Najčešće se diskutovalo o prednostima, o nedostacima inkluzivnog obrazovanja, o dobiti dece sa teškoćama u razvoju i o dobiti dece bez razvojnih teškoća, kao i o teškoćama u realizaciji inkluzivnog obrazovanja. Intenzivnim radom tokom godina najčešće, raznih nevladinih organizacija, udruženja i entuzijasta, u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse u mreži institucija kod nas, u velikoj meri je uspešno sprovedena senzibilizacija pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje. Kao rezultat višegodišnjeg angažovanja onih koji su odabrali težak put, da ideja o inkluziji ide od prakse ka politici (iako politika države ima ulogu da vodi i da unapređuje društvo,

kao i da sistemski predvidi i omogući razvoj), donet je 2009. godine novi Zakon o osnovama sistema za obrazovanje i vaspitanje. U novom zakonu inkluzivno obrazovanje je obuhvaćeno i određeno zakonskim regulativama.

Uvažavanjem prava na obrazovanje sve dece, dileme koje ostaju na temu inkluzivnog obrazovanja su: kako realizovati uključivanje dece sa razvojnim teškoćama i kako pružiti podršku pedagoškom kadru u realizaciji uključivanja dece sa razvojnim teškoćama, jer su oni bez sumnje nosioci celokupnog sistema vaspitanja i obrazovanja.

DECA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

U našoj literaturi za dete sa razvojnim teškoćama u školi navodi se dete koje, zbog oštećenja nekih organa i/ili funkcija ima, osim potreba zajedničkih svoj deci i posebne vaspitno-obrazovne i (re)habilitacijske potrebe, koje treba zadovoljiti organizovanjem posebnih uslova i postupaka kako bi se ublažile posledice razvojne teškoće. (Hrnjica 2007: 7)

Ometeno dete se smatra da je dete sa smetnjama u psihosomatskom razvoju (vid, sluh, govor, mentalne sposobnosti, motorika, invalidnost, socijalno ponašanje, odnosno njihovo kombinovanje). Kao sinonim često se koristi izraz: defektna ili hendikepirana deca, deca sa teškoćama, smetnjama u razvoju. (Grupa autora-Pedagoški leksikon 1996: 339)

U savremenoj literaturi poslednjih godina se izbegava termin defektna ili hendikepirana deca, jer se na taj način u fokus smešta smetnja ili teškoća koju dete ima, a ne dete kao ličnost, koje zaslužuje dostojanstvo bez obzira na hendikep koji ima, s toga se koristi termin dete sa smetnjama u razvoju ili dete sa hendikepom. Prilikom određenja dece sa smetnjama u razvoju, takođe se izbegava termin deca sa posebnim potrebama, jer deca sa smetnjama u razvoju imaju iste potrebe, potrebu za igrom, kretnjom, druženjem, učenjem kao i druga deca, samo ih na drugačiji način zadovoljavaju.

Detetovo određenje prema vrsti i stepenu razvojne teškoće nužno vodi negativnom određenju, onome što dete ne ume ili ne može. Zalaganja da se izbegne obeležavanje deteta preko negativnih određenja dečijih mogućnosti iskazano je u Konvenciji o pravima deteta na sledeći način: Dete sa razvojnim teškoćama je dete sa posebnim potrebama, a dete sa posebnim potrebama je dete. Dete sa razvojnim teškoćama ima sva bitna svojstva deteta kao ljudskog bića i da razvojna teškoća ne sme biti osnov ni za koji vid diskriminacije. Ovim pristupom se polazi od onoga što dete može, a ne što ne može. Oni koji pomažu detetu sa teškoćama u razvoju da se razvije u granicama svojih mogućnosti neophodno je da pronađu posebne puteve da bi dete zadovoljilo svoje

potrebe koje ima kao ljudsko biće, a koje teže zadovoljava zbog organskih ili socijalnih barijera.

Kao način klasifikacije dece sa razvojnim teškoćama, u OECD-u 1988. godine, formirana komisija predložila je šemu razvojnih poremećaja (Hrnjica 2007: 8):

1. Oštećenje senzornih funkcija (oštećenja vida, sluha, poremećaj osetljivosti, bola, dodira, kretanja i ravnoteže)

2. Poremećaj kognitivnih funkcija (inteligencija, pažnja, perceptivnih funkcija, teškoće u savladavanju čitanja, pisanja, matematike i govorne teškoće)

3. Poremećaj lokomotornih funkcija (kontrola mišića, koštanog zglobnog sistema, poremećaji koji otežavaju ili onemogućavaju kretanje i komunikaciju deteta, socijalnu ili fizičku)

4. Hronična oboljenja deteta,

5. Teži emocionalni poremećaj (dečije neuroze, psihoze, emocionalne promene nastale neurološkim oštećenjima)

6. Teži poremećaji socijalizacije (izazvan organskim ili socijalnim faktorima, hiperaktivnost, hipoaktivnost, agresivnost i drugi oblici socijalno neprihvatljivog ponašanja)

7. Kombinovane smetnje

Medicinski model shvatanja ometenosti, je lična tragedija, koja osobu i njegovu porodicu ograničava da učestvuje u društvenom životu. Dijagnoza je ta od koje se polazi, koriste jezik etiketiranja i naglašavaju nedostatke osobe. Dete se izdvaja iz svog okruženja jer se ne uklapa u sistem i neuspešno je. U sistemu školovanja je dete problem, jer ne može da prati program, ne postiže očekivani uspeh, ometa drugu decu, ime posebne potrebe, zahteva specijalne metode rada. I na posletku dete treba da se prilagodi po meri vrtića ili škole jer sistem je dominantan i nepromenljiv.

Nasuprot medicinskom modelu shvatanja deteta sa smetnjama u razvoju je socijalni model, koji ističe da socijalna sredina je ta koja sprečava osobe da u potpunosti učestvuju u društvenom životu. Teškoće u učenju zavise od obrazovnog sistema. Odluke u vrtiću ili školi se donose timski, zavisnosti od individualnih potreba i polazi se od ovladanih veština i veština u nastajanju. Koristi se jezik prihvatanja ravnopravnosti, a odgovornost je višestruka. Prema socijalnom modelu shvatanja, učenje je sastavni deo života i osoba sa teškoćama u razvoju. Karakteriše ga

deinstitucionalizacija i programi koji se baziraju na potrebama, a ne na dijagnozi. Kao fleksibilan model, on menja kulturu zajednice, jer zasnovan je na ljudskim pravima. (Hrnjica 2007)

Problem je u obrazovnom sistemu, koji je rigidan, nastavne metode krute, ne odgovara na individualne obrazovne potrebe, roditelji nisu uključeni, a nastavni kadar je sa predrasudama i needukovan.

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Inkluzivno obrazovanje podrazumeva zajedničko školovanje sve dece, sa i bez teškoća u razvoju. Što omogućava da dete sa teškoćama u razvoju ide u najbliži vrtić ili školu, a ne da bude samo nekoliko škola koje su inkluzivne i po tome drugačije od ostalih redovnih škola.

Kvalitetno obrazovanje za svu decu obuhvata uspešno obrazovanje dece sa teškoćama u razvoju u redovnom obrazovnom sistemu. To zahteva prilagođavanje vrtića i škole svakom pojedincu, jer obrazovni sistem treba da je otvoren za svu decu. Inkluzivno obrazovanje je proces izlaženja u susret potrebama deteta u obrazovnom procesu, odnosno obrazovni sistem u kojem je fokus na promeni škole, a ne učenika. Na ovaj način se daje mogućnost da osobe sa smetnjama u razvoju ravnopravno učestvuju u životu zajednice, kao i shvatanje ljudske zajednice kao društva u kome je svaka osoba poštovana i prihvaćena kao ljudsko biće. Kroz inkluzivno obrazovanje omogućava se usvajanje životne filozofije zasnovane na uverenju da svi ljudi imaju jednaka prava bez obzira na individualne razlike i prihvatanje činjenice da su različitosti normalan izraz ljudske prirode. (Cerić 2010)

Strategija obrazovanja je usmerena na celokupnu ličnost deteta koja dete ne izdvaja po njegovom nedostatku i uvažava posebne obrazovne potrebe svakog deteta. Razvoj obrazovanja je usmeren na otklanjanje ili smanjivanje prepreka za učenje i učešće sve dece u obrazovnom procesu. Planiranje vaspitno-obrazovnog rada se odvija prema individualnim karakteristikama dece.

Daje se podrška porodici u uključivanju deteta u život i rad vrtića i škole, kao i uvažavanje roditelja kao partnera u procesu podsticanja dečijeg razvoja. Timski rad stručnjaka, roditelja i lokalne zajednice je način rada kojim se mogu postići planirani ishodi.

Proces prevazilaženja predrasuda prema smetnjama u razvoju je ostvariv kroz inkluzivno obrazovanje, jer kroz uspostavljanje interakcije i komunikacije između osoba sa smetnjama i onih bez njih, dovodi do prihvatanja i poštovanja različitosti, te do formiranja pozitivnih stavova od najranijeg uzrasta. Obrazovanje koje doprinosi

celokupnom razvoju sve dece pripremajući ih za stvaran život, najbolji je način borbe protiv diskriminacije i nasilja, za zaštitu ljudskih prava deteta. (Booth-Ainscow 2002)

Stil rada u vrtićima i školama, odnosno vaspitača, učitelja i nastavnika koji koriste raznolike metode pomažući deci neupadljivo, a koji akcenat stavljaju na snage, na ono što dete može, razvijajući time kod deteta visoko samopoštovanje, predstavlja osnovu posebnosti obrazovnog-vaspitnog rada. Shvatanje po kome sva deca mogu da uče, po kome se sva deca razlikuju i po kome razlike treba i možemo da vrednujemo.

NOVI «KROVNI ZAKON»

Ostvarivanje prava dece sa razvojnim teškoćama na obrazovanje i njihovo uključivanje u redovne škole je obuhvaćeno i zakonom definisano u okviru novog Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, odnosno često nazvan i „Krovni zakon“, koji je donet 2009. godine.

U osnovnim odredbama novog „Krovnog zakona“ o opštim principima sistema obrazovanja i vaspitanja se ističe da sistem obrazovanja i vaspitanja mora da obezbedi za svu decu:

Član 3.

1. jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama;

U ostvarivanju principa, posebna pažnja posvećuje se mogućnosti da deca, učenici i odrasli sa smetnjama u razvoju i invaliditetom ostvaruju pravo na obrazovanje.

Opšti ishodi i standardi obrazovanja i vaspitanja u novom zakonu predviđaju za učenika kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga to potrebno, mogu da se prilagođavaju posebni standardi postignuća svakom pojedinačno, uz stalno praćenje njegovog razvoja.

Član 6.

Svako lice ima pravo na obrazovanje i vaspitanje.

Lica sa smetnjama u razvoju i sa invaliditetom imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove obrazovne i vaspitne potrebe u redovnom sistemu

obrazovanja i vaspitanja, u redovnom sistemu uz pojedinačnu, odnosno grupnu dodatnu podršku ili u posebnoj predškolskoj grupi ili školi, u skladu sa ovim i posebnim zakonom.

(Službeni glasnik RS: broj 72/09, stupio na snagu 1.09.2009.)

INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLANOVI – IOP

U okviru inkluzivnog obrazovanja, individualni obrazovni planovi (IOP) u školama i individualni planovi podrške (IPP) u predškolskim ustanovama su definisani u novom «Krovnom» zakonu o obrazovanju i vaspitanju.

Nastavni programi osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja

Član 74.

Nastavni program osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja donosi se u skladu sa utvrđenim opštim i posebnim standardima postignuća i sadrži:

– preporuke za pripremu individualnog obrazovnog plana za učenike kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, koji se sa zakašnjenjem uključuju u obrazovni proces, koji ne poznaju jezik na kome se ostvaruje obrazovno-vaspitni rad;

Individualni obrazovni plan, individualni program i individualizovani način rada

Član 77.

Za dete i učenika kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, ustanova obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donosi individualni obrazovni plan.

Cilj individualnog obrazovnog plana jeste postizanje optimalnog uključivanja deteta i učenika u redovan obrazovno-vaspitni rad i njegovo osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu.

Individualnim obrazovnim planom utvrđuje se prilagođen i obogaćen način obrazovanja i vaspitanja deteta i učenika, a posebno:

1. dnevni raspored aktivnosti u vaspitnoj grupi i časova nastave u odeljenju, dnevni raspored rada sa licem koje mu pruža dodatnu podršku i raspored rada u posebnoj grupi u kojoj mu se pruža dodatna podrška, kao i učestalost podrške;

ciljevi obrazovno-vaspitnog rada;

3. posebne standarde postignuća i prilagođene standarde za pojedine ili za sve predmete sa obrazloženjem za odstupanje od posebnih standarda;

4. individualni program po predmetima, odnosno sadržaje u predmetima koji se obrađuju u odeljenju i radu sa dodatnom podrškom;

5. individualizovan način rada vaspitača i nastavnika, odnosno individualizovan pristup prilagođen vrsti smetnje.

Individualni obrazovni plan u ustanovi donosi pedagoški kolegijum na predlog stručnog tima za inkluzivno obrazovanje, odnosno tima za pružanje dodatne podrške učenicima iz stava 3. ovog člana.

Roditelj, odnosno staratelj daje saglasnost za sprovođenje individualnog obrazovnog plana.

(Službeni glasnik RS: broj 72/09)

Individualni obrazovni plan je instrument kojim se obezbeđuje prilagođavanje obrazovanja dece sa poteškoćama u razvoju njihovim mogućnostima i potrebama. IOP je pisani dokument koji kreira tim (učitelj/nastavnik, roditelj, stručni saradnik, svi relevantni stručnjaci) da bi se utvrdili načini podrške individualnim mogućnostima za učenje i individualnim potrebama deteta, sa ciljem prilagođavanja procesa njegovog obrazovanja. (Hrnjica 2007)

IOP sadrži: Detaljan opis aktuelnog funkcionisanja deteta (razvojni status deteta u celini po oblastima saznajnog, emocionalnog, socijalnog i fizičkog razvoja), individualne karakteristike deteta od značaja za procenu očuvanih potencijala (snage, potrebe, interesovanja, mogućnosti …). oblasti razvoja u kojima je dete najuspešnije, oblasti zaostajanja u odnosu na vršnjake, to su oblasti u kojima detetu treba podrška (prioritetne oblasti) i ciljeve koji se žele postići u definisanom periodu.

Ciljevi moraju biti precizni (po mogućstvu izraženi u kvantitativnim terminima – trajanje pažnje u minutima, fond reči u broju reči, itd.) i realni, ostvarljivi (postavljeni u odnosu na aktuelno funkcionisanje deteta u toj oblasti za koji se postavlja cilj). Elementi cilja su: ko će raditi, šta će raditi, kada će raditi i koliko će raditi.

OSPOSOBLJAVANJE PEDAGOŠKOG KADRA ZA IKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Inkluzivno obrazovanje je tema koja izaziva brojne dileme i rasprave. Naše društvo i pedagoški kadar je prepuno strepnje i predrasuda vezano za realizaciju inkluzije. Ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja se sastoji iz tri oblasti. Prvo je stvaranje inkluzivne kulture, što obuhvata izgradnju zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrednosti, zatim kreiranje inkluzivne politike kroz stvaranje škole za sve i organizovanje podrške različitostima, i na kraju razvoj inkluzivne prakse, ciljano na organizovanje učenja i mobilizaciju resursa. (Booth-Ainscow 2002) Danas kada je i u novom zakonu podržano inkluzivno obrazovanje, diskusija se više ne može voditi: Inkluzija da ili ne? Već se jedino može raspravljati: Kako?

Vaspitači, učitelji i stručna služba, odnosno pedagoški kadar, ne samo da su glavni nosioci realizacije inkluzivnog obrazovanja, već su i odgovorni za uspešnost ostvarivanja kvalitetnog obrazovanja za svu decu.

S obzirom da rad sa decom sa razvojnim teškoćama zahteva posebnu vaspitno-obrazovnu kompetentnost pedagoškog kadra, a imajući u vidu da je inkluzivno obrazovanje tek poslednjih nekoliko godina aktuelna tema kod nas, postavlja se pitanje na koji način pedagoški kadar uspevaju da realizuju svoje profesionalne obaveze i kako su stekli svoja znanja u ovoj oblasti.

Poznato je da ranijih godina, pre nego što je inkluzija postala aktuelna tema, rad sa decom sa razvojnim teškoćama nije spadao u domen osposobljavanja pedagoškog kadra za rad, jer su bili edukovani za rad sa tipičnom populacijom. Kako je inkluzija postala pedagoška oblast koja se intenzivno počela razvijati kod nas, putem akreditovanih seminara od strane Ministarstva za obrazovanje postoje stručni seminari na temu posebnosti vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama. Zaposleni u ustanovama za vaspitanje i obrazovanje imaju obavezu da se permanentno obrazuju, čak je određeno 100 časova stručne edukacije na pet godina.

Kako realizuje inkluzivno obrazovanje naš pedagoški kadar? – je pitanje koje se nameće tokom izučavanja teme uključivanja dece sa razvojnim teškoćama u obavezan i redovan sistem vaspitanja i obrazovanja.

PILOT ISTRAŽIVANJE METODOLOŠKA ORIJENTACIJA PROBLEMA ISTRAŽIVANJA

PREDMET ISTRAŽIVANJA

Inkluzivno obrazovanje je obuhvaćeno u novom «Krovnom zakonu» o vaspitanju i obrazovanju, koji je donet 2009. godine. Predmet istraživanja je osposobljenost

vaspitača, učitelja i stručne službe, odnosno pedagoškog kadra za posebnost vaspitnog-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama, što obuhvata prilagođavanje programa prema mogućnostima dece, pisanje individualnih obrazovnih planova, kao i njihovo sprovođenje i vrednovanje.

NACRT ISTRAŽIVANJA

Pilot istraživanje, odnosno probno istraživanje čiji je zadatak da dobijanje podataka za sledeće etape istraživanja na području inkluzivnog obrazovanja. Kao početna faza istraživanja, radi planiranja daljeg istraživanja, pilot istraživanje se realizuje na malom uzorku.

PROBLEM ISTRAŽIVANJA

U kojoj meri i na koji način je pedagoški kadar osposobljen za posebnost vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama?

CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Saznati u kojoj meri i na koji način je osposobljen pedagoški kadar za posebnost vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama.

ZADACI

1. Kako pedagoški kadar realizuje vaspitno-obrazovni rad sa decom sa razvojnim teškoćama?

2. Na koji način pedagoški kadar prilagođava program za decu sa razvojnim teškoćama?

3. Na koji način pedagoški kadar izrađuje individualne obrazovane planove (IOP)?

4. U kojoj meri pomaže IOP u radu sa decom sa razvojnim teškoćama?

5. Na koji način je pedagoški kadar stekao svoja znanja za posebnost vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama?

HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

Da je pedagoški kadar u velikoj meri osposobljen za posebnost vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama i da je svoje znanje stekao radnim iskustvom i putem permanentnog obrazovanja.

PODHIPOTEZE

1. Pedagoški kadar u radu sa decom sa razvojnim teškoćama vaspitno-obrazovni program realizuje putem individualizovanog rada.

2. Pedagoški kadar vaspitno-obrazovni rad sa decom sa razvojnim teškoćama prilagođava izradom individualnog obrazovnog plana (IOP) što obuhvata prilagođavanje sadržaja, zahteva, oblika, metoda i tehnika rada prema mogućnostima i potrebama deteta.

3. Pedagoški kadar IOP izrađuje u saradnji sa Timom za inkluziju.

4. Pedagoškom kadru IOP je osnova za rad sa decom sa razvojnim teškoćama.

5. Pedagoški kadar je svoje znanje o posebnosti vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama steklo na stručnim seminarima i iz stručne literature.

METOD ISTRAŽIVANJA

Metod je deskriptivan, jer opisuje se pedagošku pojavu, radi unapređivanja pedagoške prakse na području inkluzivnog obrazovanja. Opisivanjem posebnosti vaspitno obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama predstavlja korišćenje rezultata u naučne svrhe u okviru inkluzivnog obrazovanja.

TEHNIKA ISTRAŽIVANJA

Tehnika koja je primenjena u istraživanju je fokus grupa, novija tehnika u društvenim istraživanjima. Fokus grupa, odnosno istraživanje putem fokus grupa je organizovana rasprava unutar odabrane grupe pojedinaca, kojoj je cilj prikupiti informacije o njihovim gledištima i iskustvima vezano za određenu temu istraživanja. Intervju fokus grupa je posebno prigodna za prikupljanje nekoliko različitih gledišta (perspektiva) o istoj temi.

Fokus grupa je tehnika kojom se prikupljaju kvalitativni podaci, grupa ispitanika uobičajeno je od 6 do 8 članova. Učesnici u fokus grupi mogu komotno da razgovaraju jedni sa drugima, dok razgovor inicira i usmerava moderator. Ovakve grupe se često koriste u marketinškim istraživanjima, socijalnom grupnom radu i organizaciji zajednice.

Intervju u fokus grupi je vođen prema sledećim pitanjima:

– Kako realizujete vaspitno-obrazovni rad sa decom sa razvojnim teškoćama?

– Na koji način prilagođavate program za decu sa razvojnim teškoćama?

– Na koji način izrađujete IOP?

– U kojoj meri vam pomaže IOP u radu sa decom sa razvojnim teškoćama?

– Na koji način ste stekli svoja znanja za posebnost vaspitno- obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama?

VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

Nezavisna varijabla je pedagoški kadar u predškolskoj ustanovi i u školi, odnosno vaspitači, učitelji, stručna služba – pedagog, psiholog i roditelj deteta sa razvojnim teškoćama.

Zavisna varijabla je mera u kojoj je pedagoški kadar osposobljen za posebnost vaspitno-obrazovni rad sa decom sa razvojnim teškoćama i izvori sticanja znanja za navedenu oblast rada.

UZORAK

Uzorak čine učesnici fokus grupe, članovi Inkluzivnog tima u svojim ustanovama (vaspitač, učitelj, pedagog, psiholog i roditelj), odnosno pedagoški kadar koji ima iskustva u radu sa decom sa razvojnim teškoćama. Uzorak je nameran, s obzirom na specifičnost područja istraživanja i na malobrojnost pedagoškog kadra sa navedenim iskustvom. U uzorak su uključeni pedagoški kadar iz PU«Radosno detinjstvo» Novi Sad iz pripremnih grupa, jer po zakonu pripremna grupa i osnovno školsko obrazovanje spadaju u obavezno obrazovanje dece i pedagoški kadar iz OŠ «Sonja Marinković» Novi Sad. Značaj obuhvaćenosti pripremnih grupa u predškolskoj ustanovi u ovo istraživanju se ogleda i u pripremljenosti dece za polazak u školu i spremnost na prihvatanje školskih obaveza. Učesnici fokus grupe su dva vaspitača, dva učitelja, dva psihologa, pedagog i roditelj, odnosno osam članova.

KALENDAR

Istraživanje je sprovedeno školske 2009/2010. godine

REZULTATI ISTRAŽIVANJ

1. Realizacija vaspitno-obrazovni rada prema navodima fokus grupe, razvrstana su u tri kategorije:

a. Timski rad: formiran Tim za inkluziju (učitelj ili vaspitači, pedagog i/ili psiholog, pedagoški asistent gde postoji, stručni saradnici van ustanove i roditelj), na osnovu izrađenog IOP-a, kontinuiranim praćenjem deteta i saradnje u okviru tima.

b. Gradivo: prilagođavanjem sadržaja, zahteva, zadataka prema potrebama, interesovanjima i mogućnostima deteta; praćenjem deteta i njegovih interesovanja.

c. Izvođenje obrazovnog-vaspitnog rada: individualni rad sa detetom, grupni rad, individualizacijom rada i pomoć pedagoškog asistenta.

2. Način prilagođavanja programa za decu sa razvojnim teškoćama prema odgovorima fokus grupe su razvrstane u sledeće kategorije:

a. Saradnja: sa članovima Tima za inkluziju, posebno su istaknuti pedagog, psiholog i saradnici van ustanove (defektolog, reedukator, logoped).

b. Individualni obrazovni plan (IOP): izrada IOP-a timski, baziran na onom što dete zna, određuju se prioritetne oblasti gde treba podrška.

c. Metodika obrazovno-vaspitnog rada: prilagođavanjem tempa rada i zahteva obrazovnim potrebama i mogućnostima deteta, zadavanjem jednostavnijih zadataka, zahteva (posebno pripremljenih), pa tek kada to savlada dodaje se nivo više i primenom raznih oblika, metoda, i tehnika rada u nastavi.

3. IOP se izrađuje prema odgovorima fokus grupe:

a. Timski, u saradnji sa pedagogom i/ili psihologom iz ustanove, u skladu sa mogućnostima deteta.

b. Procenom deteta: oslanjajući se na očuvane potencijale deteta, pomoću ček liste se procenjuje trenutni nivo funkcionisanja, određivanjem prioritetnih oblasti u kojima je potrebna podrška, na osnovu koje se razrađuju zadaci u okviru zone narednog razvoja i konkretizacijom ciljeva i nosioca aktivnosti.

4. IOP pomaže u sledećim oblastima prema fokus grupi:

a. Neposrednim realizatorima obrazovno-vaspitnog rada (učitelj/vaspitač): vodič je u radu, određuje i usmerava rad sa detetom.

b. Praćenje deteta u napredovanju, vrednovanju i ocenjivanju.

c. Osnova za dalje planiranje rada, dokle smo stigli i koje korake dalje da preduzmemo.

d. Ceo tim radi na istim prioritetnim oblastima.

5. Članovi fokus grupe su svoja znanja stekli:

a. Putem stručnih seminara, predavanja i usavršavanja.

b. Stručne literature.

c. Malo i formalnim obrazovanjem (samo je vaspitačka škola konkretno navedena).

d. Pomoć od drugih učitelja i vaspitača, odnosno razmena iskustva.

g. U saradnji sa pedagogom, psihologom i stručnjacima van ustanove koji rade se detetom.

ZAKLJUČAK

Na osnovu odgovora članova fokus grupe, glavna hipoteza se potvrdila u ovom pilot istraživanju: Da je pedagoški kadar u velikoj meri osposobljen za posebnost vaspitno- obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama i da je svoje znanje stekao radnim iskustvo i putem permanentnog obrazovanja. Ali se posebno mora istaći da je fokus grupu činio pedagoški kadar koji već nekoliko godina realizuje inkluzivno obrazovanje u svojim grupama/razredima, te se mogu nazvati „inkluzivnim pedagoškim kadrom“. Njihova osposobljenost u velikoj meri se ogleda u potvrđivanju podhipoteza.

1. Članovi fokus grupe vaspitno-obrazovni rad sa decom sa razvojnim teškoćama realizuju u najvećoj meri putem individualizacije rada, rada u grupama i individualnog rada sa detetom. U pojedinim grupama asistent u nastavi pomaže u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada.

2. Članovi fokus grupe prilagođavanje vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama realizuju prema IOP-u, putem prilagođavanja sadržaja, zahteva i zadataka prema potrebama i mogućnostima deteta, kao i primenom raznih oblika, metoda i tehnika rada u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada.

3. Članovi fokus grupe IOP izrađuju timski u skladu sa mogućnostima deteta i oslanjajući se na očuvane potencijale, kao i određivanjem prioritetnih oblasti u kojima treba prilagoditi program rada detetu. Istakli su značaj uloge stručne službe u Timu za inkluziju.

4. Članovi fokus grupe su naveli da su IOP od velikog značaj, jer usmerava u radu sa decom koja imaju razvojne teškoće, pomaže pri praćenju napredovanja deteta i ocenjivanja, kao i vrednovanja vaspitno-obrazovnog rada. Takođe se istaklo da je potrebna i fleksibilnost pri realizaciji IOP-a zbog detetovih mogućnosti i potreba. Od velikog je značaja IOP jer članovi inkluzivnog tima i porodica u istom periodu svi rade na istim zadacima.

5. Članovi fokus grupe svoje znanje o posebnosti vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama su stekli stručnim usavršavanjem na seminarima, predavanjima, razmenom iskustva i iz stručne literature. Samo su vaspitači naveli Visoku strukovnu školu za obrazovanje vaspitača kao instituciju visokog obrazovanja gde su stekli svoje znanje o ovoj pedagoškoj oblasti.

Dobijeni podaci ovim istraživanjem ukazuju da pedagoški kadar koji je i pre donošenja novog „Krovnog“ zakona realizovao inkluzivnom obrazovanju, i omogućio ostvarivanje prava sve dece na kvalitetno obrazovanje, su učitelji, vaspitači, pedagozi i psiholozi koji su se iz ličnog entuzijazma i senzibilizacije posvetili radu sa decom sa razvojnim teškoćama, i bili ispred svog vremena. Postali su „inkluzivni učitelji“ ili „inkluzivni vaspitači“ i time stvorili od svoje škole „inkluzivnu školu“ ili „inkluzivnu grupu“. Obeležavanjem „inkluzivnim“ određeni pedagoški kadar ili određeni vaspitno-obrazovni objekat, je samo dokaz da je takvog kadra jako malo, kao i takvih škola ili predškolskih grupa i u školskoj 2009/2010. godini. Postojanje samo nekoliko određenih škola i objekata predškolske ustanove u kojima se realizuje inkluzivno obrazovanje nije suština i smisao inkluzivnog obrazovanja, već je nasuprot osnovnim principima i uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole. Poštovanjem prava na obrazovanje sve dece i poštovanjem novog Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja obavezujuće je za sve vaspitno-obrazovne institucije i za pedagoški kadar u najširem smislu.

Odgovori koji su dobijeni u intervjuu sa članovima fokus grupe ukazuju da se osposobljavanje pedagoškog kadra za primenu posebnog vaspitno-obrazovnog procesa odvija kroz permanentno obrazovanje, putem stručnih usavršavanja i literature, a najmanje na nivou visokog obrazovanja. Zaposleni pedagoški kadar ima obavezu da se stručno edukuje na seminarima i predavanjima, ali prema ličnom interesovanju. Ne postoje zakonski mehanizmi obaveznog usavršavanja zaposlenog pedagoškog kadra za određene pedagoške oblasti, već postoji sloboda izbora koje će edukacije pohađati. Ostvarivanje prava na obrazovanje sve dece, što podrazumeva zakonom određeno pohađanje obaveznog školovanja i decu sa razvojnim teškoćama i decu bez razvojnih teškoća, ne može biti pedagoška oblast za koje je pedagoški kadar zainteresovan ili nezainteresovan, već je profesionalna obaveza svakog ko je zaposlen u vaspitno-obrazovnoj instituciji. S toga, pored stručnih seminara koje akredituje Ministarstvo prosvete za inkluzivno obrazovanje, neophodno je već budući pedagoški kadar

osposobiti za posebnost vaspitno-obrazovnog rada sa decom sa razvojnim teškoćama na nivou visokog obrazovanja.

Rezultati ovog pilot istraživanja ukazuju na mogućnost dodatnog proučavanja studijskih programa za osposobljavanje pedagoškog kadra, odnosno vaspitača, učitelja, pedagoga i nastavnog kadra za inkluzivno obrazovanje. Izvedeni zaključci ovog rada su polazišta za temeljnu analizu studijskih programa na Pedagoškim fakultetima, na Odseku za pedagogiju i odsecima za predmetne nastavnike kod nas, za ovu pedagošku oblast.

Literatura

- Booth, Tony –Ainscow, Mel 2002. Indeks za inkluziju. Beograd: CSIE
- Cerić, Haris 2010. Definiranje inkluzivnog obrazovanja. 16. Januar,2010: www.inkluzija.org
- Hrnjica, Sulejman-grupa autora 2007. Škola po meri deteta. Beograd: Save the Children.
- Jovančević, Olga 2010. Definicije inkluzije i integracije. 01. Februar, 2010: www.inkluzija.org
- Kleut, Marija 2008. Naučno delo od istraživanja do štampe. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Mužić, Vladimir 1973. Metodologija pedagoških istraživanja. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Potkonjak, Nikola-grupa autora 1996. Pedagoški leksikon. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ristić, Živan 2002. O istraživanju, metodu i znanju. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sl. Glasnik RS (2009): br.72/09
- Stanović-Đorđević, Mirjana 2004. Vaspitni i obrazovni konstrukti prosvetnih radnika prema deci sa razvojnim smetnjama. In: Radovan Grandić (ur.), 2004. Pedagoška stvarnost 1-2. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. 25-36.
- Viček, Anamarija 2007. Individualizacija i inkluzivni pristup. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine

Smiljana Zrilić–Vesna Bedeković–Violeta Valjan-Vukić: PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE UČITELJA U RADU S DJECOM SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
smiljana.zrilic@unizd.hr vesna.bedekovic@vt.t-com.hr
violetavaljanvukic@yahoo.com

Sažetak

Sintagma specifične teškoće učenja koristi se za učenike koji unatoč uredno razvijenim kognitivnim sposobnostima i odsustvu drugih teškoća (vida, sluha, govora, motorike, emotivnih smetnji ili pedagoške zapuštenosti) imaju teškoće u čitanju (disleksija), pisanju (disgrafija) ili računanju (diskalkulija). Rad s ovim učenicima predstavlja izuzetno zahtjevnu zadaću za učitelja, ne samo zbog posebnosti nastavnih metoda, već i zbog toga što se teškoće katkad generaliziraju na cjelokupno ponašanje učenika, proglašava ga se neodgovornim, lijenim i nezainteresiranim za školu. Ignoriranjem teškoća, stalnim isticanjem negativnosti, nepružanjem mogućnosti za afirmacijom, negativnim vrednovanjem, pritisak okoline se često povećava, a područje neuspjeha, osim akademskog, širi se i na emotivne teškoće, te socijalne, a ponajprije uključuju nemogućnost uspješne interakcije s vršnjacima. U tom kontekstu zahtjevi za dodatnim kompetencijama učitelja više su nego očiti.

Ključne riječi: specifične teškoće učenja, disleksija, disgrafija, diskalkulija, kompetencije učitelja, metodičke specifičnosti

PEDAGOGICAL AND DIDACTIC TEACHER COMPETENCE IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

Abstract

The syntagm of specific learning difficulties is used for pupils who, in spite of properly developed cognitive capacities and the absence of other difficulties (eyesight, hearing, motorics, emotional disorders or pedagogical neglection) have difficulties in reading (dyslexia), writing (disgraphia) or calculation (discalculy). Working with such pupils is an

exceptionally demanding task for teachers, not only for the particularity of teaching methods, but also for the fact that difficulties sometimes generalize the entire behaviour of the pupil, for he is proclaimed irresponsible, lazy and not interested in school. By ignoring difficulties, continually emphasizing negativeness, not offering possibilities for recognition, negative evaluation, environment pressure is usually increased, and the area of failure, besides the academic one, is expanded onto emotional and social difficulties, including, first of all, the impossibility of successful interaction with peers. In such a context, the demands for additional teacher competence are more than obvious.

Keywords: specific learning disorders, dyslexia, disgraphia, discalculy, teacher's competence, specific method quality

Uvod

Učenici sa specifičnim teškoćama učenja nisu rijetka pojava u našoj odgojno-obrazovnoj praksi. Neka istraživanja pokazuju da je ovim teškoćama obuhvaćeno čak do 10% učenika. Unatoč porastu opće informiranosti, još uvijek vlada mišljenje da je riječ o učenicima koji su nezainteresirani za školu. S vremenom učitelji, ali i roditelji takvih učenika imaju sve niža očekivanja vezana za školska postignuća, što dodatno opterećuje njihovu potrebu za komunikacijom i identifikacijom s vršnjacima. Pritom strah od vršnjačke neprihvaćenosti postaje problem koji je mnogo dublji od školskog neuspjeha. Naime, školski neuspjeh nije samo slaba ocjena, već i doživljaj slabe ocjene koja je izrazito demotivirajuća, praćena emotivnim teškoćama, ali i teškoćama u kontaktima s vršnjacima, dakle socijalnim neuspjehom. Iako se učenici sa specifičnim teškoćama u učenju često tretiraju kao neuspješni, praksa je pokazala da takvi učenici u pravilu nisu neuspješni u izvršavanju svih zadataka, u snalaženju u svim situacijama, cijelo vrijeme i ne sa svim ljudima. Njihov identitet u društvenoj sredini u velikoj mjeri ovisi o načinu na koji su predstavljeni. Ukoliko je učenik predstavljen samo kao učenik s teškoćama, onda se radi o nerealno ocijenjenoj vrijednosti njegovih dostignuća i nerijetko ga se, ili previše ograničava, ili prezaštićuje. Školska praksa nažalost pokazuje da se još uvijek cijene samo odlični učenici koji su najbolji iz svih predmeta, gubeći pritom iz vida činjenicu da učenik koji ima slabiju ocjenu iz matematike ili jezika može imati izraziti likovni, glazbeni ili neki drugi talent. Brojni utjecaji okoline koja uvažava razlike mogu djelovati iznimno pozitivno, poticajno, ohrabrujuće i pritom učeniku pomoći pri svladavanju teškoća u učenju i ponašanju, dok nepoticajno okruženje stvara nižu razinu razvoja socijalnih vještina (Igrić, 2004). U višim razredima često djeca sa specifičnim teškoćama u učenju imaju nižu razinu samopouzdanja u odnosu na sebe kao učenika, dok u nižim razredima ove se teškoće reflektiraju na općenito lošiju sliku o

sebi. Učenici sa specifičnim teškoćama učenja često svoj uspjeh / neuspjeh pripisuju vanjskim čimbenicima, držeći da ne mogu osobno utjecati na promjene. Pokazuju niži stupanj ustrajnosti u zadacima, skloni su tjeskobi i depresivnosti više od druge djece. S vremenom i roditelji očekuju manje od njih glede školskog uspjeha i ponašanja. Ova djeca su najčešće svjesna da ih okolina ne prihvaća, osjećaju nepravdu i pate zbog toga, doživljavaju brojne stresne situacije, što sve može izazvati da postaju nemotivirani za školski rad te su izloženi velikom riziku od poremećaja u ponašanju.

Stoga je učiteljev osnovni zadatak uočiti učenikove specifične teškoće, prepoznati njegove potencijale i jake strane, ohrabrivati ga i naposljetku primjenom primjerenih metoda poučavanja poticati njegov razvoj u područjima u kojima je uspješan.

Specifične teškoće učenja prema pojedinim oblicima poremećaja

Činjenica je da gotovo svi učenici povremeno imaju problema pri usvajanju određenih znanja i vještina, no valja razlikovati kratkotrajne probleme u učenju od onih specifičnih. Ovaj termin ne uključuje učenike čiji su problemi u učenju posljedica poremećaja vida, sluha, motorike, mentalne retardacije, ADHD-a, emotivnih smetnji ili pedagoške zapuštenosti. Učenici s teškoćama u učenju su heterogena skupina djece bez kognitivnog deficita koji pri učenju imaju znatno veće probleme nego većina učenika njihove dobi. Vizek-Vidović i sur., (2003) ističu da učenike sa specifičnim teškoćama u učenju tijekom čitavog obrazovanja prati nerazmjer između njihovih potencijala i stvarnih postignuća, što za posljedicu ima osjećaj stalne frustracije, nisko samopoštovanje i odustajanje od rada i učenja, ne samo tijekom školovanja, već i tijekom čitavog života. Opći znakovi koji upućuju na specifične teškoće u učenju uglavnom su neusklađenost inteligencije i postignuća, zaostajanje u postignuću u specifičnim područjima, smetnje pažnje ili visoka rastresenost, slaba motorička koordinacija, perceptivne smetnje, teškoće u prostornoj orijentaciji, teškoće s motivacijom i samoregulacijom ponašanja, specifične smetnje pamćenja i govora te nerazvijene vještine učenja.

Najučestalije specifične teškoće učenja su: disleksija, disgrafija i diskalkulija.

Poremećaj čitanja (disleksija)

Disleksija je skup simptoma koji se manifestira sporim, netočnim čitanjem i slovkanjem. Dijete zamjenjuje slova koja slično zvuče ili slično izgledaju (d – b, b – p, i – l, d – b, š – ž, s – z, m – n, u – n) te ispušta slogove i dijelove riječi. Usmjerenost na tehniku čitanja odražava se na uspješnost razumijevanja pročitanog teksta. Disleksija predstavlja specifični poremećaj govorne funkcije konstitucionalnog podrijetla s tipičnom teškoćom dekodiranja riječi.

Riječ disleksija nastala je iz grčke riječi „dys" (što znači slab, loš, neprimjeren) i riječi „lexsis" (jezik, riječi). Teškoće u dekodiranju pojedinih riječi su neočekivane s obzirom na dob i ostale kognitivne i akademske sposobnosti. Čudina-Obradović (2000) smatra da je glavni uzrok teškoća učenja čitanja nesposobnost dešifriranja riječi, dok je uzrok toj nesposobnosti teškoća glasovne raščlambe i sinteze riječi, odnosno deficit glasovne osjetljivosti. Polazeći od činjenice da je osnovni uzrok poremećaja čitanja glasovni deficit, brojna su istraživanja ukazala na različite tipove deficita. Zbog raznorodnosti teškoća čitanja i potrebe različitih pristupa rehabilitaciji Morris i suradnici (1998) na temelju provedenih istraživanja razlikuju sljedeće tipove teškoća čitanja: 1. Niska opća inteligencija, 2. Niska verbalna inteligencija, 3. Slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i sporošću u dosjećanju, 4. Slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa sporošću u dosjećanju, 5. Slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i nedostatnim rječnikom, 6. Slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i problemima prostorne orijentacije 7. Normalna glasovna osjetljivost, ali s postojanjem teškoća u svim jezičnim djelatnostima koje zahtijevaju brzo reagiranje i reagiranje u slijedu. Posebnu pozornost posvećuju učenicima kod kojih je glasovni deficit kombiniran sa slabim kratkoročnim pamćenjem i problemima prostorne orijentacije. Davis (2001) također naglašava da su simptomi disleksije u osnovi simptomi prostorne dezorijentacije, što za posljedicu ima iskrivljenu percepciju. Stanovich i suradnici (1997) na temelju provedenih istraživanja različite tipove disleksije dijele prema težini u dva osnovna oblika: fonološku disleksiju koja se javlja uslijed duboke neosjetljivosti na glasovnu strukturu riječi i površinsku disleksiju koja spada u blaže poremećaje pa je stoga mnogi ne smatraju disleksijom, nego zaostajanjem u glasovnoj osjetljivosti. Pritom se smatra da uzrok površinske disleksije može biti i siromašno predškolsko čitalačko iskustvo, dok Vellutino i suradnici (1996) smatraju da se taj oblik disleksije intenzivnim radom na nadoknadi u fazi početnog učenja čitanja može uspješno rehabilitirati. Od izuzetne važnosti je kompetencija učitelja da već u ranoj fazi identificira disleksičnog učenika. Iako se poremećaj ne dijagnosticira prije drugog razreda, neki simptomi još u predškolskoj dobi mogu ukazivati na pojavu disleksije:

– kasno progovaranje i usporen jezično-govorni razvoj,

– siromašan rječnik,

– dugo zadržavanje pogrešaka u izgovoru glasova,

– poteškoće u izražavanju misli i ideja,

– poteškoće u traženju pravih riječi (umjesto imenovanja opisuje predmet – primjerice: umjesto „olovka" reći će „ono za pisanje"),

– poteškoće u prisjećanju na mjesta i događaje,

– miješanje riječi koje slično zvuče (sjeme – Sljeme, dotovo – gotovo, svi – sni, snijeg – smijeh, pegla – tegla...),

– prisutnost agramatizama u govoru („tri jabuka”, „plavi hlače”, obučela, cipeli),

– poteškoće u učenju pjesmica, brojalica – poteškoće u pamćenju općenito,

– nerazvijenost fonološke svjesnosti (ne prepoznaje rimu, ne može podijeliti riječi na slogove, spojiti slogove u smislene riječi, ne prepoznaje prvi glas u riječima…),

– nespretnost u krupnoj i finoj motorici (posrće, ozljeđuje se češće nego druga djeca),

– nezrelost grafomotorike,

– nesigurnost u prostornim odnosima (neosviještenost vlastitog tijela u odnosu na prostor, nerazumijevanje i nekorištenje prijedloga za označavanje prostora, primjerice: ispred – iza, pored, do, lijevo – desno...),

– nesigurnost u vremenskim odnosima (ne razumije i ne koristi riječi prije, poslije, jučer, danas sutra…),

– nemogućnost zadržavanja pažnje, hiperaktivnost, impulzivnost,

– nemotiviranost i nedostatak interesa za crtanje, pisanje i čitanje.

Početkom školovanja uočavaju se veće teškoće:

– na stupnju ovladavanja vezama glas-slovo,

– na stupnju ovladavanja grafičkom simbolizacijom glasova-slovima,

– na stupnju ovladavanjem slogovnim čitanjem,

– poremećena glasovno-slogovna struktura riječi,

– tehnički ispravno čitanje riječi ili rečenice, ali nedovoljno razumijevanje smisla pročitanog.

Teškoće u čitanju odnose se na brzinu i preciznost čitanja i na razinu razumijevanja pročitanog. Djeca s disleksijom dugo slovkaju, zadržavaju naviku tihog izgovora riječi pri čitanju, ne čitaju tečno. Karakteristično je:

– nepoznavanje slova (velika-mala, pisana-tiskana),

– preskakanje slova u riječi,

– miješanje slova,

– preskakanje malih riječi,

– zamjena vokala drugim vokalima,

– zamjena slova po obliku (b,d) i zvučnosti (b-p),

– inverzije slova ili slogova,

– neadekvatna brzina čitanja,

– nedovoljno razumijevanje pročitanog teksta,

– poremećaj zadržavanja reda pri čitanju,

– poremećaj logičkog čitanja s neodgovarajućom intonacijom i naglašavanjem,

– dugo slovkanje.

Čudina-Obradović (2000) ističe kako učitelji trebaju imati na umu da veliki dio učenika koji pokazuju teškoće u svladavanju početnog čitanja ima lakši oblik, odnosno površinsku disleksiju te da takvi učenici uz primjenu intenzivnog programa rehabilitacije na kraju prvog razreda osnovne škole mogu dostići prosječne čitače u svom razredu. Iako disleksiju prvenstveno povezujemo s teškoćama u čitanju, ona je zapravo puno šire i kompleksnije stanje koje djeluje i na ostala područja djetetova života (teškoće u prostornoj orijentaciji, praćenju uputa, orijentaciji u vremenu, prisjećanju riječi), a može stvoriti osjećaj opće dezorganiziranosti i dezorijentiranosti (Posokhova, 2007).

Poremećaj pisanog izražavanja (disgrafija)

Disgrafija je stabilna nesposobnost ovladavanja vještinom pisanja koja se manifestira u mnogobrojnim trajnim i tipičnim pogreškama, pri čemu pogreške nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa i trajno su prisutne, bez obzira na dovoljan

stupanj intelektualnog i govornog razvoja. Disgrafija se, kao poremećaj usvajanja vještine pisanja, manifestira u nepravilnom držanju olovke, nepoštivanju crtovlja, nečitkom rukopisu, ispuštanju slova i slogova te zamjeni slova.

Disgrafični učenici redovito imaju teškoće s prisjećanjem kako se pišu pojedina slova, izostavljaju slova i slogove, preskaču riječi, često čine inverziju slova u prostoru, slova pišu zrcalno, teško sastavljaju pisani tekst i slabo organiziraju rečenice na stranici bilježnice, ne mogu analizirati rečenice na riječi i riječi na slova, imaju karakterističan nečitak rukopis i vrlo teško riječi pišu u redovima. S obzirom da se disgrafija najčešće javlja u kombinaciju s disleksijom, uspjeh disgrafičnih učenika u pisanju, a time i u čitanju niži je od očekivanoga s obzirom na dob i inteligenciju. Općenito, radi se o zaostajanju u vještini pisanja na godinu i pol do dvije godine (do dva školska razreda), do razine usvajanja ostalih školskih predmeta i vještina. Pogreške same po sebi ne moraju biti specifične, odnosno čini ih većina djece u nižim razredima. Specifičnost je u tome da su disgrafične pogreške ustrajne i brojne. U velikom broju slučajeva disleksija i disgrafija su u djeteta prisutne istodobno. Ipak mogući su slučajevi «čiste disleksije», kada pisanje nije oštećeno i mnogo češći slučajevi «čiste disgrafije».

Kada učitelj promatra rad djeteta s disgrafijom primijetit će da se određene pogreške javljaju:

– na razini slova i slogova (izostavljanje, premještanje, dodavanje suvišnih slova ili slogova, zamjene i miješanja),

– na razini riječi (rastavljeno pisanje dijelova iste riječi, sastavljeno pisanje nekoliko riječi, remećenje granica između riječi),

– na razini rečenice.

Isto tako treba naglasiti da je uočeno više tipova disgrafije:

Vizualna (optička) disgrafija nastaje na osnovi izmijenjene vizualne percepcije, diskriminacije i memorije i poremećene prostorne orijentacije. Djeca s ovim oblikom disgrafije imaju uglavnom dobro razvijen jezik. Teško se snalaze jedino u verbaliziranju prostorno-vremenskih odnosa, odnosno u upotrebljavanju riječi koje imaju prostorno i vremensko značenje. Gotovo nikad u govoru ne upotrebljavaju prijedloge ispred, iza, iznad, između, a imaju loše predodžbe o tome što točno označavaju pridjevi tanak, debeo, uzak, širok, kratak, dugačak, visok, nizak i sl. Disfunkcija dovodi do različitih pogrešaka u pisanju slova, riječi, brojeva i u crtanju. Kada se u djetetovoj svijesti nisu jasno definirali prostorni odnosi gore-dolje, lijevo-desno, dijete često ne uočava razliku o položaju svakog slova ili prisutnost nekog dodatnog elementa kojim se pojedina slova razlikuju. Najčešće pogreške: zamjene grafički sličnih slova ili znakova (m-n, u-n, d-b, b-

p), pogrešno i neprecizno oblikovanje slova, teškoće u zapamćivanju oblika slova, izokretanje slova – zrcalno pisanje, poremećena prostorna orijentacija. Pogreške nisu u dječjoj ruci, nego u dječjem načinu viđenja idejno-motornoj viziji.

Auditivna (fonološka) disgrafija nastaje na temelju nedovoljno razvijenog fonemskog sluha. Nema izgrađenih jasnih predstava o glasovima, niti dobre auditivne memorije. Najčešće pogreške su: zamjene fonemski sličnih slova (d-t, z-s, g-k, a-o, l-lj, lj-nj,....), djelomično, nedovršeno pisanje riječi i rečenica, spojeno pisanje riječi, pisanje bez interpunkcijskih znakova. Ove pogreške posebno dolaze do izražaja kod pisanja diktata i samostalnog pismenog izražavanja.

Jezična disgrafija u osnovi ima slabiji razvoj govora i slabiji jezični razvoj. Simptomi su: siromašan rječnik i fond stečenih pojmova, disgramatičnost i narušena sintaksa, slaba uporaba pravopisnih pravila. Struktura unutarnjeg govora djeteta prenosi se na pisanje, jezične strukture nisu dovoljno sazrele, oblikovale se i učvrstile. Najviše dolazi do izražaja kod samostalnog pismenog izražavanja.

Kod **grafomotoričke disgrafije** teškoće proizlaze iz nedovoljno razvijenih i koordiniranih grafomotornih pokreta ruke, dovodi se u pitanje rukopis kao takav, a ne sadržajna i pravopisna strana pisanja. Djeca ne mogu automatizirati tzv. motoričku formulu slova, tj. poteze pisanja. Dopisuje dijelove slova, dodaju suvišne elemente, zamjenjuju motorički slična slova, pišu sporo, brzo se umaraju. Simptomi su: nervoza, grčevi, isprekidani, nefluentni pokreti, rukopis varira nagibom i veličinom slova, rukopis je vrlo neuredan i nedovoljno čitak. Motorna diskoordinacija ruke tijekom pisanja ima različite pojavne oblike, što mnogi učitelji pripisuju nedovoljnoj angažiranosti i neurednosti djeteta. Ove teškoće dolaze do izražaja u svim oblicima pisanja.

Prema uzrocima imamo nasljednu disgrafiju, teškoće u pisanju uzrokovane djelovanjem vanjskim nepovoljnih čimbenika na dijete u razvoju, te kombinirani oblik (najčešći uzrok disgrafije – kombinacija predispozicija s djelovanjem dva do tri vanjska nepovoljna čimbenika). Najčešće će to ustanoviti tim stručnjaka koji uključuje psihologa, logopeda, liječnika, pedagoga, socijalnog radnika, te učitelja. Poznavanje mogućih uzroka poteškoća pomoći će učitelju da svoj odnos i nastavne metode podesi u smislu grupnog, dodatnog ili individualnog rada, a što je najvažnije da na vrijeme zatraži stručnu pomoć.

Poremećaj matematičkih sposobnosti (diskalkulija)

Diskalkulija je poremećaj matematičkih sposobnosti izražen teškoćama u svladavanju gradiva s područja aritmetike i rješavanja matematičkih/aritmetičkih zadataka. Sharami (2000) terminološki razlikuje diskalkuliju kao djelomični poremećaj procesa usvajanja matematičkog gradiva, pri čemu učenik napreduje, ali mnogo sporije

od vršnjaka i neadekvatno svojoj mentalnoj dobi i akalkuliju kao potpunu nesposobnost usvajanja gradiva iz matematike, odnosno potpunu odsutnost matematičkog mišljenja. Iako mnogi učenici imaju problema s matematikom, kod diskalkuličnih učenika izražene su neke specifične pogreške poput: zamjene brojeva, ponavljanja istog broja ili radnje više puta za redom uz izostanak prelaženja na sljedeći korak u rješavanju matematičkog zadatka, zrcalno okretanje znamenki, velike sporosti u rješavanju zadataka, izostanka viđenja zadatka kao cjeline uz doživljaj njegovih nepovezanih dijelova, ispuštanja, zamjene i premještanja brojeva pri njihovom čitanju i pisanju, teškog razumijevanja ili imenovanja matematičkih pojmova, pretvaranja pisano zadanih problema u matematičke simbole, teškoća u prepoznavanju ili čitanju numeričkih simbola ili aritmetičkih znakova, nerazumijevanja matematičkih operacija, poremećaja u brojenju objekata, teškoća svrstavanja objekata u skupove, teškoća učenja tablice množenja, pogrešnog zamjećivanja znakova za računske operacije te poteškoća u praćenju slijeda koraka u računskim operacijama.

Diskalkulija je numerički ekvivalent disleksiji u riječima; djelomični poremećaj procesa usvajanja matematike, koji se može pojavljivati u svim ili samo nekim područjima matematike. To su ozbiljna odstupanja koja stvaraju problem u ovladavanju matematikom/aritmetikom bez obzira na stupanj intelektualnog razvoja, normalno funkcioniranje osjetila i optimalne uvjete redovnog podučavanja.

Uzroke teškoća u usvajanju matematičkih pojmova možemo podijeliti u dvije skupine:

– uzroke koji se nalaze unutar djeteta (neurološke disfunkcije, zaostajanje u kognitivnom razvoju, psihološka nespremnost, jezične teškoće i sl.),

– uzroke koji se nalaze izvan djeteta (neadekvatno podučavanje, situacije stresa i sl.).

Uočena je i veza između disleksije i diskalkulije. Oko 75% učenika s umjerenom i teškom disleksijom ima ozbiljne poteškoće u matematici. Ako dijete ima poteškoća u ovladavanju pisanog jezika najčešće će imati i problema sa računanjem. Teškoće su posebno uočene kod rješavanja zadataka riječima, zbog nerazumijevanja pročitanog teksta. Takva djeca: zamjenjuju, dodaju i izostavljaju brojke, računaju u krivom smjeru, jednu operaciju primjenjuju na sve zadatke. Problemi sa matematikom uzrokovani disleksijom se razlikuju od diskalkulije, jer u djece sa disleksijom primarno nije poremećeno matematičko mišljenje, pa mnoga takva djeca pokazuju izvrsno razumijevanje matematičkih koncepata.

Primjeri nekih teškoća u matematici djece sa disleksijom:

– slabo poznavanje matematičkog rječnika (mnoga djeca s disleksijom imaju siromašan rječnik općih pojmova, pa im je teško svladati specifičan matematički rječnik),

– teškoće u čitanju i razumijevanju pročitanog (zadaci riječima, ali i ostali zadaci iz udžbenika s uputama, koje ne razumiju),

– teškoće u učenju, pamćenju i reproduciranju aritmetičkih tablica,

– pogrešno vizualno prepoznavanje računskih simbola i znamenki, inverzije, zamjene, izostavljanje, dodavanje,

– teškoće u usvajanju mnogih aritmetičkih koncepata i radnji koji se temelje na razumijevanju vremenskih i prostornih odnosa,

– usporeno učenje,

– teškoće u praćenju i automatiziranom reproduciranju svih vrsta numeričkih nizova,

– teškoće u usvajanju mnogih aritmetičkih koncepata i radnji koje se temelje na razumijevanju i poznavanju vremenskih i prostornih odnosa (redoslijed obavljanja računskih radni, smjer računanja, upotreba znakova veći i manji, mjerenje vremena i računanje s jedinicama za vrijeme.

I specifične teškoće pisanja (disgrafija) utječu na usvajanje matematike, a učenici posebice imaju teškoće u usvajanju motoričke formule slova, znamenki i drugih simbola. Kod dvoznamenkastih brojki česta je inverziju, primjerice umjesto 23 piše 32 i sl. Geometrijske likove i tijela ne može ispravno nacrtati.

Kompetencije učitelja u radu s djecom sa specifičnim teškoćama učenja

Uspjeh učenika sa specifičnim teškoćama učenja uvelike ovisi o metodičkim postupcima učitelja, njegovoj brizi o njima u smislu prihvaćanja teškoće, te tolerancije pri ocjenjivanju. Događa se da učitelj ne uočava teškoću, pa nailazimo na išarane bilježnice u kojima su preporuke (naređenja) učitelja da se tekst ispravno napiše kod kuće i to nekoliko puta. S obzirom na nemogućnost izvršavanja domaće zadaće, ovakvi učenici pružaju otpor prema školi, u nižim razredima se povlače, potišteni su, a u vremenu adolescencije mogu doživjeti niz neuspjeha na socijalnom i emotivnom području. Učitelj koji ne potiče učenika s teškoćama, već ga ponekad i kažnjava zbog neuspjeha trajno loše djeluje na učenika, pa on školu doživljava kao negativno iskustvo. Budući da se u pravilu radi o učenicima s urednim ili čak iznadprosječnim intelektualnim sposobnostima, treba im omogućiti dokazivanje u onim aktivnostima u kojima su uspješni. Školski uspjeh učenika sa specifičnim teškoćama učenja treba vrednovati više u odnosu na osobno postignuće i pomak koji je dijete učinilo u odnosu na samoga sebe, nego na grupu.

Općenito, kada je riječ o opisivanju osobina učenika sa specifičnim teškoćama u učenju Armstrong (2001) naglašava preveliku usmjerenost na nedostatke i slabo poznavanje talenata, primjerice za glazbu, sport, ručne spretnosti, različite praktične i tehničke aktivnosti. Nadalje, istraživanja Morissa i suradnika (1998) pokazala su da mnogi disleksični učenici kod kojih je uočen glasovni deficit u kombinaciji sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i nedostatnim rječnikom imaju izrazite vizualne sposobnosti, dok primjerice učenici kod kojih je uočen glasovni deficit u kombinaciji sa sporošću u dosjećanju imaju izražene govorne sposobnosti. U tom kontekstu zanimljivo je i Davisovo (2001) promišljanje disleksije kao svojevrsne darovitosti, pri čemu ističe da učenje prevladavanja dezorijentacije kod pojedinih dislektičara zapravo znači pokazivanje nekih talenata, poput matematičkih, likovnih ili glazbenih. Čudina-Obradović (1996) ističe da upravo zbog složenih kombinacija nedostataka i sposobnosti (talenata) učenika sa specifičnim teškoćama učenja, poglavito disleksičnih učenika, posebnu kategoriju učenika sa specifičnim teškoćama u učenju čine daroviti disleksični učenici. Zbog teškoća učitelji često previde neke izrazite sposobnosti, uslijed čega takav neprimjeren postupak onemogućuje razvijanje učenikovih specifičnih talenata. Otkrivanje takvih posebnih talenata ima za cilj sprječavanje stagniranja, a u krajnjoj konzekvenci i nazadovanja u razvoju učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. U tom kontekstu, posebno ističemo ulogu učitelja. Nadalje, ako je dijete uključeno u psihoterapiju zbog frustriranosti izazvane školskim neuspjehom, učitelj treba stvoriti pozitivno ozračje, te prilagoditi sustav ocjenjivanja djetetovoj specifičnoj teškoći (Posokhova, 2007). Loša ocjena razorno djeluje na djetetovu motivaciju i emocionalni razvoj. Nedopustivo je, naime da pogreške izazvane nekom od specifičnih teškoća utječu na ocjenu. Stoga, učitelj mora pronaći način kako učeniku s teškoćom ukazati na pogrešku, bez slabe ocjene, ali ga i pohvaliti za, i najmanji, napredak. U praksi se, nažalost događaju i drugačije situacije. Često se događa da učenici ne uspijevaju riješiti pismene testove, prepisati gradivo s ploče ili *hvatati* zabilješke tijekom tumačenja gradiva, a učitelji negiraju postojanje takve jedne zasebne kategorije specifičnih teškoća. Djeca u školi zbog nerazumijevanja učitelja za njihove teškoće doživljavaju traume, a zbog dugogodišnjeg neuspjeha u školi postaju nesretna, potištena i bezvoljna. Teškoće se, uglavnom površno razumiju, a potencijali ne vide, često ih se ubacuje u neke druge potkategorije djece s teškoćama u razvoju, i teško se pronalaze pravi pristupi u radu s njima (Galić-Jušić, 2004.)

Pedagoško-didaktičke kompetencije učitelja osim, prepoznavanja i ispravnog postupanja već pri prvoj sumnji da se možda radi o nekoj od specifičnih teškoća određuju i ispravni metodički postupci tijekom svakog nastavnog sata. Potrebno je sljedeće:

– što prije uočiti teškoće i biti spreman za pomoć,

– pokušati ostvariti što bolju suradnju s roditeljima,

– uputiti roditelje da potraže pomoć stručnjaka,

– u radu biti kritičan, ali oprezan i taktičan,

– hrabriti učenika, poticati ga i hvaliti i za najmanje uspjehe,

– isticati njegova dobra postignuća u drugim područjima,

– u radu biti dosljedan, uporan i strpljiv,

– utvrditi učenikovu razinu znanja i usvojenosti vještina,

– pokušati mu prilagoditi vremenski raspored rada,

– povremeno mu davati lakše zadatke koje može uspješno riješiti,

– koristiti se individualizacijom u radu, češće mu prilaziti (neverbalna komunikacija),

– u radu se koristiti različitim sredstvima i pomagalima,

– dati mu mogućnost temeljite pripreme prije ocjenjivanja češće se koristiti načinom provjere znanja koji njemu više odgovara,

– koristiti različite vrste podražaja – vidne, slušne, dodirne kod obrade novih sadržaja,

– sistematski provjeravati je li učenik razumio sadržaj, pojmove i definicije ta dati dodatna objašnjenja,

– za učenike s disleksijom izbjegavati njegovo čitanje na glas ili pisanje na ploči pred razredom (osim ako učenik na izrazi tu želju),

– koristiti prerađene, sažete, jednostavnije tekstove (i kod čitanja lektire),

– koristiti mnogo konkretnih primjera, slika, pokusa, povezanih s poznatim sadržajima,

– zadavati manji broj zadataka, a zadatke po težini rasporediti tako da je prvo lakši zadatak, pa teži, a na kraju opet lakši,

– podijeliti zadaću na više faza,

– pismeno rješavanje zadataka ne ograničiti vremenski, a greške tipa disleksije ne ocjenjivati,

– greške u pisanju ne ispravljati nego ih samo naznačiti (podvući riječ u kojoj je greška) kako bi učenik sam naučio i ispravio greške uz pomoć udžbenika ili rječnika,

– koristiti slikovne podsjetnike odnosno pomoći učeniku da nauči tehniku vizualizacije i bržeg zapamćivanja te da uči uz pomoć kognitivnih mapa, koje samostalno izrađuje po područjima koje uči,

– reducirati utjecaj pisanja na učenje ili pokazivanje znanja,

– dopustiti uporabu dogovorenih skraćenica kod učenika s disgrafijom,

– prilagoditi i modificirati složenost pisanog zadatka,

– jasno definirati ciljeve provjere i ocjenjivanja,

– biti dosljedan u kvalitetnom ispravljanju pogrešaka,

– graditi u razredu pozitivno ozračje – pravo na različitost

– ohrabrivati učenika za spontano izražavanje i poticati ga na samostalnost u radu.

Ako su teškoće izražene i nakon 1. razreda (do toga doba one se smatraju uobičajenima), učitelj treba nakon sustavnog praćenja uputiti učenika na opservaciju. Ali i prije toga može:

– zadatke pojednostaviti i razložiti na manje dijelove,

– pohvaliti i nagraditi dijete i za najmanji napredak,

– u početku uratke ne ocjenjivati,

– tolerirati neuredan rukopis, a kod ocjenjivanja vrednovati uloženi trud,

– izbjegavati postupke koji mogu izazvati dodatne teškoće kod djece (ne pokazivati zabrinutost, kaznu i sl.),

– objasniti roditeljima što znače teškoće u učenju,

– osigurati stručnu pomoć defektologa – logopeda, koji pomaže i učiteljima u metodičkom pristupu individualizacije nastave za djecu s ovim teškoćama.

Treba naglasiti i važnost **suradnje s roditeljima.** Oni se, naime, često iz neznanja o specifičnim teškoća učenja mogu neadekvatno ponašati. Autoritarni roditelji kažnjavaju djecu, a oni popustljivi snižavaju kriterije i često od djece traže manje nego što su njihove mogućnosti. Roditeljima treba ukazati na neke važne postupke u radu s djecom koja imaju specifične teškoće. Ovdje donosimo izvatke iz pisama roditelja djece sa specifičnim teškoćama, kao preporuke drugim roditeljima (Bilten, Hrvatska udruga za disleksiju, 2000. broj 5).

– učiti zajedno s djetetom, ali na način da mu gradivo prepričaju kao priču koja će ga moći zainteresirati kao igra ili zabava *(„Danas mi je lako dijeliti savjete, a bio je to vrlo mučan proces, nimalo zabavan. Iskusila sam vrlo dobro koliko je to teško, jer traži cjelodnevno angažiranje, a rezultati su nedovoljni za trud koji je uložen. Ipak, vjerujte mi, isplatilo se. Isplati se uložiti trud, biti uz svoje dijete, razgovarati s njim, šaliti se....Pročitajte njegovu lektiru, pomozite mu je sastaviti i diktirajte u pero uz obvezni razgovor o knjizi...".)*

– ohrabrivati dijete *(„Ne dopustite da ga učitelji obezvrjeđuju. Morat ćete ih uvjeriti da vaše dijete pripada tipu djeteta koje se doimlje da spava, probudit će se kada za to dođe vrijeme bez obzira na to kojim ga metodama budu pokušavali probuditi, a dijete uvjeravajte da će biti sve bolji i bolji učenika".)*

– ne dolaziti u sukob s učiteljima *(„Oni vaše dijete promatraju u odnosu na drugu djecu i donose zaključke. Njihova vam zapažanja i primjedbe mogu samo koristiti. Nastojite kod njih stvoriti osjećaj simpatije za svoje dijete i suosjećanje za njegove probleme, a i vi sami šalite se s njime, umjesto da ga korite i zahtijevate da radi više i bolje.")*

Prilikom planiranja i provedbe odgojno-obrazovnoga rada s učenicima s teškoćama u učenju nužno je uključiti što više osoba iz učenikove okoline senzibiliziranih za njegove poteškoće: od učitelja i vršnjaka, preko stručnih suradnika i ravnatelja, do članova obitelji, raznih udruga i medija te općenito lokalne zajednice. Važna pretpostavka za kvalitetnu provedbu takvog odgojno-obrazovnog procesa u praksi svakako je otvoreni školski kurikulum (Previšić, 2007) s naglašenom socijalno-komunikativnom komponentom koja će uz afirmiranje pojedinačnih mogućnosti svakog pojedinog učenika omogućiti formiranje njihovog individualnog i socijalnog identiteta.

Zaključak

U radu se daje prikaz teškoća učenja prema pojedinim oblicima poremećaja, te se naglašava kako uspjeh u školi uvelike ovisi o metodičkim postupcima učitelja, njegovoj brizi o njima u smislu prihvaćanja teškoće, te tolerancije pri ocjenjivanju. Nedopustivo je, naime da pogreške kojima je osnova specifična teškoća učenja utječu na ocjenu (koja

je, nažalost jedini indikator znanja i uspjeha u školi). Stoga je od presudne važnosti uloga učitelja kao kompetentnog stručnjaka, a jedno od temeljnih uporišta njegova rada treba biti kontinuirano i sustavno koncipirano stručno usavršavanje u kontekstu metodičkih specifičnosti i mogućnosti implementacije adekvatnih metoda koje su potrebne u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja. Time će se ostvariti nužne pretpostavke za kvalitetan rad koji podrazumijeva prepoznavanje osobina učenika sa specifičnim teškoćama u učenju, njihovu identifikaciju, izbor i primjenu najprikladnijih didaktičko-metodičkih postupaka i oblika rada, kreiranje pozitivnog razrednog ozračja i naposljetku vrjednovanje uspješnosti uz vođenje računa o potencijalima i potrebama svakog pojedinog učenika.

Rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja iziskuje puno strpljenja, ali i znanja. Stoga, treba još jednom naglasiti važnost, ali i potrebu cjeloživotnog obrazovanja. Iskustvo drugih učitelja također nije zanemarivo. Metodički pristup u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja dio je suvremenog kurikuluma odgoja i obrazovanja, koji uključuje kreativnost učitelja, otvorenost i spremnost na suradnju, ali socijalne kompetencije koje uključuju verbalnu i neverbalnu komunikaciju, sposobnost empatije, te uvažavanje različitosti. Učitelji se tijekom studija upoznaju s nekim teškoćama koje učenici imaju u svladavanju školskog gradiva, međutim, u praksi se uočava izostanak sustavnog stručnog usavršavanja u ovom području, a s obzirom na brzinu bogaćenja općih i specifičnih znanja jedina perspektiva učiteljskog zanimanja je cjeloživotno obrazovanje (Sekulić-Majurec, 2007). Učiteljsku profesiju treba promatrati kao kontinuum koji uključuje početno obrazovanje, ali i daljnje profesionalno usavršavanje koje obuhvaća formalno i neformalno obrazovanje (Hrvatić & Piršl, 2007).

Popis literature

- Čudina-Obradović, M. 1996. Igrom do čitanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. 2000. Kad kraljevna piše kraljeviću – psihološki temelji učenja čitanja i pisanja. Zagreb: UR Korak po korak.
- Davis, R. & Braun, E. 2001. Dar disleksije. Zagreb: Linea.
- Galić-Jušić, I. 2004. Djeca s teškoćama u učenju. Lekenik: Ostvarenje.
- Hrvatić, N. & Piršl, E. 2007. Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. In: Previšić, V. (Ed.): *Kurikulum.* Zagreb. Školska knjiga (333-352).
- Igrić, Lj. 2004. Moje dijete u školi. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Moriss, R. D. & al. 1998. Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational psychology*, 90 (347-373).
- Posokhova, I. 2000. Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju. Lekenik: Ostvarenje.

§ Posokhova, I. 2007. Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju. Lekenik: Ostvarenje.
§ Previšić, V. 2007. Pedagogija i metodologija kurikuluma. In: Previšić, V. (Ed.): *Kurikulum.* Zagreb: Školska knjiga (15-31).
§ Sekulić-Majurec, A. 2007. Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (ur): *Kurikulum.* Zagreb: Školska knjiga (305-328).
§ Sharami, M. 2000. Matematika bez suza: kako pomoći djetetu u učenju matematike. Lekenik: Ostvarenje.
§ Stanovich, K. E. & Siegel, L. S. 1997. Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational psychology,* 1 (114-127).
§ Vellutino & al. 1996. Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediate poor readers. *Journal of Educational psychology*, 88 (601-638).
§ Vizek-Vidović, V. – Tetić, V. – Rijavec, M. & Miljković, D. 2003. Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-VERN.

Marton Eszter: EGY BEFOGADÓ ISKOLA PEDAGÓGUSAINAK SZEMLÉLETVÁLTOZÁSA AZ INTÉZMÉNYBEN FUTÓ ISKOLAFEJLESZTÉSEK HATÁSÁRA AZ INKLUZÍV NEVELÉSSEL ÉS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKKAL KAPCSOLATBAN

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Általános Gyógypedagógiai Tanszék
eszter.marton@barczi.elte.hu

Összefoglaló

A tanulmány keretei között egy kutatás kerül bemutatásra, mely egy befogadó iskola pedagógusainak szemléletváltozását vizsgálja egy iskolafejlesztési folyamat hatásaként. A középpontban a pedagógusok integrált oktatással, inkluzív neveléssel kapcsolatos nézeteik állnak.

Bár Magyarországon a közoktatási törvény egyértelműen támogatja az együttnevelés megvalósítását, a szemléletváltás ennek ellenére nehézkes. A demokratikus, az egész tantestületet és az iskolával kapcsolatot tartó segítő szakember bevonásával megvalósuló iskolafejlesztési folyamat a befogadás irányába fejleszti tovább az iskolát. A közösen kitűzött és vállal feladatok eredményeként pozitív irányú változás következett be a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos nézeteiben. Nagymértékben javult a szakemberekkel való együttműködés, valamint a sajátos nevelési igényű tanulókkal való bánásmód minősége.

CHANGE IN THE VIEWS OF AN INCLUSIVE SCHOOL RESULTING FROM SCHOOL DEVELOPMENT REGARDING INCLUSIVE EDUCATION AND SPECIAL NEEDS STUDENTS

Abstract

A research will be presented in the framework of the study that analyzes the change of view of teachers as a result of a school improvement process. The views of teachers regarding integrated and inclusive teaching are in focus.

Although the public education act explicitly supports inclusive teaching, changing the view is difficult. Democratic school improvement process with the involvement of a professional and the faculty keeping in touch with the whole school improves the school in the direction of inclusion.

As a result of the tasks set together change in the right direction ensued regarding the views of teachers about inclusion. Cooperation with experts improved to a great extent along with dealing with special needs students.

Bevezetés

A nemzetközi gyakorlatban az elmúlt három évtizedben fokozatosan jelent meg az integrált oktatás, inkluzív nevelés igénye, mely a több támogatásra, egyéni megsegítésre szoruló tanulók befogadását jelenti a többségi nevelési – oktatási intézményekbe. Ez a rendszer, amennyiben működőképes, a képességektől, és akadályozottságtól függetlenül mindenki számára nyitottá teszi az intézményeket. A gyermekben fellelhető hiányosságok, hibák kutatása helyett a hangsúlyt a gyermek környezetében lévő hátráltató tényezők feltárására helyezi. A befogadás megvalósulása révén létrejövő sikeres együttnevelés biztosítja a legjobban a későbbi zökkenőmentes beilleszkedést a társadalomba. (Csányi–Perlusz 2001)

Nemzetközi szinten az integrációs stratégia kialakulását segítette a „normalizációs elv”, mely már az ötvenes években hangsúlyozta a fogyatékos emberek számára a megfelelő, minél inkább a normális létfeltételekhez közelítő, emberhez méltó életkörülmények megteremtését (Lányiné 1991:23-26). Ezt a folyamatot támogatták a polgárjogi mozgalmak az USA-ban (1975), az antipszichiátriai mozgalom

Olaszországban (1977); vagy éppen a Warnock–jelentés (1978) megjelenése Angliában.

Az UNESCO a ’90-es években kiemelten foglalkozott az integrált nevelés gondolatával, speciális továbbképző programok kidolgozásával célul tűzte ki az integrált oktatás megvalósítását világszerte. A salamancai világkonferencia záróhatározatában felszólítással fordult a világ valamennyi kormányához az inkluzív oktatás elvének törvénybe foglalásával. (Csányi–Zsoldos 1994)

Magyarországon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX., azóta többszörösen módosított törvény nyitott utat a sajátos nevelési igényű tanulók1 integrált oktatásának–nevelésének megvalósulásához. Kezdetben az ép értelmű, érzékszervi fogyatékos (hallás-, mozgás-, látássérült) rendkívül jó és támogató szülői háttérrel rendelkező gyermekek integrációja indult meg a gyakorlatban, hiszen a speciális feltételek (főleg tárgyi) megteremtésével, valamint egy elfogadó attitűddel rendelkező pedagógus minden esetben sikerre tudta vinni az integrációt. (Metzger–Papp 2000, Papp 2000)

A szakma elképzelése viszonylag hamar találkozott a szülők igényeivel, akik sok esetben tiltakoztak gyermekük elkülönült, speciális iskolában történő oktatása ellen. Azonban a törvényadta lehetőségek ellenére kevés iskola gyakorlatában jelent meg az együttnevelés, e szempontból hazánk mértéktartóan nevezhető integrációpártinak.

A 90 – es évek végén az oktatáspolitikai, valamint a társadalomban bekövetkező demográfiai változások hatására azonban egyre inkább előtérbe került az együttnevelés kérdésköre.

Az iskolabezárások helyett a törvényes lehetőségek2 kihasználása lehetőséget biztosított a humán erőforrás átcsoportosítására, így egyre több speciális intézmény döntött az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekké történő átalakulás mellett, és a többségi intézmények mellett felvállalta az együttneveléssel járó új feladatköröket. A speciális iskolák szervezetében és működésében tehát egy folyamatos funkcióváltozás ment végbe, mely szerint az oktatási alapfunkciók mellett megjelentek azok a szolgáltatások, melyek csökkenthetik az elkülönült nevelés kedvezőtlen hatásait, illetve direkt módon elő tudják segíteni az együttnevelést. (Czachesz–Radó, 2003)

Több tisztázó jellegű cikk jelent meg pedagógusok, szülők, intézményvezetők részére (Mesterházi 1998, Kőpatakiné 2003, Fatalin 2004, Metzger 2004, Vargáné 2004), több gyakorlatban is megvalósuló „iskolapélda” került publikálásra (Kókayné–Montay 1999, Locsmándi 2004, Kovács 2004).

Az biztos, hogy az eddig speciális oktatásban részesülő, határeset jellegű, esetlegesen több szempontból is problémás (hátrányos családi, illetve szociális helyzetből adódó, tanulási és/vagy beilleszkedési problémával küzdő, illetve sajátos nevelési igényű) gyermekek megjelenése a többségi iskolákban, a feladatok újragondolására, szervezetfejlesztésre, együttműködésre ösztönözte mind a többségi intézmények pedagógusait és mind a gyógypedagógus szakmát.

Az iskolák megpróbálták legitimálni a sajátos nevelési igényű tanulóik ellátását, egyre több többségi általános iskola alapító okiratába került bele a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásnak feladatköre. Elkezdődött a pedagógusok önképzése, a gyógypedagógiai módszertani kultúra beszivárgása a többségi, befogadó iskolákba.

Ennek ellenére a szemléletváltás nehézkes, az iskola nehezen fogadja el a teljesítményszintek széles skáláját, ragaszkodik a hagyományos oktatási módszereihez, az egyre heterogénebbé váló tanulói csoportok oktatására–nevelésére alkalmas differenciált, egyénre szabott oktatási módszereket nem, vagy alig alkalmazza. A sajátos nevelési igényű gyermekektől zökkenőmentes beilleszkedést várnak el, a problémák megoldását inkább a szülőktől és a gyógypedagógustól várják, az egyéni szükségletekhez igazodó oktatásról nem beszélhetünk.

A sikeres integráció feltételei a megfelelő tanári attitűdök (szociális érzékenység, empátia) megléte, a pedagógusok szakmai kompetenciája (gazdag módszertani repertoár), a támogató környezet iskolákon belül és kívül (vezetés, kormány, szakmai szervezetek részéről), valamint az egyértelmű kormányzati politika (Meijer 2001).

Ezen kívül úgy gondolom, nagymértékben függ még a szülők szemléletétől, valamin attól is, hogy mennyire sikerül rendszerbe szervezni, összehangolni az sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó közoktatási intézmények, valamint a segítő szolgáltatások – tehát a kereslet–kínálat – munkáját.

A befogadó iskola bemutatása

Budapest XIV. kerületében működő Heltai Gáspár Általános Iskola a 2001/2002-es tanévben indította el egyik első osztályában, felmenő rendszerben, a szülők részéről felmerült igényeknek megfelelően a Montessori szemléletű oktatást. A nyolc osztályos iskola másik első osztálya akkor még „kislétszámú fejlesztő osztályként” (lokális integráció3) kezdte meg működését, majd a második évet követően az itt végzett gyermekek több-kevesebb sikerrel integrálódtak a többségi osztályokba.

A kerületben működő, tanulásban akadályozott tanulókat oktató speciális általános iskola (EÁI) lépéseket tett az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyé (EGYMI) történő átalakulásra, felmérte a kerület többségi iskoláinak, óvodáinak igényét

a speciális segítségnyújtásra. A két intézmény szerencsés egymásra találásának köszönhetően a 2004/2005-ös tanévtől, a személyi, tárgyi és tartalmi elemek megfelelő biztosításával megindulhatott a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja az iskola egyik, Montessori szemlélettel működő osztályában, ahol egy utazó gyógypedagógus segítségével két fő tanulásban akadályozott tanuló együttnevelésére került sor.

A vizsgált években az iskola tanulói összlétszáma és ezzel párhuzamosan a pedagógusok száma is folyamatosan csökkenő tendenciát mutatott, a sajátos nevelési igényű tanulók száma pedig emelkedett. (1. táblázat)

1. táblázat

A vizsgált időszakban a tanulók, pedagógusok számának változása

	pedagógusok száma (fő)	tanulók száma (fő)	sajátos nevelési igényű tanulók száma (fő)
2005/2006	29	283	19
2007/2008	24	218	27

Az iskolai létszám csökkenésének hátterében egy, az önkormányzat által kezdeményezett iskola-összevonási javaslat állt. A hír negatívan hatott a tanulói beiskolázásra, valamint hozzájárult a 6+6-os és 4+8-as szerkezetű iskolákba történő átiratkozáshoz, viszonylag nagy volt a tanulók között a fluktuáció. A vizsgált időszak alatt összesen 25 fő új tanuló érkezett az iskolába, többnyire felső tagozatra.

Az iskolában futó iskolafejlesztési programok

Az iskola 2006. január 1-től, egy HEFOP (Humánerőforrás – Fejlesztési Operatív Program 2.1.6.) pályázat kereteiben nyertes konzorciumaként, egy érzékenyítő program részesévé vált. A program az együttnevelésben érdekelt szakmai csoportok együttműködését, valamint a programhoz kapcsolódó iskolák által, a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésére vonatkozó jó gyakorlatok kidolgozását és terjesztését volt hivatott elősegíteni.

A pályázati program közvetlen célja volt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók az együttnevelés egy magasabb szintjének biztosításával, az inkluzív nevelés-oktatás térnyerésével a gyermekek olyan iskolákban tanulhassanak, melyek működésüknél fogva alkalmasak a befogadásra, rendelkeznek azokkal a személyi és tárgyi

feltételekkel, melyekkel valamennyi (sajátos nevelési igényű és ép) tanuló nevelési szükségleteit biztosítani tudják.

Az iskola ennek keretében vállalta egy Módszertani Klub működtetését, mely a már működő Montessori szemléletű oktatásukat kívánta segíteni további speciális taneszközök elkészítésével, használatának és módszertanának kidolgozásával. Továbbá vállalta egy Családi Játszóház szervezését és működtetését szülők és kortárs segítők bevonásával, melynek egyik fő célja, hogy a szülőket részesévé tegyék gyermekük egyéni megsegítésében, az értelmes szabadidő eltöltésében.

Hosszú távú célként fogalmazódott meg:

– a program keretei között megtartott tanfolyamok, szakmai műhelyek hozzájárulnak a többségi oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok szemléletformálásához, a differenciált, a gyermek egyéni képességeihez igazodó módszertani kultúra kialakításához;

– az oktatási intézményben tanuló többségi gyermekek – és rajtuk keresztül közvetlen környezetük is –érzékenyebbé válnak a másság iránt,

– a szülői szervezetek projektbe történő bevonása javítja, közvetlenebbé teszi az iskola – család, valamint a gyermek – szülő kapcsolatot,

– disszeminációk, kerületi bemutató órák, konferenciák szervezése révén általánosabbá válik a kerületen belül a sajátos nevelési igényű tanulók nevelése – oktatása.

Az „Együtt - érted!”inkluzív iskolafejlesztési program célja volt, hogy a befogadás irányába fejlessze tovább az iskolát, külső szakértő támogatásával, egy demokratikus, az egész tantestületet és minden segítő szakembert bevonó folyamat során. Ez lehetőséget ad a befogadó iskolának arra, hogy közösen – az iskola minden egyes résztvevőjét és partnerét beleértve – átgondolják problémáikat. Az inkluzív iskolafejlesztési program a befogadó szemlélet kialakítását, majd az ezt magába foglaló program közös megalkotását, ennek az iskola mindennapi pedagógiai gyakorlatába történő beépítését, tehát a változtatás lehetőségét kínálja fel az intézmények számára (Schiffer–Csányi 2007, Booth–Ainscow 2009). A fő fejlesztési irányvonalak a pedagógusok és a szülők partneri viszonyának megerősödésére; a pedagógusok, a tanulók, a fenntartó és a szülők az együttneveléssel kapcsolatos elfogadásuk mértékének növelésére; a viselkedési problémákkal küzdő tanulók támogatására; az erőszak leépítésére; valamint a pedagógusok (a tanítók/tanárok és segítő szakemberek) teamben történő közös tervezésére koncentrált. (Schiffer–Marton 2008)

A 2006/2007-es tanévtől kezdődően indult párhuzamosan a két program, tehát átfedés volt a két fejlesztés között.

Kutatási cél

A kutatás keretein belül az volt a célom, hogy megvizsgáljam, valójában milyen mértékű hatása van egy célzott, belülről építkező iskolafejlesztési folyamatnak a pedagógusok integrált oktatással, inkluzív neveléssel kapcsolatos szemléletváltozására. A középpontban a pedagógusok integrált oktatással, inkluzív neveléssel kapcsolatos nézetei, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolá(juk)ban való megjelenéséhez fűződő hozzáállásuk és ezek változása áll.

Hipotézisek

Az iskolafejlesztés hatására a pedagógusok nagyobb mértékben értenek egyet az integrációs törekvésekkel, valamint nagyobb mértékben támogatják a funkcionális formában történő megvalósulását, mint korábban.

Az iskola pedagógusai szívesebben dolgoznak együtt a gyógypedagógussal, a velük szembeni negatív hozzáállás csökken, javul az együttműködés az iskolában megjelenő segítő szakemberek, valamint a kollégák között.

Az iskolában futó fejlesztési programok hatására a személyi-tárgyi feltételek javulnak, a szakmai kompetencia területén érzékelt hiányosságok csökkennek, valamint javult a sajátos nevelési igényű tanulókhoz való hozzáállás.

A kutatás módszere

A kutatáshoz kimondottan e célra készített kérdőívet használtam, melyben egy- és, többválasztós, valamint rangsorolt kérdések szerepeltek, ezenkívül a pedagógusok lehetőséget kaptak válaszaik indoklására, és a témával kapcsolatban a véleményük kifejtésére is.

A kérdőív felvétele először a 2005/06-os tanévben történt, amikor még egyik iskolafejlesztési program sem indult el az iskolában, így valóban egy kezdeti álláspontot mutat a pedagógusok véleményéről az inkluzív neveléssel kapcsolatban. Azt követően két évenként kerültek(nek) kitöltésre. A következő mérés időpontja: 2009/2010 májusa. Ebben a tanulmányban tehát a kezdeti és a 2007/2008-as adatok elemzése kerül bemutatásra.

A kutatási minta

A kutatásban a 2005/2006-os tanévben a 29 pedagógusból mindösszesen 15-en (51%) adtak visszajelzést, ebből 13 tanító, 2 tanár, ami a tanárok részéről a téma elutasítottságát jelzi.

Az eltelt két év alatt az iskolavezetésnek sikerült olyan tantestületet létrehoznia, mely azonosulni tudott az iskola célkitűzéseivel, és a fejlesztésre irányuló programokban aktívan részt tudott vállalni. Ennek eredményeként a tantestület – elsősorban a felső tagozaton (6 fő) - nagy része lecserélődött, összesen 9 új kollégával (43%) dolgoznak együtt.

A 2007/08-as tanévben a kérdőíveket az iskolában jelenleg dolgozó összes pedagógus, 21 fő (100%) kitöltötte, ami pozitív visszajelzés volt, ez is jelezte az iskolában bekövetkezett változásokat, a vezetés elkötelezettségét a célkitűzések megvalósítására. Az alsó és felső tagozat közötti átmenet problémáját segítendő az iskolavezetés támogatta a pedagógusok áttanítását a két tagozat között, ezzel is elősegítve az információáramlást, valamint a kollégák közötti együttműködést. A kitöltési hajlandóság emelkedése jelezte egyrészt a pedagógusok témához való hozzáállásának pozitív irányú változását, másrészt az áttanítás hatására az alsó kollégák befogadóbb szemlélete katalizátorként hatott a felsős kollégáik nézeteire.

A pedagógusok nézetei az integrált oktatással, inkluzív neveléssel kapcsolatban

A hazai, többségi iskolákban dolgozó pedagógusok attitűdjének elemzésére irányuló kutatások alapján a pedagógusok együttneveléshez fűződő attitűdjét nagymértékben befolyásolják a tanárképzés során szerzett ismeretei, a pedagógiai gyakorlatban szerzett előzetes tapasztalatai, ezen kívül az iskolai légkör, a szakmai támogatottság, a segítő háttér és nem utolsó sorban a pedagógus személyes értékrendje, életfelfogása. (Perlusz 1998, Póczak 2000, Némethné–Golecz és mtsai 2008)

A pedagógusok tájékozottsága a témával kapcsolatban egyenes arányban áll a pályán eltöltött évekkel, viszont az elfogadó attitűd a fiatalabb korosztálynál jobban kimutatható, mint az idősebb korosztálynál. A pedagógusok tájékozatlanok az együttneveléssel kapcsolatban, nincsenek tudatában, milyen előnyökkel járhat az integráció saját oktatási módszereik megújításában, minőségi szintjének emelésében, a többi osztálytárs nevelése szempontjából. Attitűdbeli hiányosságok a pedagógusok tájékoztatásának növelésével pótolhatók. A pedagógusok nagy része (51%) elfogadó az integrált oktatással szemben, akik már sikeresen birkóztak meg a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésével, a későbbiek során inkább vállalkoznak ismételten ilyen feladatra. (Csányi–Perlusz, 2001)

A legtöbb pedagógus saját, mindennapi pedagógiai gyakorlatában tesz szert tapasztalatra az integrált oktatással, ennek az élménynek a milyensége nagymértékben meghatározza a későbbiekben az együttnevelés gyakorlatával szembeni hozzáállást. A hospitálás, a személyes élménybeszámolók, a fogyatékos gyermekekkel kapcsolatban szerzett személyes, pozitív tapasztalat, kedvezően befolyásolja a pedagógusok attitűdjét.

Abban az iskolában, ahol már működik, elindult valamilyen, integráló oktatással, képességfejlesztéssel kapcsolatos program, ott bekövetkezik egyfajta szemléletváltás, a pedagógusok jobban ismerik a jogszabályokat, dokumentumokat, követelményszinteket, kevesebben kérnek speciális megsegítést (42%). A pedagógusok inkább maguk oldják meg a problémákat, kompetensebbnek érzik magukat (92%) az SNI tanulókkal kapcsolatos feladatok elvégzésében, magasabb arányban tud időt szakítani a speciális tananyagra. (Kiss 2005)

A kutatás eredményeinek bemutatása

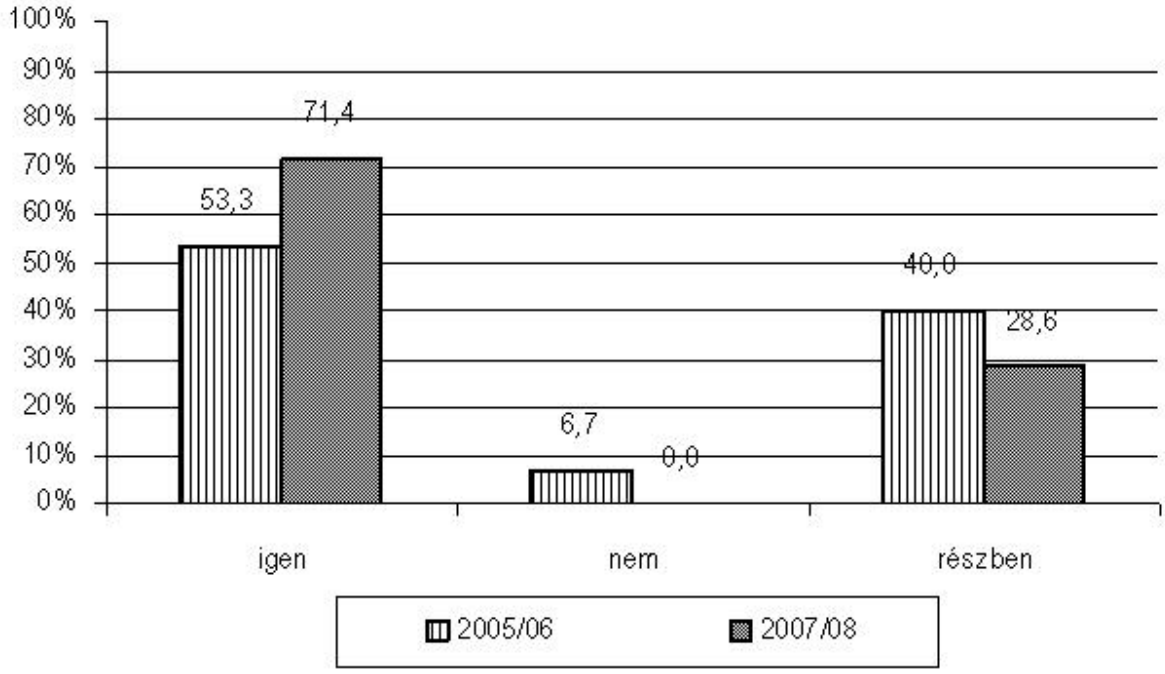
Az iskolafejlesztést követően a válaszadó pedagógusok nagyobb mértékben értettek egyet az integrációs törekvésekkel, valamint nagyobb mértékben támogatják a funkcionális formában történő megvalósulását, mint korábban.

A kutatásban részt vevő pedagógusok jelentős része (f(%)2007/08=74) értett egyet az utóbbi időben egyre erőteljesebben megnyilvánuló integrációs törekvésekkel, ami a korábbihoz képest (f(%)2005/06=53) jelentős emelkedést mutatott. (1. ábra) Ez egyrészt magyarázható azzal, hogy a fiatalabb korosztály elfogadóbb attitűddel rendelkezik, mint az idősebbe, az iskolában az átlagéletkor 2007/2008-ban 34 év, míg korábban ettől magasabb, 37 év volt. Viszont figyelembe kell venni, hogy két évvel korábban a tantestület 50%-a töltötte csak ki a kérdőívet!

Másrészt a jelentős javulás magyarázható a fejlesztési programokon belül meghirdetett továbbképzéseken való részvétellel, a létrehozott szakmai teamek rendszeres működtetésével, a heterogén szakmai szervezetekkel (Nevelési Tanácsadó, Logopédiai Intézet, EGYMI) történő kapcsolattartás javulásával, valamint a megfelelő személyi és tárgyi feltételek biztosításával. Teljesen elutasító válaszok mértéke nullára csökkent.

1. ábra

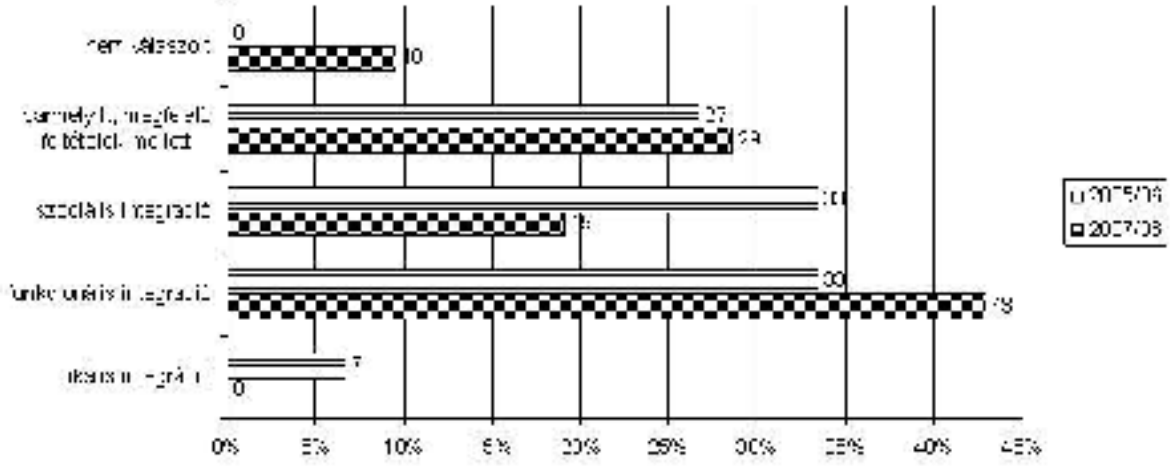
Az integrált oktatással való egyetértés mértéke



Az integrált oktatás különböző formáiban való részvétel lehetőségét vizsgálva megállapítható, hogy míg korábban a pedagógusok egyenlő arányban (f(%)2005/06=33) támogatták az integrált oktatás funkcionális4 és szociális5 formáját, most az iskolában már jól működő funkcionális integrációt részesítik előnyben (f(%)2007/08=43), és a lokális integráció, mely évekkel korábban az iskola sajátja volt, elutasításra került. (2. ábra)

2. ábra

Az integrált oktatás különböző formáinak támogatottsága



Ez a változás nagyon pozitív, hiszen a gyakorlatban is igazolódni látszik az a tény, mely szerint semmiféle formális mennyiségi fejlesztés, így az osztálylétszám csökkentése sincs hatással a pedagógusok minőségi munkájára (Polónyi – Tímár 2001:41).

Az iskolában több éven keresztül folyt kis létszámú fejlesztő osztályokban oktatás, ahol a „segítséget” a pedagógus számára az alacsony osztálylétszám jelentette, Úgy gondolták, 8-10 gyermek van egy csoportban, több idő jut egy-egy tanulóra.

A 2005/2006-os tanévtől a funkcionális integrációval történő első sikeres próbálkozások után az iskolavezetés a kislétszámú, fejlesztő osztály felszámolása mellet döntött, a továbbiakban jelentkező sajátos nevelési igényű tanulókat a többségi osztályokban helyezte el, biztosítva a külső szakember általi fejlesztést. A kutatás igazolta annak tényét, hogy a megszűntetett oktatási formát (lokális integráció) nem tartják jónak a pedagógusok sem, ezt az oktatási formát mindenki elutasította.

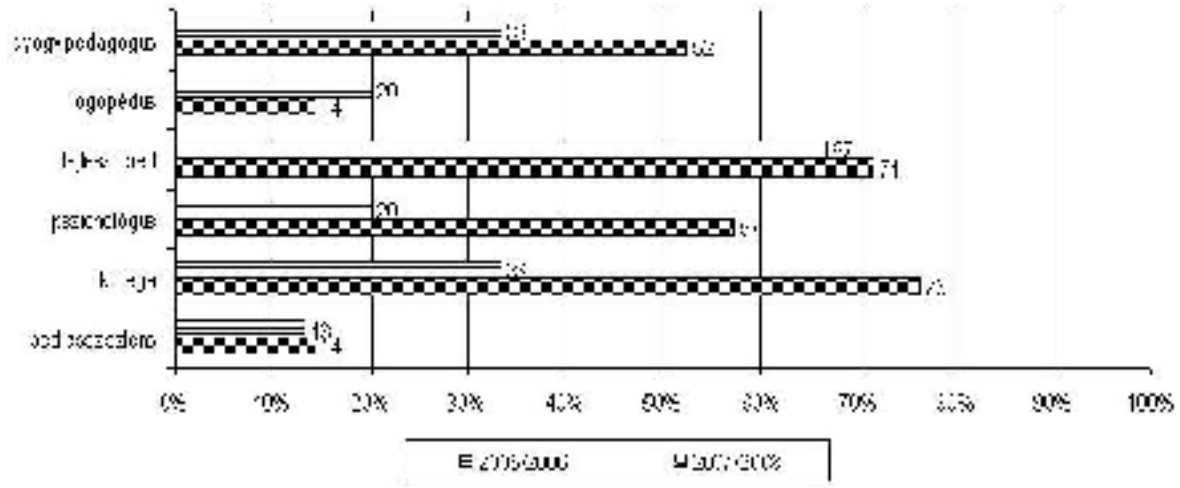
Továbbra is magas azoknak a pedagógusoknak az aránya (f(%)2007/08=29), akik mindegyik integrált oktatási formát támogatják, de csak a megfelelő feltételek biztosítása mellett. A HEFOP pályázat révén ezek a feltételek (személyi is és tárgyi) nagymértékben javultak.

Az iskola pedagógusai szívesebben dolgoznak együtt a gyógypedagógussal, a velük szembeni negatív hozzáállás csökkent, javult az együttműködés az iskolában megjelenő segítő szakemberek, valamint a kollégák között.

Az iskolában futó fejlesztési folyamatok hatására nagymértékben megnőtt az együttműködési hajlandóság, köszönhetően a rendszeres team megbeszéléseknek, jó hangulatú külső és belső továbbképzéseknek, valamint a szakmai műhely és a Módszertani Klub működtetésének. A kutatás adatai rávilágítottak, hogy a legnagyobb arányban (f(%)2007/08=76) egymástól, tehát a kollégáktól kaptak segítséget. Ez a kezdeti állapothoz nagy előrelépést jelentett. Az iskolában futó fejlesztések egyik célja volt a tantestületen belüli együttműködések felerősítése, team munkák, esetmegbeszélő csoportok létrehozása, egymás munkájának segítése. Valóban, ezek a teamek létrejöttek és működőképesnek bizonyultak, az együttműködés tehát sikeresnek mondható.

3. ábra

Kitől kapnak segítséget az iskola pedagógusai?



Hasonló módon, még ha nem is ugyanolyan mértékben, de emelkedett a gyógypedagógustól, és a fejlesztő pedagógustól kapott segítségnyújtás mértéke, az iskolában a sajátos nevelési igényű tanulókat gyógypedagógusok látják el. Arra a kérdésre, hogy kivel milyen szakemberrel tudna együttműködni? (4. ábra), egyértelműen látszik, hogy a fejlesztő pedagógus elnevezéssel illetett szakemberrel szemben jóval nagyobb a bizalom (f(%)2005/06=100; f(%)2007/08=86), mint a

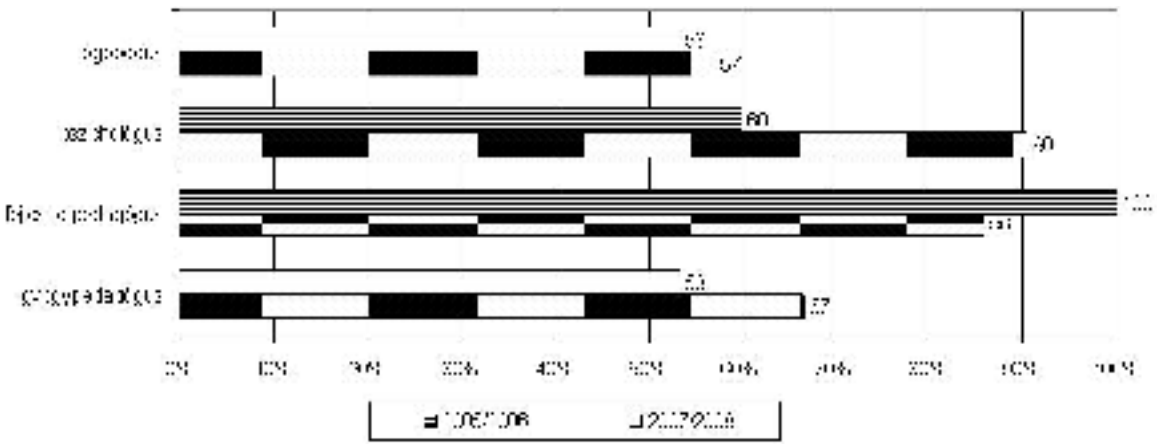
gyógypedagógusokkal (f(%)2005/06=53; f(%)2007/08=67) szemben. A két pedagógiai tevékenység kompetenciahatárai a magyarországi pedagógiai gyakorlatban erősen összemosódnak, kezelésük sokszor differenciálatlan. A gyógypedagógus szótól általában megriadnak az emberek, szívesebben használják a fejlesztő pedagógus kifejezést, még akkor is, ha emögött gyógypedagógiai szaktudás húzódik meg. E téma kifejtésére itt most nincs lehetőség, elemzése további kutatás tárgyát képezheti.

Az iskolában dolgozó logopédussal kapcsolatban nehezített az együttműködés, holott a pedagógusok szívesen dolgoznának vele (f(%)2007/08=57) együtt, kérnének segítséget, de ez nem valósul meg. További kutatás tárgyát képezheti ennek feltárása, mi állhat a háttérben.

Pozitív irányú változás figyelhető meg a pszichológussal történő együttműködés, segítség nyújtás területén is. Nagy előrelépést jelent, hogy két pszichológus együtt heti 8 órában áll az iskola rendelkezésére. Ezt a segítséget érzékelik a pedagógusok, hiszen a korábbi állapothoz (f(%)2005/06=20) képest többen (f(%)2007/08=57) érzik úgy, hogy kézzelfogható segítséget kapnak munkájukhoz, és többen érzik úgy, hogy szívesebben együtt is tudnának (f(%)2007/08=90) működni velük.

4. ábra

Szakemberekkel való együttműködés lehetősége

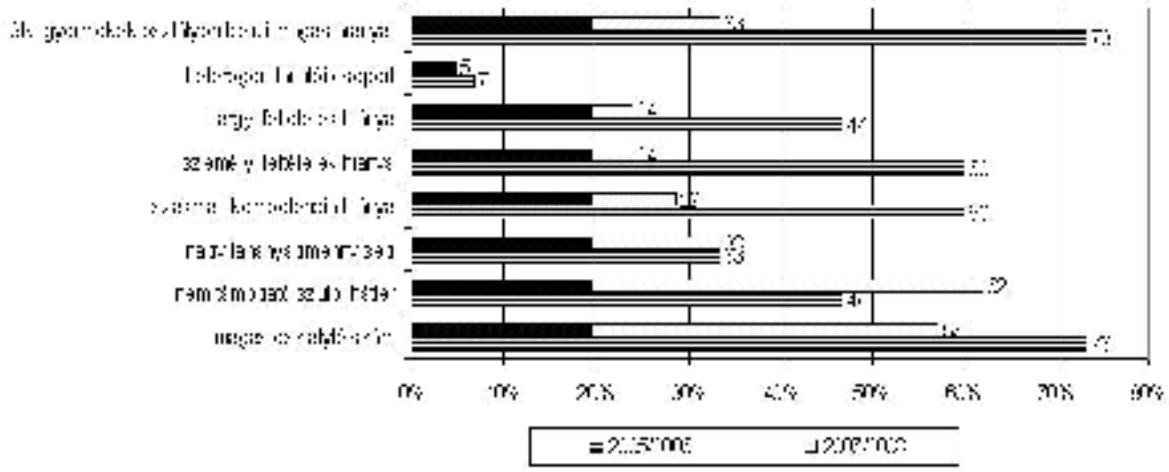


Az iskolában futó fejlesztési programok hatására a személyi-tárgyi feltételek javultak, a szakmai kompetencia területén érzékelt hiányosságok csökkentek, valamint javult a sajátos nevelési igényű tanulókhoz való hozzáállás.

A kutatás kezdeti fázisában választ adó pedagógus szerint leginkább a sajátos nevelési igényű gyermekek osztályon belüli magas aránya (f(%)2005/06=73), a magas osztálylétszámok (f(%)2005/06=73), a személyi feltételek (f(%)2005/06=60), és a szakmai kompetencia (f(%)2005/06=60) hiánya akadályozza a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munkát. (5. ábra)

5. ábra

A sajátos nevelési igényű tanulókkal folytatott munka akadályozó tényezői



A közoktatási törvény szabályozza a sajátos nevelési igényű tanulók csoportonkénti arányát. A törvény az átlaglétszámot, valamint a felső határt szabja meg, így az iskolavezetés, valamint a fenntartó felelőssége a megfelelő arányok betartása.

A két évvel ezelőtti eredményekhez viszonyítva a sajátos nevelési igényű tanulók osztályon belüli magas aránya már nem jelenik meg kiugróan, valószínűleg a vezetés ügyelt erre a problémára, ami pozitív irányú változásra utal. Javulás mutatkozott a tárgyi (f(%)2007/08=24) és személyi feltételek (f(%)2007/08=24), valamint a szakmai kompetencia (f(%)2007/08=29) területén is, hiszen a pedagógusok most nem jelezték akadályozó tényezőként. A pályázat (HEFOP 2.1.6) által biztosított anyagi támogatás révén ez a probléma megoldódott, hiszen ennek keretében nagy értékben jutottak hozzá különböző fejlesztő eszközökhöz, mozgásfejlesztő játékokhoz.

2005/2006-hoz képest mindenképpen javultak a személyi feltételek, megjelent két fő aktív pszichológus az iskola falai között, az egy fő utazó gyógypedagógus még két fő követte. A továbbképzések által a szakmai kompetencia hiányosságai csökkentek.

Viszont a korábban 5. helyen szereplő, nem támogató szülői háttér (f(%)2005/06=47) a fejlesztési programok hatására felértékelődött (f(%)2007/08=62), és az első helyen jelent meg, mint hátráltató tényező. Az „Együtt - érted!"inkluzív iskolafejlesztési program célkitűzései között több helyen is megfogalmazódott a szülőkkel való szorosabb kapcsolattartás igénye, és e területen Szülői Klubok szervezése, több iskolai rendezvény (farsang, Szüreti mulatság, fórumok) megszervezésére került sor a szülők bevonásával. A közös munka felhívta a figyelmet a szülő-iskola kapcsolatának, valamint a támogató szülői háttér fontosságára.

Összegzés

Ma Magyarországon egyre több iskola vállalja fel sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatását-nevelését, de vajon sikerre tudja-e vinni az együttnevelést, anélkül, hogy változtatna hagyományos pedagógiai gyakorlatán. Az inkluzív környezet kialakításához önmagában nem elegendő egy-egy elhivatott pedagógus szemlélete, a sikeres együttnevelés érdekében az iskola mikro- és makrokörnyezetét is befogadóvá kell tenni.

Ha egy iskola belátja a fejlődés szükségszerűségét, képes szembenézni saját erősségeivel, gyengeségeivel, mintegy alulról jövő kezdeményezésként saját maga határozza meg az inklúzióval kapcsolatos fejlesztendő területeit, részfeladatait, akkor eredményesebb tud lenni a maga elé tűzött célok elérésében, mintha ez egy felülről jövő, kötelezően teljesítendő feladatként jelenik meg.

A bemutatott iskola pedagógiai gyakorlatát, a pedagógusok és szülők integrációval kapcsolatos szemléletét, valamint kapcsolatrendszerét az iskolafejlesztési programok nagymértékben átalakították.

Kérdésként merült fel, hogy milyen módon lehetséges a kialakult szemlélet átadása az újonnan érkező kollégák, szülők, és gyermekek számára, melyek azok a programok, fórumok, melyek elősegítik a beilleszkedés folyamatát és a lehető legrövidebb idő alatt lehetővé teszik az iskola törekvéseivel való azonosulást.

JEGYZETEK

1. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszédfogyatékos, autista, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,

b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd; (Az 1993. LXXIX. törvény a közoktatásról, 121§ (1) 29.)

2. Egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény, egységes konduktív pedagógiai módszertani intézmény hozható létre a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény, az egységes konduktív pedagógiai módszertani intézmény - céljaival összhangban - elláthatja az e törvény 34. §-a a)-b), e), g) és h) pontjában felsorolt pedagógiai szakszolgálat feladatait, az utazó szakember hálózat működtetését, az e törvény 36. §-a (2) bekezdésének b)-e) és g) pontjában felsorolt pedagógiai szakmai szolgáltatás feladatait, továbbá az intézmény keretén belül óvodai vagy általános iskolai feladatot ellátó intézményegység működhet. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményben, az egységes konduktív pedagógiai módszertani intézményben - szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységenként - megszervezhető a nevelési tanácsadás, a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás is. (Az 1993. LXXIX. törvény a közoktatásról, 33 § (12))

3. lokális integráció: a sajátos nevelési igényű és az ép tanulók oktatása közös épületben folyik, de a gyermekek között nincs kapcsolat (logopédiai osztályok, kis létszámú fejlesztő osztályok) (Csányi 2001:233)

4. funkcionális integráció: az érdemi munkában megvalósuló együttnevelést jelent, lehet részleges, a tanítási idő egy részét magába foglaló, vagy teljes, minden tanórára, foglalkozásra kiterjedő (Csányi 2001:233)

5. szociális integráció: a gyermekek tanórai foglalkozási külön csoportokban zajlanak, de a szabadidős foglalkozásokon (pl. napközi, szakkörök, étkeztetés, szabadidős- és sporttevékenységek stb.) összevonják a csoportokat. (Csányi 2001:234)

Irodalomjegyzék

- Az 1993. LXXIX. törvény a közoktatásról
- Booth, Tony – Ainscow, Mel 2009. Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf
- Cs. Czachesz Erzsébet–Radó Péter 2003. Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor–Lannert Judit szerk. 2003. *Jelentés a magyar közoktatásról* 2003. 9. fejezet. *www.oki.hu*
- Csányi Yvonne 2001. Különtámogatás szegregáltan vagy integráltan. Educatio. 2001. 2. 232-243
- Csányi Yvonne–Perlusz Andrea 2001. Integrált nevelés–inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán–Falus Iván szerk. 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó. 314–332.
- Csányi Yvonne–Réti Csilla 1998. Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában *Gyógypedagógiai Szemle*. 1998/2. 81-89.
- Csányi Yvonne–Zsoldos Márta 1994. Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1994/12: 41-50.
- Fatalin Andrea 2004. Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről–szülőknek. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttneveles-Fatalin-Szulo 2004. 10. 18.
- Kiss Sándorné 2005. Integráció a mindennapi pedagógiai gyakorlatban Záródolgozat. ELTE-BGGYFK
- Kókayné Lányi Marietta–Montay Beáta 1999. Sokfélék az elindulók, és nem egyformák az utak. In: *Süss fel na. Kisgyermekkori modell-intézmények Magyarországon*. Soros Alapítvány. 1999. 178- 197.
- Kovács István Vilmos 2004. Esélyteremtés hátrányban. In: *Új Pedagógiai Szemle.* 2004/1. 3–11.
- Kőpatakiné Mészáros Mária 2003. Felnő egy elfogadó nemzedék. In: Kőpatakiné Mészáros Mária szerk. 2003. *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. Budapest: OKI. 7–21.
- Lányiné Engelmayer Ágnes–Marton Kára 1991. Értelmi fogyatékosok szociális teljesítményének vizsgálata. Pszichológia a gyakorlatban 47. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Locsmándi Alajos 2004. Ahol jó gyermeknek lenni. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2004/2. 49–64.
- Meijer, V. D. W. 2001. Inclusive Education and Effective Classroom Practice. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart. DK.
- Mesterházi Zsuzsa 1998. A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
- Metzger Balázs 2004. A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – fenntartó önkormányzatoknak. www.oki.hu 2004. 10.18.

§ Metzger Balázs–Papp Gabriella 2000. Kéttanáros integrációs modell Budapest XIII. kerületében. *Gyógypedagógiai Szemle* 2000/1: 19–24.
§ Némethné Tóth Ágnes–Golecz Andrea–Györkéné Mölcs Mária–Tóth Katalin–Tulok Szilvia–Tüske Adél 2008. Inklúzió – Ahogy mi csináljuk. Fejlesztő pedagógia 2008/3. 17-31.
§ Papp Gabriella 2000. Öt hazai integrált nevelési modell tanulásban akadályozott gyermekek számára. *Gyógypedagógiai Szemle* 2000/1: 15–19.
§ Perlusz Andrea 1998. A hallássérült gyermekek hazai integrált oktatás – nevelése, különös tekintettel az integrált nevelést befolyásoló tényezőkre. Kandidátusi értekezés Budapest.
§ Póczak Rita 2000. A gyakorló pedagógusok attitűdjének felmérése az integráció témájában néhány Zala megyei kistelepülésen. Szakdolgozat. BGGYFK
§ Polónyi István–Tímár János 2001. Tudásgyár vagy papírgyár. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
§ Schiffer Csilla szerk. 2006. Salamancai nyilatkozat és Cselekvési Tervezet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára. Salamanca. 1994. http://www.barczi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf
§ Schiffer Csilla–Csányi Yvonne 2007. Inklúziós index: Az iskolai befogadás minőségének fejlesztése. Országos Neveléstudományi Konferencia 2007. okt. 25–27.
§ Schiffer Csilla–Marton Eszter 2008. A szülők viszonyulása az inklúzióhoz egy befogadó iskolában. In: Csíkos Csaba szerk. 2008. *PÉK 2008. VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szeged. 93.
§ Vargáné Mező Lilla 2004. Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=egyuttneveles *-Vargane-Pedagogus* 004. 10.18.

Takács István: A HÁTRÁNYOS HELYZETBEN LEVŐ FIATALOK FEJLESZTÉSE EURÓPÁBAN - EURÓPAI KÖRKÉP

ELTE,
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest
istvan.takacs@barczi.elte.hu

Abstract

Education of young at socially disadvantage in Europe - European cyclorama

The elements of the German, French, English and Italian schools' practice can give possibility to find the way in that word where he lives – 'hic et nunc' (here and now), because the answer has to be always found by our-self.

Most of the presented theories and practices were personally experienced in the last two decades during common projects and professional exchange connection. But it's not all, and these presented items cannot give back the colouring of kaleidoscope to manage real methodological approaches during the established education.

A hátrányos helyzetben lévő fiatalok fejlesztése Európában – európai kőrkép

A német, francia, angol, olasz iskolák gyakorlatának egyes elemei lehetőséget adhatnak arra, hogy ki-ki megtalálja saját útját abban a világban, ahol él – 'hic et nunc', mert a választ mindig magunknak kell megtalálni.

A bemutatott elméletek és gyakorlatok többségét személyesen is megtapasztalhattuk az elmúlt közel két évtized során szakmai cserekapcsolatok, közös projektek alkalmával. Nem tekinthető mindez teljes körűnek, s a kaleidoszkóp színességét is csupán érzékelteti az a néhány tétel, amelynek bemutatására vállalkozhatunk annak érdekében, hogy reális módszertani megközelítésekkel élhessünk az intézményes nevelés során.

A német gyakorlat több tekintetben is fontos a magyarországi kitörési pontok megtalálásához. Az 1990-es években sokan jártak Németországban, és rengeteg

tapasztalatot gyűjtöttek a hátrányos helyzetű fiatalok ellátásának a' tájon kialakult filozófiái, módszerei közül. (A hátrányos helyzetű kifejezés helyett a hiányos műveltségű és/vagy feltűnő magaviseletű (Jugendliche mit unzureichenden bildungsmäßigen Voraussetzungen) kifejezést használják (Wagenhuber, 1993, 22.).

A személyiségfejlesztés eredményessége nem kizárólag a tanintézettől függ, a feladat pszichoökológiai feladat, vagyis a társdalom egészének felelőssége – írja Franz Sedlak (1990, 6.). A bécsi, iskolapszichológiával foglalkozó szakember elképzeléseit Németországban jól ismerik, s gondolatait alkalmazzák a hátrányos helyzetű fiatalok ellátásának alakításában, különösen a szakképzésben. Az ellátás jogi megalapozását jelentik a Gyermek- és Ifjúsági Segélytörvény (KJHG), a Munkatámogatási törvény (AFG), és a Szövetségi Szociális Segélytörvény (BSHG) Ennek a felelősségnek a megértése tűnik ki a jogi megfogalmazásból is: „Minden fiatal embernek joga van fejlődésének támogatására, valamint önállóan felelős és a közösségi életre képes személyiséggé való nevelésre" – áll a Gyermek- és Ifjúsági Segélytörvényben. A jogszabályi előírások megvalósítását a Hátrányos Helyzetű Fiatalok Szakképzésével Foglalkozó Tanácsadó Testület (Fachbeirat für die Qualifizierungsarbeit in der Benachteiligtenförderung) segíti, s igyekszik megfelelő feltételrendszert teremteni.

Az idézettek megvalósítása érdekében egy maximum huszonnégy fős szakmát tanuló csoport kiszolgálásában egy elméleti oktató, két szakoktató és egy szociálpedagógus dolgozik. Három-csoportonként egy pszichológus segíti a munkát. A programban a nevelők és segítőik teamben dolgoznak – vagyis aktuális feladataik megoldásába a munkatársak mindegyikét bevonják. A német kollégák a hátrányos helyzetű fiatalokkal végzett munkájukat szociálpedagógiai orientációjú tevékenységként értelmezik. Felfogásuk szerint a rehabilitáció sikere az önbizalom visszaszerzésén múlik, s ahhoz a tapasztalaton, felismerésen, hogy a fiatalok számára „megéri" erőfeszítéseket tenni a képzés során. Itt kell utalnunk Willis vizsgálódásaira, amelyikből az tűnik ki, hogy a fiatalok az „ellenkultúrájuk" szerint nem látják szükségesnek az együttműködést az iskolával. További vélekedés a kérdésben érintett német szakemberek körében, hogy a kudarctól való félelem motiválja az intézményes nevelés elutasítását.

A hátrányos helyzetben lévő fiatalok ellátása során figyelembe veendő elvek a német praxisban a következők:

a) a projekt- és termékorientált képzést kell előtérbe állítani;

b) a szakmatanuláson túl, egy koherens ellátórendszer által össze fogottan, a fiatalok életvezetési gondjait, élethelyzetükkel összefüggő problémáit is kezelni kell;

c) a képzésbe vontak csoportszervezésekor multikulturális, vegyes csoportokat kell létrehozni (a német fogalomhasználat e tekintetben a külföldi fiatalokat, továbbá a volt kábítószer-élvező, a büntetett előéletű fiatalokat érti a multikulturalitás alatt). Fontos feladatnak tekintik továbbá azt, hogy a fiatalok szembenézzenek önmagukkal, s környezetükkel (Petzold, 1995, 31-36.). Megemlítendő, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok ellátásával összefüggésben használt fogalom a német ellátórendszerben az „alulfejlett körzet" fogalom (ami nem annyira kidolgozott, mint a francia ZEP, de tendenciájában hasonló.

A francia oktatási rendszerben a ZEP, vagyis az Elsőbbséget Élvező Oktatási Körzetek, 1981 óta léteznek. Angliai tapasztalatok alapján a francia kormány elsősorban az egyenlőtlenségek, az etnikai különbözőségek (ez esetben is, mint a német példánál, elsősorban külföldiekről van szó) miatt szánta rá magát e lépés megtételére. A ZEP filozófiája az, hogy azoknak, akiknek a társadalmi érdekérvényesítő képessége kicsi, többet kell kapjanak az állam által juttatható ellátásokból. A rendszer jelszava: „Annak kell többet adni, akinek kevesebb van!" A szisztéma legfontosabb célja a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok iskolába való beilleszkedésének, a felzárkózás segítése, valamint a lemorzsolódás elkerülése. A magyarországi helyzet megértését segíti a következő adat: manapság Franciaországban a fiatalok közel húsz százaléka tartozik ZEP-intézményhez – azaz adataink hasonlóak (természetesen a hátrányos helyzetűek összetétele más a két országban). A ZEP-intézményekben ugyanazt a tananyagot sajátíttatják el a fiatalokkal, mint a hagyományos iskolákban. A különbség módszertani jellegű. A ZEP-körzetben az óvodai ellátásba már kétéves korában bekapcsolódhatnak a gyermekek, míg ez a normál populációnál nem jellemző. Az iskolai tanulócsoportok kialakításánál – központi irányítás mellett – törekednek arra, hogy a szegregáció semmilyen formában, s értelemben ne valósulhasson meg. Kisebb csoportlétszámokat határoznak meg – külön órakeretet biztosítanak a csoportbontásokra. A nevelésben az „erőszakmentes életre nevelés" központi gondolatnak számít, hangsúlyozott a másság elfogadása, a jobbító szándék helyeslése, valamint a „hasznos állampolgárságra" nevelés. Az erősen centralizált oktatáspolitikában fontos szerepe van az állampolgári nevelésnek. Ez a személyiség alakításában úgy érthető, hogy nem csupán a *francia identitás* kialakítására törekszik, hanem az aktív helyi polgárrá nevelést is célozza, továbbá azt, hogy a különböző kultúrákból érkezettek, s a többség egymás elfogadásában élje meg kapcsolatukat. További fontos szempont a társadalmi beilleszkedés segítése, a multikulturalizmus koncepciójának elfogadása által.

Az iskolák törekednek az egész napos elfoglaltságok megszervezésére, mert a ZEP-program a személyiség alakításának egyik lehetőségét a rendszeres és színes elfoglaltságok tervszerű biztosításában látja. A szabadidős sávban biztosított elfoglaltságok sokszínű kínálatából néhány kiemlítendő: tehetséggondozás, felzárkóztatás, képzőművészeti nevelés, színház, operalátogatás, iskolák közötti

kapcsolatok ápolása, a szülők bevonása az iskolai életbe, s programjaiba, diáktanácsok szervezése, a „nehéz esetek" megoldásában a tankerület szociálpedagógusainak bevonása a helyzet megoldásába. Az iskolai diáktanács a demokrácia alapértékeinek megismertetését, s gyakorlásának terepét biztosítja, amennyiben az iskolában meg kell valósítani az összes diák közötti egyenlőséget. „A ZEP-program ahhoz is hozzájárul, hogy a francia tanárok szerepfelfogásában a korábban szinte kizárólagos helyet élvező tudásátadás mellett megjelenjen a személyiségfejlesztés, a kézügyesség és az esztétikai készségek fejlesztésének mozzanata" – írta Bajomi Iván (1993, 115-117).

Freinet szerint „a gyerek olyan közösségben fogja elérni személyisége maximumát, amelyet ő szolgál, s amely őt szolgálja" (cit.: Angelusz, 1990, 32.) – s ennek a nézetnek komoly támogatottsága van Franciaországban. A múlt század vége felé a társadalmi és az iskolai beilleszkedésre képtelen fiatalok (les inadaptés) rohamos arányban való megjelenése a tradicionális iskola-felfogást e' tájt is megkérdőjelezte. A manapság megfigyelhető megközelítésben a pszichoanalitikus, pszichoterápiás szemlélet jelent meg, amelyben egyértelműen az individuum felé fordul a francia nevelési rendszer, egyre inkább hangsúlyozva a személyiségfejlesztés fontosságát (Angelusz, u.o., 32-33.).

A ZEP egy tekintélyes ismerőjeként Magyarországon járt Catherine Moisan oktatási főfelügyelő 1999 elején. Tapasztalatait a kiküldetéséről szóló jelentésben összegezte. E szerint a hátrányos helyzetű fiatalokat ellátó iskolák az iskolarendszer peremére szorulva végzik munkájukat – néha teljesen az önkormányzati iskolákból kizárt tanulók befogadására specializálódva. Ezek alapján szükségesnek tartotta, hogy a fejlesztő tevékenységek megszervezésére, az önkormányzatok, a gyermekvédelem, a szociális háló, a rendőrség, a társadalmi partnerek, a szülői szervezetek, valamint a különböző egyesületek együttműködve alakítsanak ki olyan ellátó-hálót, s programokat, amelyek a hátrányos helyzetű fiatalok fejlesztését segíthetik (Kóré, 1999, Moisan, 1999.).

„Az igazi személyiségfejlődést minden jutalmazás, jegy és vizsga mellékvágányra viszi. Csak a pedánsok állítják, hogy a könyvekből nyert ismeretből áll az oktatás." – fogalmazott Neill. A feltűnő, s provokáló állítás egy hosszabb idézettel értelmezhető: „Kétezer évvel ezelőtt az emberek Barabást választották, és keresztre feszítették Jézust. A mai emberek ugyanígy választanának. Hogy miért? Bárcsak tudnám. Az óriások: a Szókratészek, Jézusok, Freudok, Darwinok, a pápák és a püspökök sohasem tudták megoldani az emberiség talányát. És mi, kisemberek sem találjuk a megoldást. A diagnózist már ismerjük. Ha kirekeszted a szeretetet, gyűlöletet kapsz helyette, de hogy miért rekesztjük ki a szeretetet, azt nem tudjuk. … … Az emberiség akkor gyógyulhatna ki a bajaiból, ha megszabadulna a kényszerítő családtól, a fegyelmező iskolától, és az életellenes vallásoktól"(Neill, 2004, 45 és 15-16.). A személyiség kialakulásával összefüggésben Neill fogalma az *önszabályozó gyerek*. A fogalom alatt azonban nem a

szabadosságot, hanem azt érti, hogy „a csecsemőnek joga van szabadon élni, bármilyen külső tekintély nélkül, mind lelki, mind testi vonatkozásban”, majd később: „A szabadságot és a féktelenséget sok szülő nem tudja különválasztani. A fegyelmezett otthonokban a gyerekeknek *nincsenek* jogaik. Az elkényeztetett otthonokban *mindenhez van* joguk. Márpedig a jó otthon az, ahol a szülőknek és gyerekeknek egyenlő jogaik vannak. És ugyanez vonatkozik az iskolára is” (u.o. 122-124.) A gyermek eredendő jóságában hívő Neill-től szellemiségében kevéssé különböző az angol, angolszász nevelési felfogás. Lényegében a nevelés központi kérdése ebben a világban a személyiség, a személyiség fejlesztése. Az angolszász iskola érdeklődésének középpontjában a differenciálás és az individualizálás, az egyéni adottságokra figyelő, s arra reflektáló ellátás áll. A kétségtelenül létező hagyományos nevelés-oktatás szemlélete az olvasás-írás-számolás hármasságában hisz, ugyanakkor a progresszív angolszász iskolai irányzat gondolkodásának középpontjába a gyermekközpontúságot helyezte. Langford a személyiség fejlesztését tartja a nevelés legfontosabb elemének. Azt fogalmazta meg, hogy a megfelelően nevelt fiatal kialakult, világos elképzelésekkel él saját magáról, a környezetéről, amelyben él – s ez a tudása teszi lehetővé, hogy a maga számára leginkább megfelelő életutat válassza majd (idézi Ballér, 1990, 39-48.). Mitchelt is idézi Ballér Endre: „Az a leghatékonyabb hatás, akár informális, akár céltudatos, amelyik olyan személyiség kialakulásához vezet, aki több mint az általa elért oktatási követelmények összessége. A nevelőknek, a neveléstechnológia gyakorlati megvalósítóinak nem szabad az előre meghatározott, bizonyítható, dinamikus képességek kialakítására korlátozni a tevékenységüket. Funkciójukat akkor teljesíthetik jobban, ha azokra a környezeti tényezőkre, tevékenységi mintákra fordítják a figyelmüket, amelyek az egyén teljes belső perspektívájának a kifejlődését segíthetik elő” – hozzá tehetjük, hogy Mitchel ebben látta a kulturális sokszínűség megvalósíthatóságának zálogát (cit: Ballér u.o. 49-50.).

Az angliai gyakorlat egyik leginkább figyelemreméltó eleme a személyes hatékonyság *(personal effectivenees)* lapok vezetése (Földes Sándor – a szegedi Alternatív Kísérleti Speciális Szakiskola igazgatója – személyes közlése), amelyek segítségével folyamatosan kiértékelhető a fiatal személyes hatékonysága, fejlődése. A személyiségfejlődési lapok területei:

– a munkához való viszony;

– önbizalom a munkában;

– a viselkedés sajátosságai;

– az együttműködés az intézmény szempontrendszereinek megfelelően;

– együttműködés a fiatal saját csoportjával;

– viselkedése a felnőttekkel (nevelőivel, vezetőivel) szemben;

– időbeosztása.

(A *personal effectivenees*-t a fiatal oktatója veszi fel. A lap kitöltését követően az érintett tanuló látja azt, s nevelőjével együtt aláírja. A lapokat a segítő szakemberekkel közösen értékelik ki.) Hasonló személyiséglapokat vezetnek a konkrét szakmai képzések eredményeinek regisztrálására. Ezeknek a fejlődési lapoknak is van olyan része, amelyben a személyiség alakulására fókuszálnak (pl.: Competence obj. Summary retail – ahol - példaként – a verbális, az írásbeli kommunikációt, a telekommunikációs eszközöket használó kommunikációs szintet folyamatosan minősítik egy megadott eljárásrend szerint.)

Az olaszországi gyakorlat bemutatásakor Paolo Penzo és Luigi Coffele – 1995-ben, Rómában tartott – előadásainak anyagára támaszkodunk. A személyiség fejlesztésének fontosságára hívta fel a figyelmet Paolo Penzo, amikor azt mondta, hogy „segíteni kell a fiatalt abban, hogy önismeretre tegyen szert, hogy megismerje és felismerhesse saját képességeit, érdeklődését, értékeit, vagyis mindazt, amiből személyisége összetevődik". A fejlesztés további eleme Paolo Penzo szerint az, hogy a fiatalokat segíteni kell egyéni életcéljaik megfogalmazásában – ügyelve arra, hogy a célképzetek kialakítása a realitás talaján maradjon. Ugyanakkor arra is felhívta a figyelmet, hogy a hatékony nevelői segítségnek alapfeltétele a serdülőkor biztos ismerete, a szélsőséges viselkedés határozott korrekciója, valamint a nevelést segítő szakemberekkel való intenzív együttműködés – amelyben elsősorban a pszichológiai szakismeretekkel rendelkezőkre gondolt. Hangsúlyozta, hogy a fiatalok egy „új, érettebb, és szilárdabb Én kialakításában érdekeltek" – de ezt csak a nevelők és segítőik együttműködése révén szerezhetik meg. „Aki jobban törődik a 'lenni', mint a 'tenni' problémájával: mert nem sokat lehet 'tenni' és nem tökéletesen, ha nem lesz belőlünk 'valaki', ha nem szívjuk magunkba azokat az értékeket, amelyek értelmet adnak a létünknek". Paolo Penzo előtérbe állította továbbá a közvetlen kapcsolat fontosságát nevelő és tanítványa között, a figyelmes és rendszeres megfigyelést (értelmi képességek, alapkultúra, jellem, magatartás). A tanárok sajátos feladatait a következőkben látta: a fiatal személyes, iskolai, valamint családi környezetének, helyzetének elemzése alapvető feladata a nevelőnek: „csaknem mindenkinek különleges igényei vannak, ezért állandóan ösztönözni kell a félénkeket, bizalmat önteni a lehangoltakba, mérsékelni a lobbanékonyakat, fékezni az idegeseket, megmozgatni a lustákat, bátorítani a reményt-vesztetteket, értékelni a készségeseket…" (Penzo, 1995, 1- 12.). Ugyancsak a személyiség alakításának szükségességét emelte ki előadásában Luigi Coffele. Véleménye szerint a hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozóknak különös tekintettel kell lenniük az önállóság kialakításának segítésére, a szakmai és társadalmi beilleszkedés támogatására, az átgondolt személyes életfilozófia megalkotására.

Az előadás a 2006-ban megvédett PhD értekezés egy részének szerkesztett változata

Az előadások írásos változatát Földes Sándor bocsátotta a rendelkezésünkre

Irodalomjegyzék

- Angelusz Erzsébet (1990) A személiségnevelés kérdései a 80-as évek francia szakirodalmában. In: Angelusz Erzsébet- Petrikás Árpád – Zrinszky Lászkó (1990) Elméletek az iskolai egyénnevelésről II. Budapest, OPKM
- Bajomi Iván (1999) Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. Iskolakultúra, 3.
- Kóré Veronika (1999) Emlékeztető Caterine Moisan és Pierre Mignot magyarországi látogatásáról. Budapest, OM
- Neill, A.S.(2004): Summerhill. A pedagógia csendes forradalma. Kétezeregy Kiadó, Budapest
- Penzo, Paolo (1995) Az olasz oktatási rendszer, a szakmai képzés. Előadás a magyarországi Phare programok képviselőinek. Róma
- Petzold, Hans-Joachim (1995) Die Benachteiligtenförderung nach § 40c AFG in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, Bundesinstitut für Berufsbildung
- Sedlak, Franz (1990) Personales Wachstum in der Schule. Wien, Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl
- Wagenhuber, Raiph (1993) Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. KATTNER's
- Willis, Paul (2000) A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra. Budapest, Új Mandátum Kiadó

Szekeres Ágota: A FOGYATÉKOS EMBEREKKEL SZEMBENI ELŐÍTÉLET ALAKULÁSA

ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest
agota.szekeres@barczi.elte.hu

PREJUDICES RELATED TO THE DISABLED PEOPLE

Abstract

The author presents the alteration of the prejudices then she talks about the single aspects of the stigmatization process. She mentions the integration related opinions. What do the educators believe? What do the special teachers believe? What do the parents believe? What do the non-disabled children, youth believe?

Előítélet

Az előítélet negatív vagy ellenséges attitűd valamilyen csoporttal, például: valamilyen kisebbséggel szemben – olyan attitűd, amely téves vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapul. Egy embercsoport bizonyos jellemvonásainak vagy motívumainak általánosítását „sztereotipizálásnak" nevezzük. Ez azt jelenti, hogy bármely egyénnek hasonló jellemvonásokat tulajdonítunk attól függetlenül, hogy a valóságban mennyire különböznek a csoport tagjai egymástól. Az előítélet negatív attribúciókat és sztereotípiákat hoz létre, ezek pedig visszahatnak az előítéletre és tovább erősítik. Az előítéletnek 4 fő oka lehet:

– a gazdasági és politikai konkurencia, ill. konfliktus

– az áthelyezett agresszió (az előítélet bűnbak elmélete)

– a személyiség szükségletei (előítéletes személyiség)

– a fennálló társadalmi normákhoz való konformitás

Természetesen születtek kezdeményezések az előítéletek csökkentésére. Kezdetben úgy gondolták a téves információ ellenszere a helyes információ lehet. Ezért, ha egy adott csoporttal kapcsolatban tapasztalható egy előítélet – például az,

hogy lusták – akkor, olyan filmet kell az előítélet híveinek bemutatni, amelyben ez a csoport szorgalmasan dolgozik. Sajnos, ez nem így működik, fontos kérdésekben a felvilágosító hadjáratok nem elegendőek.

A viselkedésbeli változások is befolyásolhatják az attitűdváltozásokat. Ha a többségi és a kisebbségi csoport hajlandó lenne közvetlen kapcsolatba kerülni egymással, akkor az előbbiek saját tapasztalatokat szerezhetnének, és ez nagyobb megértéshez vezetne. Ez viszont csak az egyenlőség pozíciójában lenne hatékony. Befolyásolhatja a helyzetet az elkerülhetetlenség pszichológiájának folyamata. Eszerint, ha a kapcsolat elkerülhetetlen, és én nem szeretem az adott csoportot, akkor kognitív disszonanciát fogok átélni. Ez arra késztet, hogy megváltoztassam a vele szembeni előítéleteimet – ha egyébként minden tényező azonos marad. Ilyen esetben a többségnél az ellenérzések valamelyest enyhülnek. De ha az egyéb tényezők nem azonosak, az attitűdök még előítéletesebbé válhatnak.

Aronson (1998) szerint az egyik lehetséges megoldás a kölcsönös függés lehet. Olyan helyzetbe állított két gyermekcsoportot a kutató, hogy a cél elérése érdekében kooperálniuk kellett egymással. A kulcstényező egy olyan szituáció, amelyben az egyénnek szüksége van másokra és a többieknek szükségük van rá ahhoz, hogy a célt elérjék. Módszere a mozaikmódszer volt. Egy híres személyiség életrajzát hat darabba vágták a kutatók és a 6 fős csoport egy-egy tagja az életrajz különböző részeit birtokolta. Mindenkinek meg kellett ismerkedni az egész életúttal, hiszen dolgozatot írtak belőle. A gyerekek végül megtanulták, hogyan kell egymást tanítani és egymásra odafigyelni. Felismerték, hogy egyikük sem tud elérni semmit a többiek nélkül, ill. azt, hogy mindegyik csoporttagnak van teljesen egyedi és lényegbevágó hozzátenni valója. Ezek a tanulók jobban megszerették egymást, jobban érezték magukat az iskolában és pozitívabb önértékelésre tettek szert, mint azok, akiket a hagyományos módszer szerint tanítottak továbbra is. A mozaikmódszer pozitív hatásainak egyik fontos tényezője az empátia kifejlődése. Az empátia jó irányba befolyásolja az emberi kapcsolatokat, erősíti a segítőkész magatartást és csökkenti az agresszivitást. A tanulás akkor a legeredményesebb az iskolában, ha a többiek teljes figyelmüket annak a gyereknek szentelik, aki éppen beszél.

Végeztek vizsgálatot az empátiás képesség mérésére egy hagyományosan tanuló és egy mozaikmódszerrel tanuló csoport között. Az egyik képen például egy kisfiú sírva búcsúzik apjától a repülőtéren. A következőn pedig a postás hoz neki egy csomagot, amit ki is bont rögtön, egy repülőgépet talál benne és elkezd sírni. Mindkét csoport szerint a kisfiú azért kezdett el sírni, mert a játék repülőgép apja távozására emlékeztette. Ezután megkérdezték a kutatók, szerintük mit gondolhatott a postás. A hagyományos módszerrel tanuló diákok szerint a postás is tudja, hogy a kisfiú apja távozása miatt szomorú. Ezzel szemben a mozaikmódszerrel tanulók bele tudtak helyezkedni a postás nézőpontjába, vagyis rájöttek arra, hogy nem lehet ugyanazon

információk birtokában, amelyekkel ők rendelkeznek. Szerintük a postás inkább zavarba jön, amikor észreveszi, hogy a kisfiú sírni kezd a szép ajándék láttán. Tehát a gyerekek megtanulják a másik ember nézőpontjából is szemlélni a világot. Valószínűleg ez a legfőbb magyarázata a módszer pozitív hatásainak (Aronson, 1998).

Az előítéletek jelensége a személyiségen belül zajló és egyben társadalmi jelenség is, hiszen az előítéletes viselkedés megragadható egy adott konkrét személy szintjén is, a probléma mégis az egész társadalmat érinti. Valószínűleg ebből adódik a probléma megoldásának nehézsége, hiszen nehéz eldönteni, vajon a személyiségbe való beavatkozások segíthetnek- e többet egy előítélet-mentes társadalom kiépítésében, vagy társadalmi, szociálpolitikai intézkedések révén tudnak-e közelíteni egymáshoz fogyatékos és ép emberek, és e közeledés által történnek meg a személyen belüli attitűdváltozások. A megoldás kulcsa talán épp az lehet, ha az előítéletek jelenségének mind a személyes, mind pedig a társadalmi szintjén történik beavatkozás, nem elfeledve azt, hogy a társadalom nem oszlik ép és fogyatékos emberek világára (Lányiné, Takács, 2004).

Az előítélet megváltoztatására tett kísérletek

Az előzőekben is láttuk, hogy a sztereotípiák megváltoztatását célzó beavatkozásokra szükség van. Brewer és Miller (1988 idézi Hewstone 1999) összefoglalta a generalizáció – mint egy lehetséges intervenció - fajtáit:

1. „változás a szociális kategória iránti attitűdökben”: ekkor generalizáció történik az adott célszemélyről az out-grouprа, mint egészre. Ennek természetesen feltétele az, hogy az out-group tagok a homogén kategória tetszőleges képviselői legyenek. Ez a kategória alapú interakció típus. Csak akkor működik, ha pozitív színezetű kontaktust sikerül létrehozni, mert meg is erősítheti az interakció az out-group, mint szociális kategória másságát.
2. „csoportközi percepciók komplexitásának növekedése”: ekkor az észlelő felismeri a különbséget egy adott kategória tagjai között. Ez a „megkülönböztetett” interakció. A probléma az lehet, hogy megakadályozhatja, hogy az egész csoport észlelése megváltozzon.
3. „dekategorizáció”: egy in-group tag az out-group tagokra selfjéhez való viszonya függvényében reagál vagyis a self - másik összehasonlításokat a kategóriák határain keresztül végzi. Ez az interakció típus a perszonalizáció.

A kontaktushipotézis szerint a különböző csoportok közötti kontaktus kedvezően befolyásolhatja a csoportok közti viszonyt. Ez a hatás azonban csak a következő feltételek mellett érvényesül:

– egyenlő státusz az egyének között

– sztereotípiát nem megerősítő információk

– együttműködés

– magas ismerkedési potenciál

– egyenlő normák.

Három különböző elméletet szeretnék röviden bemutatni.

A) A kontaktus mint „perszonalizáció"

Brewer és Miller (1988 idézi Hewstone 1999) szerint az a fontos, hogy a kontaktus differenciált legyen, más szóval „perszonalizált", vagyis a személyek észleljék az out-group tagok egyediségét. A cél az, hogy a személyekre történő reagálás interperszonális orientációjú legyen, ne pedig kategórián alapuló. A perszonalizáció folyamata révén a tagok olyan információkra lesznek fogékonyak, amelyek a selfre vonatkoznak, de a csoporttagsággal nincsenek kapcsolatban. Ez ismétlődve érvényteleníti a negatív szetereotípiákat más out-group tagokra is.

Két elv gyakorol befolyást a tanulási technikákra Miller és Harrington (1990 idézi Hewstone 1999) szerint:

– „minimalizálni a szociális kategóriák kirívóságát csoportformálás és csoportfolyamatok közben"

– „biztosítani a teamtagok perszonalizálásának lehetőségeit".

Miller, Davidson-Podgorny (1987 idézi Hewstone 1999) szerint pedig három változó fontos:

– a feladatok kölcsönös függést igényeljenek

– a diákok között a szerepmegosztás véletlenszerű legyen

– egy csoportban egyenlő arányban legyenek kisebbségi és többségi tanulók.

B) Csoportközi kontaktus és kölcsönös csoportközi differenciálódás

Hewstone és Brown (1986 idézi Hewstone 1999) elmélete szerint az a fontos, hogy egy out-group taggal való kedvező kontaktus csoportközi érintkezés legyen, mert ha az adott személy lazán kapcsolódik csoportjához a kontaktushelyzet személyközivé

válik. Tehát a csoport-hovatartozásnak nyilvánvalónak kell lennie és a személy csoporttagságát attribútumként viselje. Legalább kettő, de jobb, ha három tag képviseli a csoportot. Akkor jó a csoportok közötti kölcsönös differenciálódás, ha

– egymás jó és rossz oldalait egyaránt megismerik

– hasonló értékeket tulajdonítanak az egyes csoportokat pozitívan értékelő dimenzióknak.

Tehát a multietnikai társadalmakban fenn kell tartani mindegyik csoport kulturális identitását és fel kell ismerni, hogy a csoportok közötti pozitív kapcsolat érték.

C) A kontaktus kognitív elemzése: a sztereotípiát nem megerősítő információk hatása

Rothbart és John (1985 idézi Hewstone 1999) elmélete szerint a sztereotípiába való illeszkedés dönti el, hogy egy személyt adott kategóriába sorolnak vagy nem. Ez a prototípus. A prototipikusság fokával nő az egyik tagról a csoportra történő általánosítás mértéke. Ezért a sztereotípiát nem erősítő vonások akkor kapcsolódnak szituációhoz, ha olyan személyhez tartozik, aki jól beleillik a kategóriába. Ellenkező esetben jön létre Allport fogalma, a „bekerítés", miszerint a speciális eset kizáródik, a kategória sértetlen marad.

A sztereotípia változás három kognitív modellje:

1. „könyvelés" modell: a sztereotípiák fokozatosan módosulnak sok diszkonfirmáló információ hatására

2. konverziómodell: dramatikus diszkonfirmáló információk hatására radikális változás áll be

3. szubtipizálási modell: diszkonfirmáló információk hatására szubtípus jön létre, ezek a csoport nem reprezentatív kivételeivé válnak.

A szubtípusok hatásai különbözőek lehetnek:

– változás: a szubtípusok elég erősek ahhoz, hogy meggyengítsék vagy végleg feloldják a sztereotípiákat

– tehetetlenség (inercia): kevés az átfedés a diszkonfirmáló információt tartalmazó szubtípus és az általános sztereotípia között

– a sztereotípia aktív megőrzése (prezerváció): az észlelők szándékosan szubkategorizálhatják a sztereotípiába nem illő tagokat az általános sztereotípia fenntartásáért, amely így megerősödhet.

A három elmélet bemutatása után nézzük meg, mi a jobb, egy-két pozitív kontaktus vagy inkább egy se. Az elhúzódó izoláció csökkenti a csoportok közti kontaktus valószínűségét tehát ez utóbbi semmi estre sem ajánlatos. A legjobb az „egyszerű konfliktusmentes expozíció", amely félelemcsökkentő, még ha nem is éri el az attitűdváltozást. A vizsgált kooperatív tanulási technikák hatására a különböző csoportok között ismeretségek, barátságok alakulhatnak ki, ez pedig kedvezően hat a kisebbségi csoport (faji megkülönböztetés vagy fogyatékosság) tagjainak tanulmányi eredményeire, későbbi álláslehetőségeikre.

Mégis a leghatásosabb az integráció lenne, amelyben mindhárom generalizáció típus létrejönne, persze nem mindegy, milyen sorrendben. Egyik felfogás szerint az első a pozitív személyközi kapcsolatok létrehozása és csak később ajánlatos a tipikusságot manipulálni. Egy másik felfogás szerint pedig az első pillanattól kezdve ki kell derülni a tipikusságnak.

Maurer (1995 idézi Hewstone 1999) különbséget tesz szubtípusok és alcsoportok között. Szubtípusba sorolás esetén különbséget teszünk a sztereotípiát erősítő és diszkonfirmáló egyének között. Következménye a sztereotípia megőrzése. Alcsoportok létrehozása esetén a csoporttagokat többszörös csoportba osztjuk be, ennek következménye lesz a nagyobb észlelt variabilitás, így végül pedig a csoport kevésbé sztereotipikus percepciója

A stigmatizációs folyamat

Az emberek egyes személyeket valamilyen módon megjelölnek. Ez a jel, a stigma (bélyeg) a közösséget sajátos viselkedésre készteti a megjelölttel szemben. A megjelölt pedig a jelnek megfelelően viselkedik, sőt a magáról kialakított képet is a jelhez igazítja. Tehát hatása kétirányú: a környezet felé felszólító jellegű, sajátos magatartást vált ki, a személy felé pedig énkép-alakító. Ez a stigma nem közvetlenül hat az énképre, hanem a szociális tükör által. Az ember saját tapasztalatai és a szociális tükör segítségével fogja kialakítani reális énképét, ami általában nehezebb egy sérült személynek. A környezet gyakran segít abban, hogy ne ismerje meg magát a fogyatékos ember reálisan (pl.: nem is látsz te olyan rosszul) (Pálhegyi, 1998). Az akadályozottak emberekkel kapcsolatos előítélet olyan előzetes tudás és érzelmi viszonyulás, amely megelőzi a velük való személyes találkozást. A közösség tagjai ezt a tudást és ezt az érzelmi viszonyulást a társas érintkezés során a közösség többi tagjától veszik át. A fogyatékos személyekre vonatkozó előítélet főként a fogyatékos emberek különböző elnevezéseihez kapcsolódik, és ez mindenkire kiterjed, akire az elnevezés

alkalmazható. Ennek kapcsán említi Allport (1977 idézi Kálmán, Könczei, 2002) az elsöprő erejű címkéket, amelyek gyengülhetnek, ha főnévből melléknévvé, alanyból jelzővé alakítjuk őket.

Az integráció során használt megsegítő eljárások egy része is kiválthat stigmatizációt. Kutatások egyértelműen kimutatták, hogy a speciális intézménybe való áthelyezés stigmává válhat, amennyiben egy csoportban (például a szülők között) ezt eltérő jegyként kezelik. Ugyanígy a fejlesztő oktatásban részesülő, de integráltan tanuló gyermekek esetében is kialakulhat ez a folyamat. Egy svájci vizsgálatban maguk a gyermekek fogalmazták meg ezeket a veszélyeket és csökkentési lehetőségeiket. Például azzal, hogy nem csak az integrált tanulók járnak fejlesztő foglalkozásra, így csökkenhet a stigmatizáció veszélye. Megismerhetik a többiek is a fejlesztő foglalkozást, ezáltal az előítéletek is leépíthetők (Moser, 1994).

Lehet, hogy az előítéletben megfogalmazott előzetes vélemény erősebb lesz, mint a későbbi személyes tapasztalás. Azt a személyes tapasztalást, amely nem igazolja előítéletünket, kivételnek tekinthetjük. Ebben a témában főleg a Bogardus társadalmi távolság mérő skálával folytak vizsgálatok. Shears és Jensema (1969 idézi Illyés-Mérei, 1975) 1969-es vizsgálata 10 fogyatékos csoportot mért fel, többek között az értelmi fogyatékosokat, a vakokat, a siketnémákat, a mozgásszervi fogyatékosokat stb. Először a vizsgálati személyeknek meg kellett határozni, hogy milyen sorrendben fogadnák el az egyes csoportokat barátjuknak. Másodszor egy elviselhetőségi sorrendet állítottak fel a kísérleti személyek saját magukra vonatkozólag. Utoljára pedig a Bogardus által jelzett hat társadalmi távolságban kellett megítélni az egyes csoportokat. Ezek a következők voltak: azonos ország, szóba állás, szomszédság, együtt dolgozni, barátság, házasság. Illyés és Mérei vizsgálata 1975-ben szintén a Bogardus-skálát használta. Eredményeik megegyezők voltak. A szociális elfogadhatóság rangsora a következő lett: pöszék, látási fogyatékosok, dadogók, hadarók, hallási fogyatékosok, értelmi fogyatékosok. Az épek tartózkodó vagy visszautasító magatartása a fogyatékosokkal szemben részben a fogyatékosok interakciós, kooperációs, teljesítménybeli akadályozottságára, részben a fogyatékosokkal szembeni előítéletekre vezethető vissza. Az épek elzárkóznak a fogyatékosokkal való közösségvállalás elöl, mert nem akarják vállalni a nehézségeket, lemondásokat, amelyeket különböző élethelyzetek adhatnak. Azért tartózkodnak a fogyatékos személyek elfogadásától, mert bizonyos helyzetekben a társas kapcsolatokat velük hátrányosnak ítélik meg. De ez a reális nehézségek felismerésére utal. Csak az értelmi fogyatékosoknál találtak jelentősen torzító hatású előítéleteket, elutasításuk kiemelkedően magas. Ennek oka az, hogy nincsenek a fogalommal tisztában az emberek, sokszor az elmebeteg jellemzőivel ruházzák fel őket. A valóságosnál rosszabbaknak, a társas kapcsolatokra alkalmatlannak ítélik ezt a fogyatékossági csoportot (Illyés, Mérei, 1975). Más vizsgálatokban kiderült az is, hogy a nők valamivel elfogadóbbak, mint a férfiak a fogyatékos személyekkel kapcsolatban. Viszont az is megerősítést nyert, hogy ez a

fajta előítélet, társadalmi távolság az iskolázottsági szint növekedésével csökken (Kálmán, Könczei, 2002).

Több ok is meghúzódhat annak hátterében, hogy a stigmatizált emberrel való kapcsolatot kerülik az „ép" emberek. Ha azt feltételezzük, hogy az elutasítás a hajdani biológiai szelekcióból származik, akkor azt mondhatjuk, hogy ma már ebben semmilyen biológiai célszerűség nincs, ebből nem származik haszna az emberi közösségnek (Pálhegyi, 1998). Goffman (1981) szerint az embereket ezek a jelek arra emlékeztetik, amikor még a társadalomban szankcióként használták őket (pl.: szökéssel próbálkozott rabszolgák orrát levágták). Ma ezt a tudattalanná vált erkölcsi elutasítást az akadályozott személyekre is használjuk. Harmadrészt szorongást válthat ki az „ép" emberben a fogyatékossági bélyeget hordozó ember jelenléte. Ennek több forrása is lehet:

– Feszültséget kelthet a diszharmonikus mozgás vagy éppen az aránytalan test.

– Sokszor nem tudjuk, mi lenne a helyes magatartás a sérültekkel szemben.

– Velük való találkozás eszünkbe juttathatja, hogy ez velünk is előfordulhat vagy előfordulhatott volna (Pálhegyi, 1998).

Mindezek miatt és a saját énképének fenntartása érdekében sok fogyatékos fiatal megpróbálja a reális önmegismerést elhárítani, ehhez különböző technikákat alkalmaznak, ezek együttesét identitáspolitikának nevezzük (Haeberlin, 1996b):

1) A stigma eltűntetésének kísérlete pl.: a megvakult ember nem akar bottal járni

2) A sérült képességek fejlesztése pl.: mozgáskorlátozott emberek túlzott sporttevékenysége, ha nem az öröm motiválja, hanem a realitás elfedése és önmaga értékének bizonygatása

3) Az épen maradt funkciók területén végzett kompenzáció: ez nagyon fontos, de a motiváció milyensége itt is meghatározó

4) A valósággal való szakítás pl.: álmodozás

5) Másodlagos haszon a stigmából: a sérült ember minden balsikerét a stigmának tulajdonítja, ezért gyakran nem is engedik, ha lehetőség volna a stigmától való szabadulásra

6) A stigma átértelmezése: meggyőzi magát arról, hogy jobb így neki. Olyan képességei alakultak ki, amelyek egyébként nem lennének ilyen magas színvonalon (Pálhegyi, 1998; Goffmann, 1981).

Az akadályozottság bizonyos esetekben a társadalmi véleményalkotás folyamataként is értelmezhető, ebben az értelemben a társadalmi címkézési folyamat (a stigma megalkotása) eredménye. A stigma, mint negatív, feltűnő ismertetőjegy az ember identitását rendkívül erősen befolyásolja. Az emberi identitásnak Goffmann (1967 idézi Haeberlin, 1996a) szerint a következő aspektusai vannak: a szociális identitás fogalmába beletartozik minden olyan tulajdonság, amit mások tartanak az adott személyről. Ennek tartalma részben bizonyított, részben csak feltételezett, ezért meg kell különböztetnünk az aktuális és a virtuális szociális identitást. Az aktuális szociális identitásba olyan ismertetőjegyek tartoznak, amelyek bizonyítottak és amelyek nem titkolhatók el. A virtuális szociális identitásba viszont olyan jegyek tartoznak, amelyek csak feltételezettek, anélkül, hogy bizonyíthatók lennének. Fontos megemlíteni még a személyes identitás fogalmát, eszerint „minden embert, mint egyedi jelenséget lehet és kell is elismerni.” (Haeberlin, 1996a, 32.) Kiemelendő még egy fogalom, mégpedig az én-identitás, ami azt jelenti, hogy az egyes emberek szubjektíven hogyan érzékelik saját szociális és személyes identitásukat. Ha egy ember valamilyen stigmával rendelkezik, az az identitás valamennyi aspektusára kihathat. Gyógypedagógusként feladatunk a stigmatizációs mechanizmusoknak ellen hatni.

A pedagógusok sokszor bizonytalanok a tekintetben, hogy hogyan fogadják a másnak tekintett gyermekeket, tudnak-e számukra elegendő segítséget nyújtani. Ezeket a kezdeti nehézségeket le lehet győzni. Ehhez nyújthat segítséget például az ugyanolyan helyzetű emberekkel történő találkozás, amikor a tanárok megismerkedhetnek fogyatékos felnőttekkel és speciális szükségleteikkel. Érdemes az erősségeket hangsúlyozni, hiszen minden gyermeknek vannak olyan területei, amelyeket sikeresen tudnak majd használni, ha megadják rá a lehetőséget. Igazi együttműködést kell kialakítani a gyermekek között, valamint olyan tevékenységeket biztosítani, amelyek csökkenthetik az ellenérzést (például egy videofilm levetítésével, amely során nyugodtan meg lehet nézni (meg lehet bámulni) a fogyatékos embereket) (Ainscow, Muncew, 1995b).

Az integráció (együttnevelés) és az akadályozott emberek megítélése

(Gyógy)pedagógusok véleménye

Wocken (1994), Reiser és mtsai (1994) szerint az integráció egy olyan folyamat, amit saját magunkkal kell kezdenünk, ez szerintük az integráció személyi szintje. Ennek mérésére szokás használni a különböző attitűd vizsgálatokat. Több kutatás megerősítette, hogy a gyógypedagógusok attitűdje az integráció, ill. az inklúzió irányába

inkább pozitív, mint a többségi pedagógusok vélekedése (Forlin, 1995; Padeliadou, Lampropoulou, 1997). Egy 14 nemzetet összefogó tanulmány azt az eredményt hozta, hogy azokban az országokban, ahol törvényi szinten elvárt az integráció és igen erősen támogatott, ott sokkal kedvezőbb megítélést kapott, mint azokban az országokban, ahol a szegregált oktatási rendszer széleskörű és jól differenciált (Bowman, 1986). Egy nagy amerikai attitűd vizsgálat pedig azt a megállapítást tette, hogy az inklúzió iránti pozitív attitűd nincs korrelációban a kutatás dátumával, vagyis a pedagógusok véleménye alapvetően nem változik az évek során (Scruggs, Mastropieri, 1996). Sok tényező meghatározza a pedagógusok attitűdjét. Ezek a következők: a fogyatékosság típusa, a pedagógus neme, a tanítással töltött évek száma, az osztályfok, ahol tanít, a kapcsolat tapasztalatai, a pedagógusképzés, valamint a tárgyi (adaptált tanulási eszközök, a kisebb osztálylétszám stb.) és személyi (elkötelezett osztályfőnök és gyógypedagógus) feltételek megléte. Így például a pedagógusok inkább szeretnék inkluzívan oktatni a mozgáskorlátozott vagy érzékszervi fogyatékos tanulókat, valamint az enyhébb fogyatékossággal küzdőket, mint azokat a gyermekeket, akiknek komplex problémáik vannak. Abban az esetben, ha komolyabb tanulási szükségletek vagy viselkedési zavarok jelennek meg, a pedagógusok negatív attitűdöket mutatnak az inklúzió iránt (Avramidis, Norwich, 2002).

A többségi gyermekek és fiatalok véleménye

A többségi gyermekek körében is vizsgálódnak a fogyatékos emberek iránti attitűd szempontjából. Townsend és mtsai (1993) értelmi fogyatékos társaik iránti attitűdöt vizsgálták különböző feltételek között. A „jól integráló" iskolákban tanuló gyermekek hozzáállása az értelmi fogyatékos gyermekek felé pozitívabb volt, mint a „nem jól integráló" iskolákban lévő gyermekeké. Az derült ki, hogy a lányok hozzáállása jobb, mint a fiúké, valamint az, hogy az idősebb gyermekek az elfogadóbbak. Ez ellentmond Skarbrevik (2005) eredményeinek, hiszen ő azt találta, hogy az idősebbek kevésbé fogadják be és -el akadályozott társaikat.

Maras, Brown (2000) vizsgálatuk minőségi elemzése során megállapították, hogy a gyermekek kellemetlenül érzik magukat fogyatékos kortársaikkal, ha előtte nem kaptak megfelelő információt a fogyatékosság természetéről, mibenlétéről.

Wong (2008) 389 középiskolást vizsgált Hong Kongban a Diákok Attitűdje a Fogyatékos Személyek Iránt Kérdőívvel (eredeti: Students' Attitudes toward People with a Disability Scale). A kérdőív 47 állítást tartalmaz, amelyeket 4 alskálába lehet rendezni. Ezek a következők: szociális elfogadás (17 állítás) például: „Nem szeretném, hogy fogyatékos személy üljön mellém a buszon."; „Ha lenne egy fogyatékos testvérem, senkinek nem mondanám el.", optimizmus-emberi jogok (8 állítás) például: „Fogyatékos gyermekeknek nem kellene biztosítani a középfokú oktatást."; „Nem érdekel, hogy van-e szolgáltató központ fogyatékos embereknek a lakóhelyemen.", viselkedés

félreértelmezése (13 állítás) például: „Fogyatékos emberek soha nem lehetnek igazán boldogok.”; „Fogyatékos emberek deviáns személyiséget mutatnak.” és a pesszimizmus-reménytelenség (9 állítás) például: Pénzpazarlás speciális szolgáltatásokat fenntartani fogyatékos emberek számára.” Minden állítás mellett 4-es skálán kellett jelölni az egyetértést vagy egyet nem értést. A kérdőívet a fiatalok az év elején és az év végén is kitöltötték.

Kutatás nem talált jelentős különbséget a fogyatékos tanulók iránti attitűdben aszerint, hogy osztálytárs vagy nem osztálytárs attitűdjét nézték meg. Ez a tény felhívja a figyelmet az inkluzív közegben megvalósuló szociális kapcsolatok komplexitására és természetére. Az sem elhanyagolható, hogy iskolákban a kollaboratív oktatás és a tutorálás nem volt általános, pedig ezek hasznos inkluzív pedagógiai gyakorlatok.

Az év végén az eredmények azt mutatták, hogy a diákok 22,1%-uknál történt változás az attitűdben. 41 fő jelezte, hogy a televíziós programok hatására, 24 fő azt, hogy az iskolai program hatására, 21 fő szerint a nyomtatott sajtóban olvasottak hozták létre a változást, és 20 fő jelezte azt, hogy a fogyatékos tanulókkal való kapcsolat eredményezte a pozitív változást.

Campbell, Gilmore, Cuskelly (2003) 274 pedagógus hallgatót vont be egy érzékenyítő tanegység teljesítésébe egy ausztrál egyetemen. Az év elején megnézték a Down-szindrómával kapcsolatos vélekedéseit a diákoknak, majd 13 héten keresztül kaptak heti 1 óra elméleti és heti 2 óra gyakorlati ismereteket az emberi fejlődésről, fókuszálva az egyéni különbségekre és az inklúzióra. Emellett pontos információkat kaptak az atipikus fejlődésről és a fogyatékosságról.

A félév végére a diákok 97,4%-a tudta, hogy a Down-szindróma kromoszóma rendellenesség (a félév elején ez 80,5%-os volt). A szemeszter kezdetén sokkal sztereotipikusabban gondolkodtak a diákok, például 72%-uk azt gondolta, hogy sokkal barátságosabbak, mint más gyermekek. A félév elején hajlottak arra az egyetemisták, hogy alábecsüljék a Down-szindrómás gyermekek fejlődési potenciálját. A félév végére szignifikánsan pozitívabb lett az elvárásuk. A félév elején a diákok 28%-a gondolta azt, hogy a gyermekek számára káros lenne az integráció oktatási szempontból, 25% vélte azt, hogy szociális szempontból, 38% pedig érzelmi szempontból tartotta károsnak. 31% gondolta úgy, hogy a többi gyermek számára pedagógiai szempontból hátrányos lenne, 93% szociálisan, 89% pedig érzelmi szempontból tartotta veszélyesnek az inklúziót. A szemeszter végére ez jelentősen megváltozott, a Down-szindrómás gyermekek számára a minta 90%-a már hatékonynak tartotta az integrációt pedagógiai szempontból, 95% szociális, míg 86% érzelmi szempontból. Az érzékenyítés más fogyatékossági csoport megítélésére is pozitív változást hozott.

Rillotta, Nettelbeck (2007) longitudinális vizsgálatában az értelmi fogyatékos emberek iránti attitűdöt hasonlították össze olyan nem fogyatékos tanulók esetében, akik részt vettek érzékenyítő programban, illetve akik nem. Azt találták, hogy azok a diákok, akik részt vettek tréningen, pozitívabb attitűdről számoltak be; akik hosszabb programban képződtek, azoknak még pozitívabb lett az attitűdje.

Szülők véleménye

Runswick-Cole (2008) szülőket kérdezett meg arról, hogy sajátos nevelési igényű gyermeküknek miért a speciális oktatást, illetve miért az integrált nevelést választották. A válaszokat tipizálta, így a szülői magatartás alapján három csoportot alakított ki.

1. A szülők nem fogadnak el semmi más megoldást, csak az együttnevelést. Ők azok, akik a fogyatékosság értelmezése során a szociális szempontú modellt hangsúlyozzák (Csányi, 2000), vagyis arra koncentrálnak, hogy a tanulás útjából elhárítsák az akadályokat és megteremtsék a gyermekük elfogadását az integrált környezetben. Ezek a szülők általában visszautasítják a professzionális segítséget, inkább saját szülői tudásukat hangsúlyozzák.
2. Először az integráció mellett voksolnak, később megváltoztatják ezt és speciális iskolát választanak gyermekeiknek. Az okok a következők: a gyermek részvételét akadályozó tényezők, a források hiánya, rugalmatlan tanítás stílus és attitűd a különbségek irányába, az ellenséges iskolai légkör. Ezek a szülők feladták integrációs elképzeléseiket, miután megtapasztalták, hogy gyermekük kirekesztődik.
3. Mindig is a szegregált, speciális iskolába akarták járatni gyermekeiket, az integráció még lehetőségként sem jelent meg. Egyértelműen a gyermekek korlátaira fókuszálnak, a gyermekekben rejlő faktorokra, a medikális háttérre. Számukra a speciális iskola jelenti a legjobb lehetőséget arra, hogy a gyermekek „normális életet” éljenek.

Irodalomjegyzék

- Ainscow, Mel – Muncew, Jim (1995b): Attitűdök és kapcsolatok. In.: Csányi Yvonne /szerk./: A hallássérült gyermekek integrált nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 75-90.
- *Aronson, Elliot (1998): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest*
- Avramidis, Elias – Norwich, Brahm (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2, 129-147.
- Bowman, Irene (1986): Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. European Journal of Special Needs Education, Vol. 1, No. 1, 29-38.
- Campbell ,Jennifer – Gilmore, Linda – Cuskelly, Monica (2003): Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. Journal of Intellectual & Developmental Disability. Vol. 28., No. 4., 369-379.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor /szerk./: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE-BGGYFK, Budapest, 377-408.
- Forlin, C. (1995): Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. British Journal of Special Education, 22, 179-185.
- Goffman, E. (1981): A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 179-239.
- Haeberlin, Urs (1996a): Meghatározás. In.: Gaál Éva /szerk./: Emberkép gyógypedagógusoknak. Szemelvénygyűjtemény az emberkép tanulmányozásához. BGGyTF, Budapest, 19-33.
- Haeberlin, Urs (1996b): Gyógypedagógia és emberkép. In.: Gaál Éva /szerk./: Emberkép gyógypedagógusoknak. Szemelvénygyűjtemény az emberkép tanulmányozásához. BGGyTF, Budapest, 34-54.
- Hewstone, M. (1999): Kontaktus és kategorizálás: csoportközi viszonyok megváltoztatását célzó szociálpszichológiai beavatkozások. In: Hunyady Gy., Hamilton D. L., Nguyen Luu L. (szerk.) A csoportok percepciója. Akadémiai Kiadó, Budapest, 575-610.
- Horner-Johnson, W. – Keys, C. – Henry, D. – Yamaki, K. – Oi, F. – Watanabe, K. – Shimada, H. – Fugjimura, I. (2002): Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research. Vol 46., 365-378.
- Illyés Sándor – Mérei Vera (1975): Elfogadás és elutasítás az épek fogyatékosokhoz fűződő társas kapcsolataiban. In: Göllesz, Viktor /szerk./: A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve VIII. Budapest
- Kálmán Zsófia – Könczei György (2002): A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris Kiadó, Budapest

§ Lányiné Engelmayer Ágnes – Takács Katalin (2004): „…Nemcsak a sérült képességeket kell vizsgálni, hanem azt az embert, aki ezeknek a hordozója…": A fogyatékosság jelensége a pszichológiában. In.: Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás /szerk./: Tágabb értelemben vett gyógypedagógia: A fogyatékosság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban. ELTE BGGYFK, Budapest, 235-268.
§ Maras, P. – Brown, R. (2000): Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. British Journal of Educational Psychology. Vol 70., 337-351.
§ Moser, Urs (1994). A fejlesztő oktatás megítélése tanulásban akadályozott integrált tanulók által. In.: Papp Gabriella /szerk./ (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 71-82.
§ Padeliadou, Susana – Lampropoulou, Venetta (1997): Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. European Journal of Special Needs Education, Vol. 12, No. 3, 173-183.
§ Pálhegyi Ferenc (1998): Dinamikus összefüggések a gyógypedagógiai pszichológiában. In.: Pálhegyi Ferenc /szerk./: A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 52-92.
§ Reiser, Helmut – Klein, Gabriele – Kreie, Gisela – Kron, Maria (1994): Az integráció mint folyamat. In.: Papp Gabriella /szerk./ (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 20-28.
§ Rillotta, Fiona – Nettelbeck, Ted (2007): Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 32(1), 19-27.
§ Runswick-Cole, Katherine (2008): Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. British Journal of Special Education. Vol. 35., No. 3, 173-180.
§ Scruggs, T. E. – Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis. Exceptional Children, 63, 59-74.
§ Skarbrevik, Karl J. (2005): The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. European Journal of Special Needs Education, Vol. 20, No. 4, 387-401.
§ Townsend, M. A. R. – Wilton, K. M. – Vakilirad, T. (1993): Children's attitudes toward peers with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 37, 405-411.
§ Wocken, Hans (1994): Integráció az iskolában. In.: Papp Gabriella /szerk./ (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7-19.

§ Wong, Donna Kam Pun (2008): Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. Research in Developmental Disabilities. Vol 29., 70-82.

Szirányi Margit: A KISEBB FOKÚ SZEMÉSZETI PROBLÉMÁVAL KÜZDŐ TANULÓK TÖBB SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA ÉS FEJLESZTÉSÜK LEHETŐSÉGEI

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar
sziranyimargit@gmail.com

Összefoglaló

A kaposvári 6, 10, 13 éves tanulók körében végzett vizsgálatok: testnevelési, sportolási nehézségek, mozgáskoordináció, vizuális percepciós és szorongás, a tanórai és tanórán kívüli fejlesztésük lehetséges útja, módja

A testnevelő tanároknak és tanítóknak tanári pályafutásuk során számtalanszor van alkalmuk találkozni azokkal a gyermekekkel, akik szemüveget viselnek testnevelés órán, vagy azokkal, akiknek szemüvegben kellene részt venni a foglalkozásokon. A tapasztalatok és a felmérésem azt bizonyítják, hogy az illetékes orvosok, iskolaorvosok nem tájékoztatják a szülőket, tanárokat a gyermekek betegségéről, csak rövid és általános tanácsokkal látják el őket, pedig az eredményes és „veszélytelen" sportoláshoz, testneveléshez a tanároknak alapos ismeretekkel kellene rendelkezniük a tanulók erre vonatkozó egészségügyi problémáiról.

Munkám során látássérült gyermekek sérültségi állapotának hatását vizsgáltam a mozgásfejlődésükre, egyes pszichés funkciójukra, személyiségük fejlődésére. Nem arról van szó, hogy a látássérült gyermek egy különleges lény lenne, hogy bármilyen szempontból eltérne hasonló korú társaitól, hanem hogy a látás valamilyen fokú sérülése akadályozhatja a mozgásuk fejlődését, testi képességeinek, mozgáskoordinációjának kialakulását, módosulhatnak a pszichés funkciói. Azok a gyermekek, akik a problémában érintettek, fejlődésük során bizonytalanabbak lesznek a mozgásukban, aminek végkövetkezménye, hogy megváltoznak az egészséges életmódbeli szokásaik hasonló korú társaikhoz viszonyítva. „1975 óta a látószerv sérüléseinek okai megváltoztak, a koraszülöttség következtében számuk megnőtt. A látó apparátus sérülései más idegrendszeri területek fogyatékosságával járhatnak együtt" (*Bakonyi−Nádori*, 1978)

Kulcsszavak: látássérült gyerekek, mozgásfejlődés, hatásvizsgálat, életmódbeli szokások

A MULTI WAY SURVEY AND POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT OF PUPILS WITH MILD OPHTHALMOLOGIC PROBLEMS

Abstract

Teachers of physical education and primary school teachers often meet children who wear glasses at lessons of physical education, or those who have to wear glasses every day. Experiences and my researches certify that competent doctors, school doctors don't inform the parents, the teachers about the children's condition. They give them only brief and general advice, in turn they would need to have close information about children's problems to do successful and harmless sports.

In the course of my work I studied the effect of the condition of children with ophthalmologic problems to the development of their movement, to some of their psychic functions and to the development of their personality. Surveys among the 6-, 10- and 13-year-old pupils in Kaposvár include: physical education, difficulties in sports, coordination of movement, visual, perceptual functions and anxiety, methods of their development through the classroom activities and through the activities outside the classroom.

Keywords: children with ophthalmologic problems, development of movement, examination of effects, lifestyle habits

1. A vizsgálat hipotézisei

(1) A kisebb fokú szemészeti problémával küzdő és az ép látással bíró tanulók motoros teljesítménye között jól kimutatható a különbség.

A vizsgált életkori csoportok (6, 10, 13 életév) mindegyikében az ép látással bíró tanulók mozgáskoordinációs teljesítménye magasabb színvonalat mutat. A kisebb fokú

szemészeti problémás tanulók mozgáskoordinációs képességeinek szintje alacsonyabbak, mint egészséges társaiké. Ez összefügg az állapotukkal.

Kimutathatóak azok a mozgáskoordinációs képesség faktorok, amelyekben legszembetűnőbbek a különbségek a szemészeti beteg 6 és 10, 13 éves gyermekek és a kontroll csoportként szereplő, a mi értelmezésünkben egészségesnek tekinthető vizsgálati személyek között,- különös tekintettel a térlátás, a mélységlátás és a térérzékelés.

Jelentős mértékű az eltérés a mozgáskoordinációs feladatok teljesítésében önmagukhoz viszonyítva, ha szemüvegben, vagy a nélkül hajtják végre ugyanazt a feladatot.

(2) A 6-7 éves kisebb fokú szemészeti problémás gyermekek vizuális percepciós teljesítménye összefügg állapotukkal és mozgásteljesítményükkel.

(3) A kisebb fokú szemészeti problémával küzdő gyermekek hajlamosabbak a szorongásra, mint ép társaik. A látássérültek szorongás szintjének mérése során kimutatható a kapcsolat a betegségük és a szorongás mértéke között.

(4) A kisebb fokú szemészeti betegségű tanulók szomatikus nevelése során vannak olyan területek, ahol hátrány éri őket,- különös tekintettel a szemüvegességre.

A vizsgált tanulók sportolási szokásai szűk területre korlátozódnak.

A szülők, testnevelők és az edzők ismeretei és tapasztalatai speciálisan és hatékonyan segítik a kisebb fokú szemészeti betegségű tanulók testnevelési és sportolási szokásainak alakítását.

2. A vizsgálat módszerei és eszközei

– Mozgáskoordinációs vizsgálati feladatrendszer

– Saját magam által összeállított akadálypálya mozgáskoordinációs feladatokkal (Adaptáltam Reigl M. alapján)

– Pszichológiai tesztek

(1) A gyermekek szorongás kialakulására mutató hajlamának vizsgálatára egy 42 kérdésből álló, úgynevezett önkitöltős mérőskála: Children's Form of Manifest Anxiety Scale

(2) Pillanatnyi szorongás mérése: State-Trait Anxiety Inventory for Children-H (STAICH) skálával

(3) Szorongásra való hajlam mérése: State-Trait Anxiety Inventory for Children-H (STAIC-H) skálával

– Vizuális percepciós vizsgálat

Frostig teszt (Developmental Test of Visual Perception) – a teszt 4-7 éves gyermekek tesztelésére szolgál, egyéni és csoportos felmérésre is alkalmas. Öt részből áll, mely a vizuális észlelés öt területét fedi le: szem-kéz koordináció, alak-háttér percepció, alak-konstancia, térbeli helyzet, térbeli viszony.

– Kérdőíves módszer

1. számú kérdőív: 20 kérdésből áll, a 9-10 éves tanulók számára szerkesztett

2. számú kérdőív: 12 kérdésből álló, a vizsgálatban részt vevő tanulók szülei számára

3. számú kérdőív: 14 kérdésből áll, a kaposvári edzőknek, testnevelő tanároknak

3. A vizsgálatok lebonyolítása

A kisebb fokú szemészti beteg gyermekek adatait az iskolák egészségügyi lapján található bejegyzésekből gyűjtöttem össze. A tények pontosításához a szülők segítségét is igénybe vettem: kérdőíven jelezték, hogy milyen betegsége van a gyermeküknek.

4. Akadálypálya vizsgálata

Az akadálypálya munkahelyem tornatermében volt felállítva. Minden alkalommal azonos technikai és módszertani feltételeket biztosítottam, ugyanabban a teremben és szerekkel végeztetem el a feladatokat. A tanulókat előzetes egyeztetés alapján iskolai tanáraik kísérték a helyszínre. A programban 8 feladat szerepelt. A koordinációs akadálypálya feladatainak összeállításakor főleg azoknak a képességeknek a felhasználására koncentráltam, amelyek az éleslátással, térlátással, mélységlátással, térérzékeléssel hozható kapcsolatba. A koordinációs akadálypálya feladatait időre hajtották végre, így kiemelt szerepet kapott a gyorsasági koordináció.

A vizsgált populáció két csoportot alkot: egyik a szemüveges tanulók csoportja, másik a nem szemüvegeseké (ők a kontroll csoport). A kontroll csoport egyszer hajtotta végre a feladatot.

Az időmérést és a pontértékelést precízebbé tette a gyermekek munkájának videokamerára rögzítetése. Ezeket utólag értékeltem a film újranézése során. Első lejátszásnál az akadálypálya végrehajtásának idejét, másodszorra pedig a minőségét pontoztam.

5. Szorongás és a vizuális percepciós vizsgálatok lebonyolítása

Osztályonkénti együttes csoportfoglalkozások keretében, a jelenlétemben töltötték ki a tanulók a kérdőíveket. A kérdőív kitöltése névre szólóan önkéntes formában történt.

A pillanatnyi szorongás mérése közvetlenül az akadálypálya végrehajtása előtt történt. Helye a tornateremben volt.

A szülői kérdőív kitöltésében a szemüveges gyermekek szülei vettek részt.

A szülői kérdőívet 156-an töltötték ki és küldték vissza.

6. A vizsgált populáció

Összesen 8 iskola tanulóit vontam be a vizsgálataimba. Az életkort decimálisan számítom ki és adom meg. A vizsgált korosztályt, a reprezentáló minta csoportosítását a 1. számú táblázat szerint készítettem.

1. táblázat

A vizsgálatban résztvevők összlétszáma

n = 643
1. osztályos 6- 7 évesek: DE = 5,51- 7,50 (n =278)
4. osztályos 9-10 évesek: DE = 9,51-11,50 (n =363)
7. osztályos 12-13 évesek: DE = 11,51-13,50 (n =272)

7. A vizsgálat eredményei

A szemészeti betegségek előfordulási arányát a kérdőívek válaszaiból és az iskolaorvosok adataiból kaptam meg. A vizsgálati személyek 24.9%-a valamilyen szemészeti betegségben szenved. Ez 158 gyermeket jelent. Ebből legtöbben a rövidlátók: 39% távollátó, 32 fő, míg kancsal 53. Részletes előfordulási arányukat korcsoport és nem szerint a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

A vizsgálati személyek létszáma betegségük szerint

A vizsgálati személyek besorolása szemészeti betegségek szerint %-ban								
		A szem fénytörési hibái			Látószerv betegségei			**összesen**
		Myopia	Hypermetropia	Astigmia	Kancsalság	Tompalátás	egyéb	%
1. osztályosok		4	2.18	1.09	8.72	0.72	0.72	**17.4**
	fiú	0.72	1.45	0.72	2.9	0.72	0	
	leány	2.9	0.72	0.36	6.18	0	0.72	
4. osztályosok		15	6.14	0.55	7.54	1.11	0	**30.72**
	fiú	6.42	3.63	0.27	4.18	0.83	0	
	leány	8.65	2.51	0.27	3.63	0.27	0	
7. osztályosok		11	6.25	4.41	6.98	1.47	0	**30.51**

Az eredményeket értékelve megállapítom, hogy a látásproblémás gyermekek mozgáskoordinációs színvonalában különbség mutatható ki a látásában egészséges, kontrollcsoportként szereplő, hasonló korú társaihoz viszonyítva. Az eltérés a kontrollcsoport jobb mozgáskoordinációs képességeit mutatja. A különbség a gyorsasági koordinációjuk színvonalában és a téri tájékozódó képességükben mutatható ki a legjobban. A gyorsasági koordináció megállapítására az akadálypálya végrehajtásának idejét mérem, amelynek az átlagát, szórását, annak különbségét vizsgálom. A 3. táblázatban tüntetem fel az eredményeket.

3. táblázat

A koordinációs pálya végrehajtási ideje I. mérés

I. osztály	N	M	SD	SE	t
nem szembeteg	218	64.83	20,922	1,417	p<0.007
szembeteg	51	75.24	35,621	5,089	p<0.053

IV. osztály	N	M	SD	SE	t
nem szembeteg	248	43,95	17,734	1,126	p<0.112
szembeteg	117	47,15	18,309	1,693	p<0.116

VII. osztály	N	M	SD	SE	t
nem szembeteg	189	33,25	11,058	1,214	p<0,252
szembeteg	83	35,37	19,091	1,389	p<0,347

A leggyengébb teljesítményt a szemüveges, 6 éves korosztály produkálta. Az ő átlaguk közötti különbség a legnagyobb, de a negyedik és hetedik osztályosok is rosszabb átlagot értek el, mint egészséges társaik.

Ugyanakkor a második végrehajtás során, amikor a szemészeti betegségű gyermekek szemüvegben dolgoztak, az ő teljesítményük javult a legnagyobb mértékben, 6.958 sec.-al lett jobb. A 4. osztályosok 1.272 sec.-al javítottak. Ez a javulás köszönhető annak, hogy másodszorra szemüvegben dolgoztak, meg annak is, hogy már ismerték a feladatot, így könnyebben teljesítették. Az idősebb korosztályban az eltérések enyhébbek, mint a kontroll és kísérleti csoport vonatkozásában, s a második mérésnél a javulás is kisebb mértékű. Érdekes megfigyelés, hogy a negyedik osztályosok kísérleti-, és kontrollcsoportja közti különbség sokkal jelentősebb, mint az első osztályosok között. Ez azt jelenti számunkra, hogy a látásában korlátozott tanuló 10 éves korára ügyetlenebb, mint a jól látó társa, mivel kevesebben mozognak rendszeresen, több közöttük a mozgásoktól visszahúzódó gyermek. A felmérés leggyengébb eredményét is egy szemészeti problémás fiú, túlsúlyos, 7 éves, erősen rövidlátó érte el, 105.500 sec. alatt dolgozott.

Vizsgálom, hogy van-e különbség a gyermekek teljesítésében a különböző képességek szerinti csoportosításban az akadálypályát tartalmazó próbák pontértékelésével. A téri tájékozódó képességet, a dinamikus egyensúlyérzékét és mozgásérzékelést is tesztem, amelyből megállapítottam, hogy az első osztályosok kísérleti (szemüveges) és kontroll (egészséges) csoportja kis eltéréssel az egészségesek javára, szinte azonos szinten, míg a negyedikes szemüvegesek rosszabbul dolgoztak, mint a kontroll csoport. Az éleslátást, jó térlátást feltételező célbadobás a hat éves, szemészeti betegségben szenvedő gyermekek oldották meg a legnehezebben. Érdekes lehet számunkra, hogy a kancsal, térlátásukban hiányos gyermekek mindhárom téri tájékozódó képességet igénylő próbában gyengén szerepeltek, főleg a fordulattal járó mozgásokban. A labdás ügyességet feltételező és a kéz -láb koordinációját összehangoló feladat teljesítése során a szemüvegesek csak nagyon kis mértékben végeztek rosszabbul, a negyedikes szemészeti betegek a leggyengébben. Ugyanezt tapasztaltam a labdavezetéssel történő szökdelésnél.

A percepció (észlelés) bonyolult folyamat, amely magában foglalja az érzékszervi érzékelést, a kapott információk értelmezését, beépítését, a válaszadás lehetőségét, a visszajelzések értékelését és ezzel további információkat nyújt. A Frostig teszt tehát három mérték értékelésével teszi lehetővé, hogy feltérképezzük és megtaláljuk azokat a gyermekeket, akik az iskolához való alkalmazkodásban, hátrányban vannak. Az, hogy a gyermekek a tanulás során mennyire lesznek eredményesek, attól függ, hogy a különböző érzékszervekbe érkező jelzések milyen kapcsolatba kerülnek egymással. A bonyolultabb feladatok megoldásában segíti eredményességüket, ha a többféle információ együttes jelzései között megfelelő asszociatív kapcsolat alakul ki. A kapcsolatok kialakítását segítik az iskolai tevékenységek során szerzett tapasztalatok. Számos szerző említi meg, hogy a fiziológiai dysfunkciók és a szociológiai-környezeti tényezők mellett az érzékszervi működés, illetve az érzékek közötti asszociatív kapcsolatok hiányossága az, ami a tanulási zavarok kialakulásáért felelős. A legtöbb szerző hangsúlyozza az érzékszervi és motoros (perceptuo-motoros) összerendeződés hiányosságait. A vizuális percepciós vizsgálat azt az eredményt hozta, hogy a látásában korlátozott, szemüveges tanulók képességei nem rosszabbak hasonló korú iskolás társaiknál (Percepciós quociens: nem szemészeti beteg: n=218, M=94, szembeteg: n=51, M=93). A számítást minden adatra lebontva a statisztika azt igazolta, hogy nincsen érdembeli különbség a két csoport között. Sem az átlagok, sem a szórás, sem a t-próba számításai nem mutattak olyan eltérést, ami azt igazolta volna, hogy a szemüveges gyermekek rosszabbul tejesítettek ebben a felmérésben.

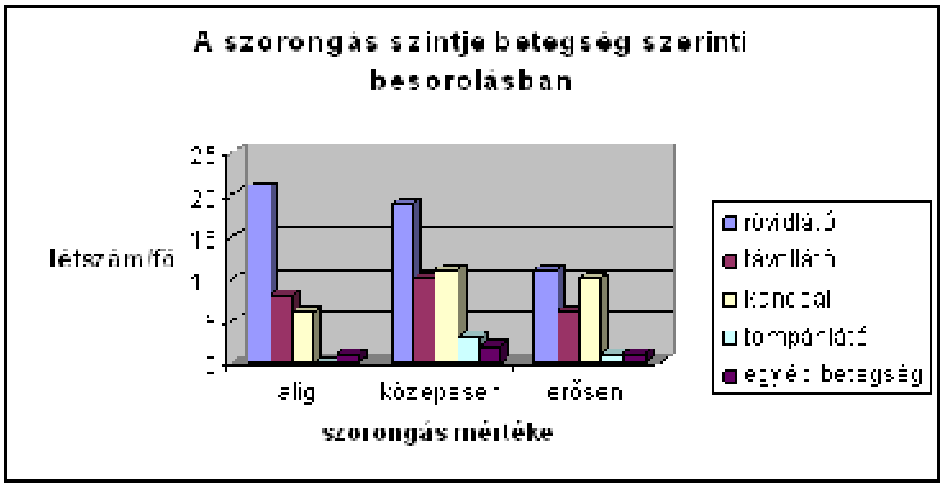
A szorongásvizsgálat célja a csökkent látású gyermekek csoportszintű elemzése volt a szorongás kialakulására mutatott hajlandóságuk szerint. A gyermekek saját emocionális állapotukról adtak szubjektív véleményt az igen vagy nem válaszok bejelölésével. A 10 éves korosztály szorongásteszt-kiértékelésének eredményeképpen bizonyítást nyert, hogy a szemüveges tanulók szorongás kialakulására mutatott

hajlandósága erősebb a nem szemüveges társaikénál, mivel a két csoportban az igen válaszok számának átlagai szignifikánsan különböznek egymástól. A kapott értékek alapján három csoportot alakítottunk ki Forrainé beosztása szerint az erősen, közepesen és alig szorongók csoportját. A vizsgálati személyek 8,2 %-a az erősen szorongók csoportjába tartozik, a kontrollcsoport 6,2 %-ával szemben.

A szorongás mértékét is vizsgálom a gyermekeknél a szerint, hogy milyen szemészeti betegsége van. Létszámukat az 1. ábrán láthatjuk.

1. ábra

Children's Form of Manifest Anxiety Scale feldolgozása 4. osztályos szemészeti beteg gyermekeknél



A 13 éves tanulók szorongás vizsgálata is a szembeteg gyermekek magasabb szorongás szintjét bizonyítja. A pillanatnyi szorongást a mozgásos feladat előtt mértem, melynek átlaga a szembeteg gyermekeknél 35,73, míg a kontroll csoportnál 30, 57 lett. A szorongásra való hajlam mértéke is erősebb a 4. táblázat szerint.

4. táblázat

Szorongásvizsgálat eredménye

Pillanatnyi szorongás mérése: State-Trait Anxiety Inventory for Children-H (STAICH) skálával					
VII. osztály	***N***	***M***	***SD***	***SE***	**t**
nem szembeteg	*189*	*30,57*	*5,375*	*0,391*	*p<0.000*
szembeteg	*83*	*35,73*	*5,342*	*0,586*	*p<0.000*

Szorongásra való hajlam mérése: State-Trait Anxiety Inventory for Children-H (STAIC-H) skálával					
VII. osztály	***N***	***M***	***SD***	***SE***	**t**
nem szembeteg	*189*	*33,31*	*5,21*	*0,379*	*p<0.000*
szembeteg	*83*	*39,49*	*4,289*	*0,471*	*p<0.000*

A szemüveges gyermekek testnevelés-tanítási módszerének lényeges része a szorongást előidéző külső okok (büntetés, erőszak, agresszió) felváltása a feladatok érdekességéből, végrehajthatóságából (egyénre szabott feladat) fakadó belső okok, a teljesítés kényszeréből eredő félelem és kudarcélmény megszűntetése, stb. A generalizált szorongás tartósan fennálló állapot. Kezelési célok a mérséklés mellett a mindennapi tevékenységeket kedvezőtlenül befolyásoló hatások megtörése, az életminőség javításának elérése. A legújabb kutatások szerint a kikapcsolódás és a relaxáció mellet a testmozgás csökkenti a szorongást Faludy György írja: „a szorongás nagy hajlandóságot mutat a kronicizálódásra” (*Faludi*, 1988). Ezért fontos, hogy felismerjük és a rendelkezésre álló összes eszközzel kezeljük és megelőzzük az egészségügyi és szociális szövődményeket. Eredmény kizárólag a pedagógus és a pszichológus együttes munkájával érhető el, a szülő és a gyermek kapcsolatainak átalakítása révén.

A kérdőívek feldolgozása számos érdekes információt szereztem a kisebb fokú szemészeti beteg gyermekek sportolási szokásairól.

Az iskolai testnevelés kevés óraszáma nem teszi lehetővé, hogy kialakítsa a tanulókban az egész életen át tartó sportolás igényét. Testnevelő tanárként is meggyőződésem, hogy a fiatalok testi fejlődéséhez ennél több mozgásmennyiségre, sportolásra van szükség, mint amit az iskolai óra biztosít. Testnevelésből nincsen házi

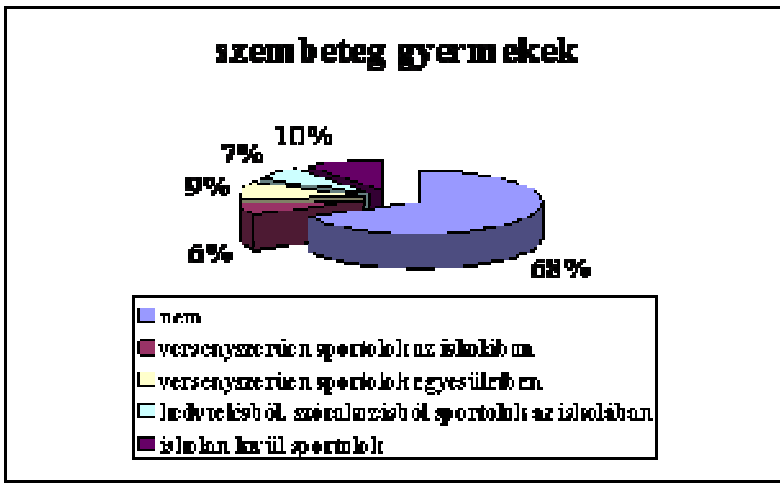
feladat, hogy az iskolában megtanultakat begyakorolják, így meg kell találni azokat a plusz órákat, mozgáslehetőségeket, amit a tanórán kívül biztosít az iskola, a környezet. Már többször megfogalmaztam a dolgozatban, hogy mennyire fontos, hogy a szemészeti beteg gyermekek ugyan annyit mozogjanak, mint egészséges társaik. A tanulói kérdőív kérdése arra kérdez rá, hogy milyen formában és alkalmakon sportolnak a gyermekek.

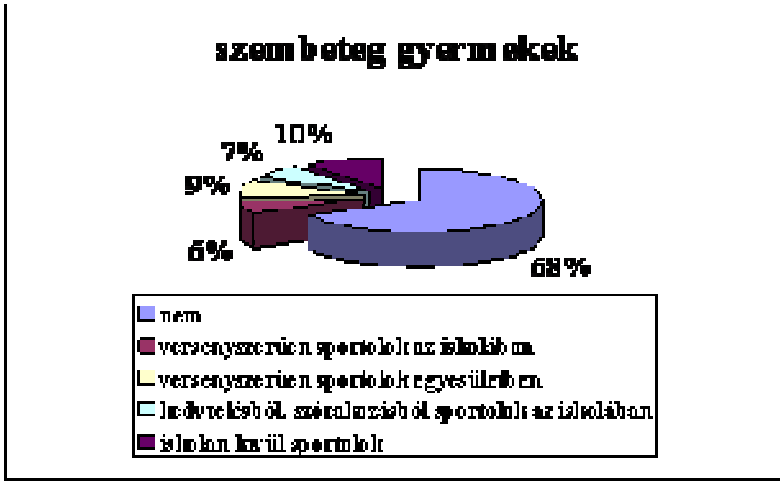
A nem válaszon kívül négy kategóriából választhattak, hogy hol és milyen formában sportolnak. Iskolában, iskolán kívül, versenyszerűen, kedvtelésből. A válaszokat a 2. számú táblázatban dolgozom fel.

A gyermekek közül a szemészeti betegek 68%-a, a nem szemészeti betegek 57%-a nem sportol semmit sem a testnevelés órán kívül. Szomorú és elgondolkodtató tény, melynek magyarázata szerteágazó, egész oktatáspolitikánkat jellemző jelenség. A két csoportot összehasonlítva láthatjuk, hogy mind a négy kategóriában a kisebb fokú szemészeti beteg tanulók vannak kevesebben. A versenysport számos, mással nem pótolható pozitív tulajdonságot alakít ki a gyermekekben, amelyet majd felnőtt életében kamatoztatni tud. Ezért kérdeztem rá, hogy a szemészeti betegek részt vesznek-e a versenysportban. A válaszok: 15%-k igen, iskolában, iskolán kívüli egyesületben sportol, ami nagyon örvendetes, de arányaiban kevesebben, mint egészséges társaik.

2. ábra

Sportolsz-e, vagy jársz-e másfajta különtornára a testnevelés órán kívül? (kérdés feldolgozása %-os arányban)





Vizsgálatomból arra lehet következtetni, hogy a feldolgozott problémákra, a gyermekek észlelési, tanulási és mozgáskoordinációs zavaraira különleges figyelmet kell fordítani, mert ezek a látásproblémákkal együtt még jobban megnehezítik a gyermekek számára az iskolai elvárások teljesítését. Alkalmas, korszerű pedagógiai módszerekkel eredményesen javítható, korrigálható, kezelhető rendellenességekről van szó, de a speciális eljárások szakértelmet igényelnek.

A látássérült gyermekek testi nevelésénél javasolható fő célok testnevelés céljaival megegyezők, a következők:

– A tanulók egészségének biztosítása

– A testi képességek sokoldalú fejlesztése, edzettségük kialakítása, teherbíró képességük fokozása

– Mozgásigényük kiépítése javuljon

Számukra fontos figyelembe venni, hogy fejlődjön a fizikai cselekvőképességük, térbeli tájékozódó és mozgásos alkalmazkodó képességük. Fontos feladatnak kell tekintsük, hogy törekedjünk a fogyatékosságukból adódó hátrányosságok kiküszöbölésére, a mozgások végzése közben kialakult gátlások, félelmek megszűntetésére.

Testnevelés órák alól csak szigorúan gyermek szemészorvos utasítására mentsék fel! Kerülni kell a szem egészségének védelmében a nagy zökkenéssel járó feladatokat, a nagy súly emelését az, erős préseléssel járó feladatokat.

Javasolt mozgások:

(1) Mozgáskoordinációt fejlesztő gyakorlatok

– Téri tájékozódó képességet fejlesztő gyakorlatok

– Térérzékelés

– Egyensúlyérzéket fejlesztő gyakorlatok

– Gyors mozgásreagáló képesség, gyors és célszerű reflexek kialakítása.

– Finommotoros mozgások

(2) Testtartást javító gyakorlatok

Módszertani javaslat a mozgástanulás területén

– Szemorvossal tartani a kapcsolatot

– Ne veszélyeztessék testi épségüket

– Hagyják ki a tiltott mozgást

– Ne érződjön a túlzott féltés

– Alaposabb legyen a magyarázat, hibajavítás

– Kéziszerekkel sokat dolgozzanak

– Zenei kísértre végezhető sportágakat tanuljanak

A sokat és helyesen mozgó gyermekből lehet csak jó tartású, sportolni szerető, edzett fiatal, felnőtt!

A gyengénlátó, csökkentlátó tanulók néha egész egyéniségükben mások, mint társaik így nevelésükben, a motoros képességfejlesztésben is a differenciáló

pedagógiának kell kiemelkedő jelentőséget biztosítani, ami a pedagógiai szakma legnehezebb mesterfogása.

Bennük, a szemüveges gyermekekben, talán több a „másság”, mint ahogy megszoktuk, de ez érdekes és különös is. A felvetett problémákat körüljárva, az orvosok kutatómunkáját felhasználva és az elméleti ismereteket terjesztve válik érthetővé számunkra a megoldás keresése.

Irodalomjegyzék

§ Bakonyi, F.−Nádori, L. 1978. Adatok a 4-12 évesek mozgáskoordinációjának életkori szintjéhez. Budapest: TF.

Papp Gabriella: A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT (ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS) TANULÓK OLVASÁSTANULÁSÁNAK FELTÉTELEI

ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest
agota.szekeres@barczi.elte.hu

THE CONDITIONS OF READING LEARNING AT THE CHILDREN WITH LEARNING DISABILITY (MILD MENTAL RETARDATION)

Abstract

The special teachers of the children with learning disability (mild mental retardation) have rich experience that way relevantly, what kind of level the students start their school career. It is known well that the reading learning does not mean it the sectioning, through what the majority primary school's students walk. It is not possible to begin the process with the learning of the letters. The methodological direction lays the emphasis on the development of the basis skills and abilities in the interest of it that let the students reach it to the beginner level necessary knowledge.

Little empirical research complements the abundant experience at the same time.

1. A tanulási akadályozottság fogalom viszonya az enyhe értelmi fogyatékosság fogalmához

A tanulási akadályozottság a magyar (gyógy)pedagógiai szaknyelvben az utóbbi években elterjedő kifejezés. Az elnevezés jelen értelmezésekor vissza kell nyúlni az értelmi fogyatékosság fogalmához. „Az értelmi fogyatékosság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első életévektől kezdve- számottevően elmarad, és amely miatt az életvezetés jelentősen akadályozott.” (Czeizel Lányiné-Rátay, 1978, 18.) Súlyossági fokok szerint ezen a kategórián belül megkülönböztetjük az enyhén értelmi fogyatékos, középsúlyosan értelmi fogyatékos és a súlyosan értelmi fogyatékos személyeket.

Az enyhén értelmi fogyatékosok személyiségfejlődési zavara, akadályozottsága az idegrendszer enyhe, különféle eredetű, öröklött vagy korai életkorban szerzett sérülésével és/vagy funkciózavarával függ össze. Intelligencia-quociensük az 50-69 tartományba esik.

A XX. század derekától kezdve az általános iskolában is megjelent egy tanulócsoport, akiket a fenti kritériumok szerint nem lehetett értelmi fogyatékosnak minősíteni, de a szokásos iskolai feltételek között mégsem tudtak teljesíteni, bukdácsoltak, lemorzsolódtak. Pedagógiai szempontból az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulók, valamint a bukdácsoló, nehezen tanuló gyermekek speciális nevelési szükségletének kielégítéséhez, sikeres tanulásukhoz egyaránt pedagógiai többletszolgáltatásokat kell nyújtani. Pedagógiai szempontból tehát ezek a tanulók külön segítségadás nélkül akadályozottak a tanulásban.

Mindezek alapján a tanulásban akadályozott gyermekek közé tartoznak egyrészt a Magyarországon működő tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság (továbbiakban SZB) által enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek (a teljes tanköteles korú népesség 2-3%-a), valamint az általános iskolában tanulási nehézséggel küzdő tanulók (az előző csoporttal együtt cca. 15 %).

„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998, 54.)

A tanulási akadályozottság elsősorban az iskolai helyzetekben előforduló probléma, mely többnyire a beiskolázáskor jelentkezik, egyes estekben már az óvodás korban is megjelenik a gyanú a gyermek várható sikertelen iskolai előmeneteléről. A problémák az észlelés, kivitelezés-végrehajtás, valamint a szociális-emocionális területen is megmutatkoznak. Az észlelés eltérései közé tartoznak az egyensúlyészlelés zavarai, amelyek a bizonytalanság, a nehézségi erő észlelésében nyilvánulnak meg, ilyenkor a gyermek nem mer elszakadni a talajtól, forgás közben nem szédül, nem érez veszélyt, vagy ellenkezőleg azonnal szédül, nem szereti ha hintáztatják, ringatják, forgatják. A taktilis-kinesztetikus észlelés eltérései úgy mutatkoznak meg, hogy a gyermek feltűnően kerüli az érintést, simogatást, a tárgyakat alig fogja meg, illetve túlzottan keresi a taktilis ingereket, fogdossa, simogatja társait és a felnőtteket, „tapad rájuk”, nem tud másokat utánozni, rosszul lokalizálja az érintési ingereket. Az auditív észlelés zavarai az irányhallásnál, hangok differenciálásának nehézségeinél, alak-háttér problémáknál a szerialitás kérdéseinél tapasztalhatók. A vizuális észlelés eltérései az optikus differenciálásban, az alak-háttér megkülönböztetésben, szerialitásban jelentkeznek. A mnesztikus funkciózavarok az emlékezés, munkamemória kapacitás területeit érintik (a gyermek többnyire csak az utolsó elemre

emlékszik egy hosszabb magyarázatból vagy utasításból, a tanultakat nehezen tudja „lehívni” a tartós memóriából a munkamemóriába, több időre van szüksége a rögzítéshez).

A kivitelezés-végrehajtás problémái elsősorban a motorikus területeken jelentkeznek. Az izomtónus zavara (izomzat gyenge, petyhüdt, erőtlen vagy túlfeszült, görcsös) figyelhető meg, a nagymozgások (testtartás, állás, egyensúlyreakció, mozgás koordinálása), valamint a finommotorika (remegés, görcsösség, ügyetlenség, bizonytalan fogás, artikuláció, fújás, fütyülés nehézkessége, szemkövető mozgás, fixálás zavarai) problémái figyelhetők meg. A cselekvések tervezésében is zavar támadhat.

A szociális-emocionális területen mutatkozó eltérések részben okai, részben következményei is lehetnek a tanulási problémáknak.

Zavarok mutatkozhatnak

– a késztetések területén (apátia, passzivitás, túlérzékenység, hiperaktivitás),

– az általános pszichés állapotban (levertség, féktelenség, szorongás),

– a motiváció alakulásában (motiválatlanság, megközelíthetetlenség),

– a munkavégzésben (gyors kifáradás, vontatott tempó, impulzivitás),

– az önirányításban (rövid zárlati cselekvések, labilitás, rigiditás),

– az önértékelésben (kisebbségi érzés, hiányos énkép, túlzott elbizakodottság, egocentrizmus)

– és a szociális beilleszkedésben (elszigeteltség, kapcsolatteremtési nehézségek, túlzott alkalmazkodás, belátás hiánya, agresszivitás) (Englbrecht - Weigert, 1996, 33-38.).

2. Az olvasás jelrendszerének elsajátításához szükséges feltételek

Az olvasás olyan audiovizuális tevékenység, amely során az olvasó bizonyos jeleket, (betűket, szavakat) értelmez. Az olvasás folyamata két elemre egyszerűsíthető: dekódolásra és megértésre. A dekódolás során az olvasó a fonéma-grafféma kapcsolatrendszert értelmezi, és szóbeli nyelvvé alakítja (Adamikné, 2006; Csépe, 2006). Ez teszi lehetővé az egyes szavak helyes kiejtését. Az olvasás másik fontos összetevője, a megértés pedig azt jelenti, hogy az egyes szavakat külön és

szövegkörnyezetben is értelmezni tudjuk (Mercer és Mercer, 1989; Gaál, Hámor, Papp, 2004).

A magyar nyelv írott rendszere hangjelölő, így az eredményes olvasástanulás feltétele a beszédhangok hallás útján történő megkülönböztetése, a *beszédhanghallás* fejlettsége. További feltétel az, hogy a hallott és kezdetben globálisan észlelt nyelvi egységeket (a szavakat) hangok egymásutánjára tudja bontani a gyermek, azaz képes legyen a *hanganalízisre*. Az irányok és formák pontos differenciálni tudása elengedhetetlenül szükséges a betűalakok megkülönböztetéséhez, ami az optikus *differenciáló képességet* jelenti. Mindez szorosan összefügg a *térbeli tájékozódás* képességével. Az olvasás egy jelrendszer elsajátítását jelenti. Rendkívül fontos, ebből következően, a *jelfunkció* működése, vagyis ha a tanuló ismeri a jeleket, érti a jel és jelzett közötti viszonyt. A megértés azonban nemcsak a jelértelmezésén múlik, hanem elengedhetetlen a megfelelő mennyiségű és tartalmú *szókészlet* birtoklása is. A beszédhibák jelentősen befolyásolják az olvasási folyamatot. Kívánatos a tiszta *hangképzés.*

A fenti feltételek megléte nélkül eredményes olvasástanulásról nem beszélhetünk. A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók esetében éppen ezek a területek sérültek, amelyek szükségesek a tanulás megkezdésekor.

A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók gyógypedagógusai gazdag tapasztalattal rendelkeznek arra vonatkozóan, milyen szinten kezdik meg a tanulók az iskolai pályafutásukat. Jól tudják, hogy az olvasástanulás nem jelenti azt a szakaszolást, amit a többségi általános iskola tanulói végigjárnak. Nem lehet a betűk tanulásával kezdeni a folyamatot. A módszertani útmutatás is az alapkészségek és képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt annak érdekében, hogy a tanulók elérjék a kezdőszinthez szükséges tudásokat.

Ugyanakkor a bőséges tapasztalatot kevés empirikus kutatás egészíti ki.

A beszédhanghallás és az olvasásképesség feltételezett összefüggésének feltárására Fazekasné Fenyvesi Margit (2006) végzett hazai empirikus vizsgálatot. Megállapította, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallásának fejlettsége jelentős megkésettséget jelez. Például harmadik osztályos tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallásának átlagos fejlettsége 82%p, ami a többségi középső csoportos óvodások fejlettségi szintjével azonos. Igazolást nyert, hogy a beszédhanghallás fejlettségének szerepe van az olvasásképesség fejlődésében (szórutin és a szövegértés fejlettsége) Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a kezdő olvasástanítás során a beszédhanghallás fejlettségének diagnosztikus feltárására és fejlesztésére a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kell fektetni. Jól lehet a

módszertani tankönyv külön fejezetet szán erre a témára, a gyakorlatban még mindig kevéssé szerepel a tanórai gyakorlatban (Gaál, Hámor, Papp, 2004, 189-205.)

3. Betűtanulás

Mindezek alapján a tanulásban akadályozott tanulók olvasástanulása a fenti területek fejlesztésével kezdődik. A következő szakasz a betűtanítás megkezdése. A tanulók sajátosságaihoz, valamint a magyar nyelvhez igazodva célszerű szintetikus olvasástanítási módszert választani az eredményes munkához. A betűtanítás és az összevonás szakasza hosszabb, mint az ép tanulók esetében tapasztalható. A tanulók nehezen analizálnak, valamint az összeolvasás megértése is nagy nehézségekbe ütközik. A tanulás folyamata akár három évre is kiterjedhet. Az első évben célszerű az egyjegyű kisbetűk tanítása és a hasonló alakú nagybetűké. Ezt követheti második évben a kétjegyű betűk, valamint a nagybetűk tanulása. A harmadik évre maradhat a ritkán használt betűk köre.

Az olvasási készség fejlődéséről szóló adatok különböző időben és más területre vonatkozóan szolgáltatnak információt.

Szalayné (1976) megállapításai szerint a tanulók olvasási készségének fejlődésére jellemező, hogy 3. osztálytól 8. osztályig egyenlő mértékű a növekedés. A megértés fejlődése meghaladja a tempó növekedését. A tanulók sok esetben jobban értik a szöveget, mint azt az olvasástechnika szintje indokolná.

Haffnerné és Vörösné (1976) az olvasás és szövegértés tantervi követelményeinek teljesítését vizsgálták 1. és 2. osztályban. A 2. osztályosok 90,6%-a biztos betűismerettel rendelkezik. A percenként elolvasott szótagszám az akkori tantervben meghatározottakhoz képest (20-40) nagy szórást mutat: 20-121.

Gaál és Papp (1990, 2000) közel egy évtizeddel később végzett vizsgálatában megállapította, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programmal fejlesztett tanulók 1. osztály végére –a tantervben előírt egyjegyű kisbetűkön és hasonló alakú nagybetűkön kívül- tudják minden tanult betű nagybetűs párját olvasni, a legjobban haladók képesek a teljes betűkészletet olvasni. Vannak olyan tanulók, akik képesek féloldalnyi mesét elolvasni, az ahhoz kapcsolódó feladatokat megoldani. A néma olvasás és olvasásmegértés szintje a vizsgált 2. osztályokban szignifikánsan jobb volt, mint a kontroll osztályokban. Hangos olvasásban a kísérleti osztályok tanulói sokkal többet fejlődtek, úgy tűnik a szótagoló olvasás egy idő után gátolja az olvasástechnika fejlődését. 3. osztályban szintén jobb eredmények születtek a logikai összefüggéseket kutató feladatokban, a szövegértelmezésben, a lényegkiemelésben. A szövegértelmezés terén a szignifikáns különbség 4. osztályban is kimutatható volt.

Az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment át a szövegértés értelmezése és empirikus vizsgálatának eszköztára. Az utóbbi években az átfogó nemzetközi vizsgálatok (pl. PISA) és a hazai kutatások is eszköztudásként értelmezik a szövegértést. Olyan eszközként, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához.

Mindezek indokolták, hogy újabb vizsgálat szülessen a szövegértés feltérképezésére.

A többségi tanulók szövegértését az utóbbi években is több hazai kutatás vizsgálta (Józsa, 2006). Ezek inspirálták azt a még újabb kutatást, amelyik a tanulásban akadályozott és nem akadályozott gyermekek szövegértésének összehasonlító elemzésére vállalkozott.

A többségi tanulók szövegértésében 3-5. osztály között számottevő fejlődés figyelhető meg, a fejlődés 5-7. osztály között már kevésbé intenzív. A szegregáltan oktatott, tanulásban akadályozott gyermekek szövegértése jelentősen fejlődik. Szövegértésük fejlettsége azonban még hetedik osztályban is szignifikánsan elmarad nem akadályozott harmadikos társaikétól. A két csoport átlaga közötti különbség az életkor előre haladtával csökken. A nem akadályozott tanulók harmadik osztályban 43%p-tal, hetedikben 20%p-tal teljesítenek jobban. A szövegtípusonként végzett elemzés megmutatja, hogy a nem folyamatos szövegek esetében a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődésbeli megkésettsége nagyobb, mint a folyamatos szöveg megértésében. A gyógypedagógus által segített, integráltan oktatott, harmadikos tanulásban akadályozott gyermekek szövegértésének átlagos fejlettsége közelebb van a többségi gyermekekéhez, mint a szegregált tanulásban akadályozottakéhoz (Papp, Szabóné, 2008).

Az olvasás tevékenységén belül óriási szerepe van a szóolvasó készségnek, amely a szavak vizuális felismerését jelenti, aktiválja a szó jelentését. Optimálisan fejlett szóolvasó készség esetén a szavak olvasása, a jelentés előhívása rutinszerű művelet. A szóolvasó készség a beszédhanghallásra, a betűolvasó készségre épül, optimális fejlettsége szükséges előfeltétele a mondatolvasásnak, szövegértésnek.

A tanulásban akadályozott gyermek szóolvasásának vizsgálatára elsőként a közelmúltban szerveződött hazai kutatás. Célja a tanulásban akadályozott és nem akadályozott gyermekek szóolvasó készségének összehasonlító elemzése volt.

A nem akadályozott tanulók szóolvasó készsége 3-7. osztály között már alig fejlődik. A képes szóolvasás tesztben nincs szignifikáns változás. A szinonimaolvasás átlagos fejlettsége kis mértékben nő. A szójelentés olvasás átlagos fejlettsége szintén keveset változik négy év alatt. A nem akadályozott gyermekek esetében ennek a

készségnek a fejlődése harmadik osztály előtt végbemegy. Azok a gyermekek, akik harmadik osztályig nem érték el az optimális fejlettségi szintet, azok nagy valószínűséggel később sem fogják.

A szegregált tanulásban akadályozott gyermekek szóolvasási készsége harmadik osztályban számottevően elmarad a többségi társaikéhoz képest. E készségük dinamikusan fejlődik harmadik-ötödik és ötödik-hetedik osztály között is. Négy év alatt a többségi tanulók fejlődése mindössze 4%p, a tanulásban akadályozott gyermekeké ezzel szemben 15%p. Ennek következtében hetedikben kisebb a fejlődésbeli megkésettségük, mint harmadikban. Ennek ellenére a hetedikes tanulásban akadályozott tanulók átlagos fejlettsége szignifikánsan elmarad a harmadikos többségi gyermekekétől. A harmadikos integrált gyermekek szóolvasási készsége fejlettebb, mint szegregált társaiké, de nem éri el többségi társaikét (Papp, Ilyés, 2008).

Az olvasással kapcsolatban ma egyre inkább a motiváltság vagy éppenséggel annak hiánya a beszédtéma. Tény, hogy a gyerekek és felnőttek egy része nem olvas. Nem szeret, nem tud, nem akar olvasni. A motiváció kérdése éppen ebből kifolyólag számottevő. Tanulásban akadályozott gyermekek esetében alig van kimutatható kapcsolat az olvasás iránti motiváltság és az olvasásképesség fejlettsége között. Úgy tűnik, hogy az olvasás szeretete és az olvasásképesség fejlettsége alig függ össze egymással. Az olvasás iránti motiváltság összefügg az elsajátítási motívumokkal, jelentős szerepe van pedagógusoknak, a szülőknek és az osztálytársaknak (Fazekasné, Józsa, 2008).

4. Taneszközök

A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók taneszközeit az anyanyelv tanítása esetében Magyarországon a Nemzeti Tankönyvkiadó adja ki. Tankönyvcsalád áll rendelkezésre a tanulók és pedagógusok részére. Az olvasástanítás Meixner Ildikó módszerére épül. A taneszközök csak részben származnak tőle. Halála után tanítványai bővítették az ő tankönyvét egy egész sorozattá. A Játékház, Játékvár, Játékváros és Játékvilág tankönyveket az anyanyelvfejlesztés többi területét célzó kötetek egészítik ki.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna 2006. Az olvasás múltja és jelene. Budapest. Trezor Kiadó
- Csépe Valéria 2006. Az olvasó agy. Budapest. Akadémiai Kiadó Zrt.
- Czeizel Endre-Lányiné Engelmayer Ágnes-Rátay Csaba. Szerk. 1978. Az értelmi fogyatékosság ok kóreredete a „Budapest –vizsgálat" tükrében. Budapest. Medicina.
- Englbrecht-Weigert *1996.* Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Budapest *Bárczi G. GYTF*
- Fazekasné Fenyvesi Margit 2006. A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Szeged. Mozaik Kiadó.
- Gaál Éva. - Hámor Jánosné - Papp Gabriella 2000 Anyanyelv és irodalom. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Gaál Éva 2000 A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In. Illyés S. szerk. Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. 429-459.
- Haffner Tamásné-Vörös Imréné 1976. Az olvasási készség fejlettségének mérése a kisegítő iskola 1-2. osztályában in.Durst Gy. szerk. A kisegítő iskolai tanterv követelményeinek teljesítése. Budapest. OM
- Józsa Krisztián szerk. 2006. Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Budapest. Dinasztia.
- Mesterházi Zsuzsa 1998a A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest. BGGyTF.
- Mesterházi Zsuzsa 1998b A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. Gyógypedagógiai Szemle, 1. 17-20.
- Mesterházi Zsuzsa 2001 Útmutató szülőknek in. Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése. szerk. Csányi Y., Budapest. ELTE BGGYFK. 55-74.
- Papp Gabriella 1990. A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés hatékonyságának vizsgálata az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok iskoláiban (bölcsészdoktori disszertáció). Budapest. ELTE.
- Papp Gabriella- Ilyés Katalin 2008. A szóolvasó készség fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In. Perjés I. Ollé J. szerk. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola Program és összefoglalók. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest 2008. nov. 13.-15.p.59.
- Papp Gabriella-Szabó Ákosné 2008. A szövegértés fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. in Perjés I. Ollé J. szerk. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola Program és összefoglalók VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia.Budapest 2008. nov. 13.-15. p.60.

§ Szalay Györgyné 1976. Az olvasási készség fejlettségének mérése a kisegítő iskola 3-8. osztályában. In. Durst Gy. szerk. A kisegítő iskolai tanterv követelményeinek teljesítése. Budapest. OM

Meggyesné Hosszu Tímea: A SZEXUÁLIS NEVELÉS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A GYÓGYPEDAGÓGIÁBAN

Kaposvári Egyetem
meggyestimi@freemail.hu

Összefoglaló

Jelenleg az integrációval kapcsolatos kérdések a gyógypedagógia legfontosabb paradigmái közé tartoznak. Az enyhe fokú értelmi sérült fiatalok megfelelő munka által, intim kapcsolatok létesítésével és családalapításon keresztül integrálják magukat a társadalomba. A társadalmi integrációhoz bizonyos kompetenciák szükségesek, amelyeket az iskolai évek alatt alakítanak ki. Az iskoláktól elvárják, hogy közvetítsék a szexuális kultúrával és viselkedéssel kapcsolatos tartalmakat, valamint hogy felkészítse a tanulókat arra, hogy intim kapcsolatokat létesítsenek.

Az áttekintő jellegű kutatási projekt megmutatja a gyógypedagógusok szexuális neveléshez való általános hozzáállását. Továbbá ismerteti az eredményeket, összefoglalja az eszközöket és a módszereket, amelyeket gyógypedagógusok számára fejlesztettünk ki, hogy a szexuális neveléssel kapcsolatos megfelelő és szükséges kompetenciákra szert tegyenek.

Kulcsszavak: szexuális nevelés, speciális oktatás, szexuális kultúra és szexuális viselkedés

SEXUAL EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION SETTINGS: THE CURRENT STATE OF THE ART

Abstract

Currently, questions related to integration are one of the major paradigms in special education. Youth with mild mental retardation integrate themselves into society by joining the work force, formulating intimate relationships, and starting a family. Social integration necessitates certain competencies that are to be formed during school

years. Schools are expected to cover materials about sexual culture and behavior and prepare students for formulating intimate relationships.

Results of a survey research project indicate the current attitudes of special educators towards sexual education. In addition to reviewing the results, a summary of materials and methods that were developed for special educators for constructing competence to sexual education will be provided.

Keywords: sexual education, special education, sexual culture and sexual behavior

1. Bevezető

„A szexualitás minden ember veleszületett sajátja, egészséges önmegvalósításunk egyik lehetősége, amelynek tagadása, tiltása, elfojtása súlyos személyiségzavarok kialakulásával járhat.” (Kálmán−Könczei, 2002:444)

Ez a gondolat minden fogyatékkal élő személlyel, gyermekkel kapcsolatban lévő szakember, és szülő szeme előtt kell(ene), hogy lebegjen, amennyiben arra törekszik, hogy betege, kliense, tanítványa, gyermeke felnőttként a lehető legteljesebb életet tudja élni. A gondolat beteljesüléséhez a felsorolt szereplők mindegyike fontos. Fontos, hogy a szexuális nevelés egységes legyen a szülők illetve, a pedagógusok részéről.

A gyógypedagógia jelenkori paradigmái között találjuk az integrációt. Az integráció gondolata azonban a tekintetben nem új, hogy a gyógypedagógiai oktatás-nevelés végső célja mindig a sikeres szociális- társadalmi integráció volt. Az e célhoz rendelt oktatási formák a kor szellemének tükrében változtak. Egy enyhe értelmi fogyatékos, illetve tanulásban akadályozott tanuló meg tudja állni a helyét az életben. Munkát vállal, társat választ, családot alapít, gyermekeket nevel.

Kapcsolataink, párkapcsolataink működtetése olyan képességeken és készségeken keresztül történik, amiket az élet más területén is alkalmazunk. Jól begyakorolt képességekkel, készségekkel könnyebben boldogulunk. Ha jól tudunk olvasni, nem csak a reklámszövegeket silabizáljuk, hanem regényeket is olvasunk. Ha fejlettebbek szociális képességeink, nagyobb az esélyünk egy jól működő párkapcsolatra. Így van ez a fogyatékos emberek esetében is.

E tanulmány az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek szexuális nevelésének néhány kérdését igyekszik egy csokorba kötni.

2. A szexuálpedagógiáról

A szexuálpedagógia a neveléstudomány egyik fontos ága. A nemi vagy a szexuális nevelést fejleszti és tanulmányozza. Szorosan kapcsolódik a pedagógia más ágaihoz. Fő célja a szexualitás pozitív funkcióinak elősegítése, a tudatos nemi nevelés a szexuális attitűdök, készségek és szokások kialakítása. Tartalmát tekintve legfontosabb témái a tájékoztatás, a felvilágosítás, az ismeretközlés, a párválasztás. (Szilágyi, 1993:20) A szexuális szocializáció a társadalmi integráció fontos része. Az attitűdök és értékek alakítása élethosszig tartó folyamat. Magában foglalja a (pszicho)szexuális fejlődést, a reproduktív egészséget, a nemi kapcsolatokat, a testképet és a különböző nemi szerepeket, de a szociokulturális és pszichológiai dimenziókra is irányul, kognitív (informálódás), affektív (érzelmek és attitűdök), valamint viselkedési (döntéshozatal, szokások) vonatkozásban egyaránt. (Szilágyi, 2000:4-5)

A fenti szexualitásról szóló idézetet megvizsgálva, a sorok között utalást találunk a nemi nevelés típusainak egyikére, a represszív nevelésre, ami máig is meghatározó formája a szexedukációnak. A fogyatékos gyermekek esetében erőteljesebben alkalmazzák ezt a közvetítői stílust. Lényege a nemi ösztön elnyomása, a szexkulturára vonatkozó információk távoltartása, a szexuális tevékenység büntetése, bűntudat keltése. E módszer hatására a fiatal felnőtteknél gyakorta szexuális zavarok lépek fel. A passzív nevelés értelmében a szexuális ingereket nem kell szabályozni, felesleges a szexuális kultúra közvetítése, a gyermek majd maga megoldja a problémáit, rá kell hagyni. Beláthatjuk, hogy ez sem a célravezető módja a szexuális nevelésnek, főleg nem a kritikátlan gondolkodású tanulásban akadályozott, illetve enyhe értelmi fogyatékos gyermekeknél, akik csak elvétve látják előre tetteik lehetséges következményeit. A progresszív nemi nevelés a pszichoszexuális érést megfelelően biztosítja. A gyermekekkel, tanulókkal együttműködve a szexuális szocializáció pozitív attitűdjei alakíthatók ki. (Szilágyi, 2000:30-31)

3. Kötelező-e a pedagógusoknak, gyógypedagógusnak a nemi neveléssel foglalkozniuk?

A tanulásban akadályozott gyermekek közoktatásban való részvételét központi szinten a NAT, illetve az Irányelvek szabályozzák. A 2003-ban hatályba lépett Nemzeti Alaptantervet a 202/2007. Korm. rendelet módosította. A módosított NAT értelmében az egészségnevelés (Testi és lelki egészség) a közoktatás kiemelt fejlesztési feladata, melynek az iskolai oktatás valamennyi elemét át kell hatnia. A Közoktatásról szóló 1993. évi LXXXIX. Törvény 48. (3) bekezdése értelmében az iskoláknak a nevelési programjuk részeként meg kell fogalmazniuk az egészségneveléssel,

egészségfejlesztéssel kapcsolatos nevelési feladataikat. A dokumentumban a testi és lelki egészség témában a következőket olvashatjuk:

„Az iskola megkerülhetetlen feladata, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel, és figyelmet fordítson a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre. Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Fontos, hogy az iskolai környezet is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést. Ebben a pedagógusok életvitelének is jelentős példaértékű szerepe van." (Nat, 2003) A dokumentumok egyértelműen alátámasztják, hogy nem lehet ez alól a pedagógusoknak kibújni. De ez korántsem azt jelenti, hogy ez az ő egyedüli felelősségük lenne. A szülő feladata már kisgyermek korban elkezdődik, amikor a nemi szerepeket a gyermekek ellesik az édesanyától, édesapától. Ebben az életkorban még nincs jelen a pedagógus. Tudjuk, hogy a szülők nagy része számára tabu a gyermeknek a szexualitásról beszélni. A pedagógusok oldaláról felmerül egy nagyon lényeges kérdés. Alkalmasak-e ők erre? Fel vannak-e készítve, illetve fel vannak-e készülve e feladat megoldására?

4. Egy vizsgálat eredményei

Visszatérve a gyógypedagógiához, nézzük meg, milyen szaktudás lenne szükséges ahhoz, hogy a gyógypedagógusok a már említett és kívánatos progresszív nevelési elveket tudják alkalmazni a nemi nevelésben. Szükséges lenne a szexuálpedagógiában felhalmozódott elméleti és módszertani tudás elsajátítására, a fogyatékosságokra vonatkozó elméleti és módszertani gyógypedagógiai tudásra (ami minden bizonnyal rendelkezésre áll) és nem utolsó sorban a megfelelő attitűdre.

A szexuális nevelés a mai napig kényes területe az oktatásnak az ép gyermekeket illetően is, nem beszélve a fogyatékos gyermekekről. Mind a szülők, mind a pedagógusok ódzkodnak ettől a témától. A szülők azt szeretnék, ha az iskola vállalná fel a szexuális nevelést, a pedagógusok azonban nem érzik magukat kompetensnek, hiszen az egyetemen, főiskolán nem kaptak ehhez megfelelő képzést. Legtöbbjük a szüleitől sem kapott felvilágosítást. A gyermekek ugyanakkor igényelnék a szexszel kapcsolatos nyílt, könnyen érthető információkat. Az elsődleges tennivaló ebben a témában tehát a szakemberek attitűdjének megváltoztatása, a témával kapcsolatos ismeretek megszerzése, és annak továbbadása.

Az iskolai egészségnevelési program a szexuális nevelés tekintetében akkor lehet eredményes, ha a nevelők pszichoszexuális fejlettsége eléri a felnőttkornak megfelelő egészséges szintet, hiszen csak ez teszi szavait, tanácsait hitelessé, így válhat pozitív modellé.

Egy megyei módszertani központban rövid kérdőív segítségével mértem fel, hogy a nevelőknek milyen a szexuális neveléssel kapcsolatos attitűdje (Meggyesné, 2009:404-408). Feltevésem az volt, hogy miután a tantestület jelentős része középkorú vagy annál fiatalabb, nem utasítják el a szexuális nevelést. Azonban arra is számítok, hogy az idősebb gyógypedagógus kollégák prüdériából, szemérmességből nem óhajtanak a kérdéssel foglalkozni. A kérdőív szerkesztésében egyrészt Fischer−Krajicek−Borthick Sex Education for the Developmentally Disabled (Fischer−Krajicek−Borthick, 1974:50-51) című munkáját használtam fel, részben pedig azt kiegészítve, illetve a helyi viszonyokra adaptálva magam fogalmaztam meg állításokat. A kérdőívben három téma köré csoportosítottam a téziseket: 1) a szexuális nevelés szükségessége; 2) mikor érdemes elkezdeni a szexuális nevelést; 3) az önkielégítés „problémaköre”.

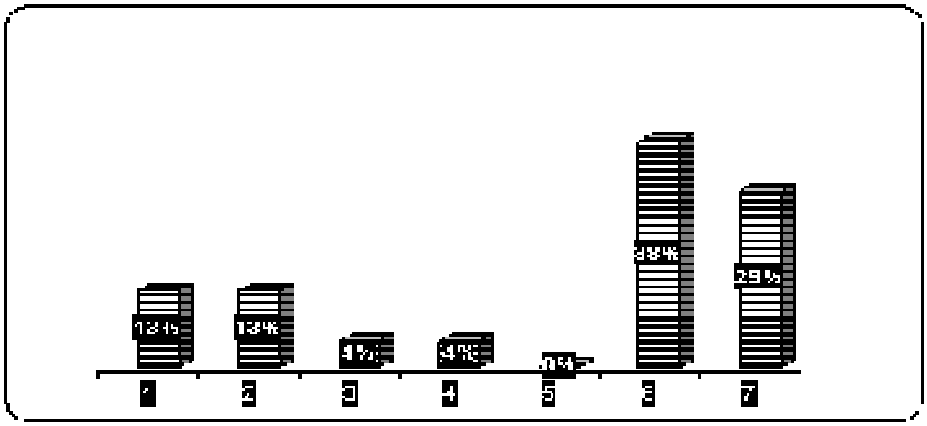
A 10 állításról hétpontos skálán kellett eldönteni, hogy az állítással mennyire értenek egyet, illetve mennyire nem fogadják el azt.

Csak egy számot lehetett minden állításnál megjelölni, gyorsan kellett dolgozni.

60 kérdőívből 48-t kaptam vissza (ez a tantestület 80%-a).

1. ábra

Az IQ 75 alatti intellektussal élők szexuális kíváncsisága kisebb, mint ép társaiké.

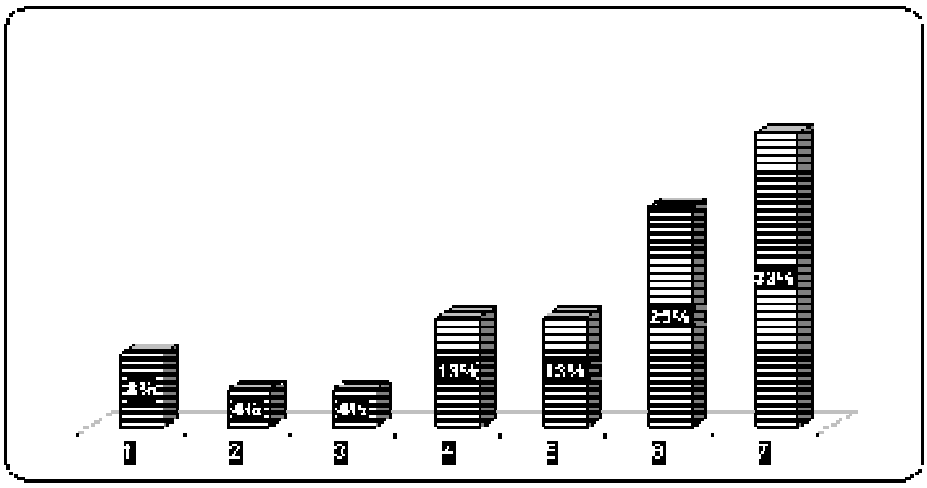


A megkérdezettek 66%-a úgy látja, hogy az IQ 75 alatti intellektussal élők szexuális kíváncsisága nem kisebb, mint ép társaiké. Megdöbbentő azonban, hogy leszámítva azt a 4%-t (két főt), aki ezt nem tudta eldönteni, a megkérdezettek 30%-a úgy látja, hogy az említett tanulók szexuális kíváncsisága kisebb, mint a gyermekeké általában. A pályakezdő kollégák aránya nem annyira magas, hogy ezt az arányt

indokolná, és a megkérdezettek közül a többség felső tagozatban, illetve szakiskolában tanít, így az a magyarázat is kizárható, hogy az alsó tagozaton tanítók véleménye lenne túlsúlyban, ahol még nem olyan erős a szexuális érdeklődés.

2. ábra

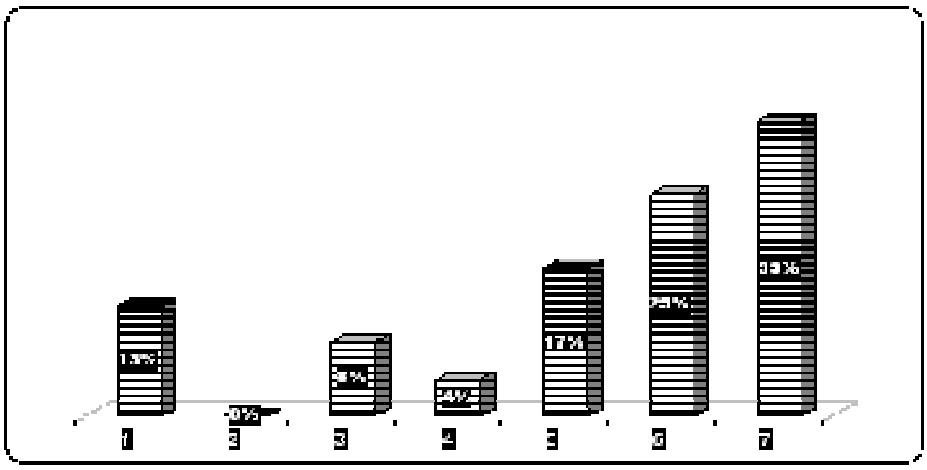
Az értelmileg akadályozott gyermekek szexualitásáról jobb nem beszélni, amíg el nem érik a pubertáskort.



A megkérdezettek 33%-a elutasítja ezt az állítást, 25% nem ért egyet vele, 13% kicsit nem ért egyet vele. Ha összevonjuk a skála e három fokozatát, amelyeknek mindegyike az egyet nem értés valamilyen fokát jelöli, 71% az, aki azt vallja, a szóban forgó gyermekpopuláció kamaszkora előtt el kell kezdeni a szexuális nevelést. 4 % a megkérdezettek közül úgy gondolja, a kérdés tárgyalásával megvárható a pubertáskor.

3. ábra

Jobb megvárni, amíg felhozza az értelmileg akadályozott gyermek a szexualitást, mint előre foglalkozni a témával.

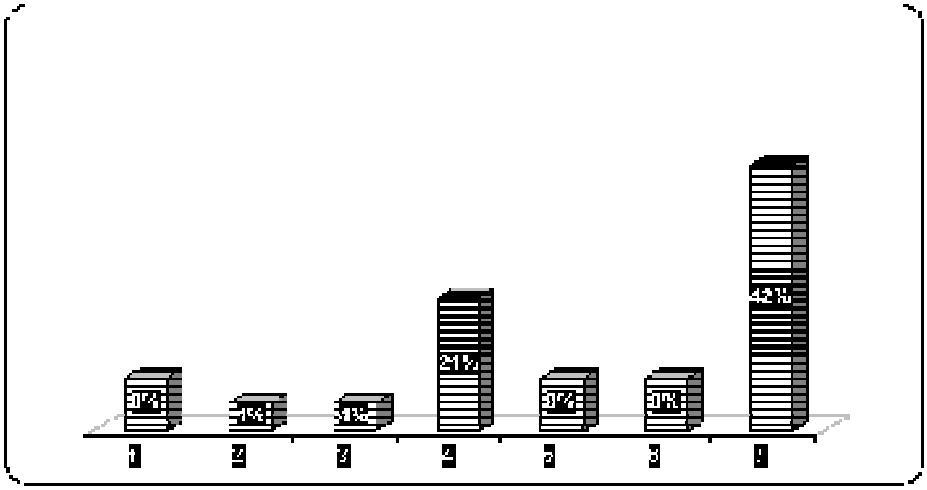


33% határozottan elutasítja a kérdést, 25% elutasítja, 17% kicsit utasítja el. Az elutasítás aránya 75%, vagyis ők nem várnák (várják) meg a gyermek kérdéseit ahhoz, hogy a szexualitásról beszéljenek. A megkérdezettek 13%-a megvárná a gyermeki érdeklődést, és addig nem foglalkozna a szexuális neveléssel.

A következő négy állítás olyan témát érint, ami talán az egyik legkényesebb pontja a szexuális nevelésnek. Az önkielégítésről, annak módozatairól nehezen beszélünk. Sokan zavarba jönnek, hebegnek, ha szóba kerül. Nem vagyunk eléggé felkészültek pszichoszexuálisan arra, hogy nyíltan felvállaljuk a szexualitás e formáját. Esetenként tévhitekkel tömik tele a gyerekek fejét az önkielégítéssel kapcsolatban. A maszturbálás különféle betegségekhez vezethet - mondják sokan gyermekeiknek, tanítványaiknak (!): vakságot, gyengeelméjűséget, őrültséget, neurotikus zavarokat, szexuális perverziót, és a szexuális funkciók csökkenését okozhatja. Ezeknek egyike sem igaz, de elegendő ahhoz, hogy a gyermekben bűntudatot keltsen.

4. ábra

A maszturbálás komoly negatív hatást gyakorolhat a gyermek egészségére, amennyiben azt hosszú idő át folytatja.

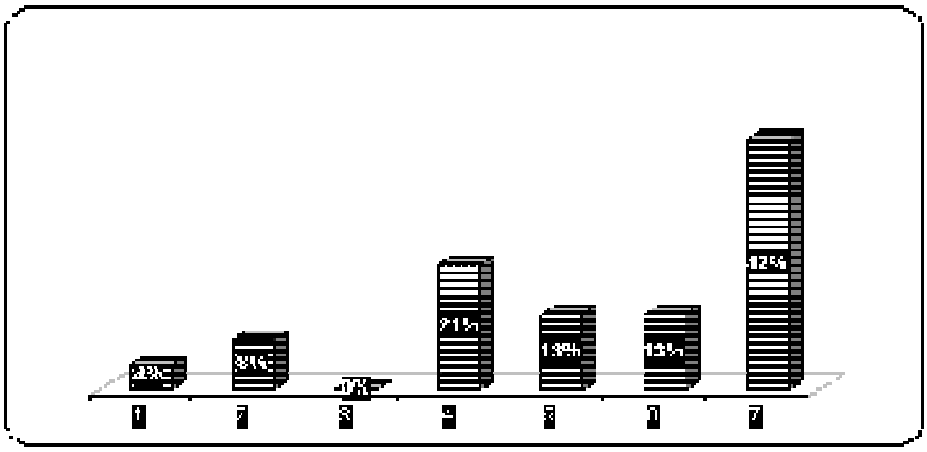


A megkérdezettek 43%-a ezt határozottan nem így látja, 9–9% nem ért egyet, illetve hajlik afelé, hogy nem ért egyet az állítással. Összesen 61% gondolja azt, hogy a hosszú időn át folytatott maszturbálás nem káros az egészségre. Sokaknak, 22%-nak nincs határozott véleménye (vagy tabu a téma a számára). 9% határozottan károsnak tartja a hosszú időn át folytatott maszturbálást.

De mennyi a túl sok? A kamaszkorban normálisnak tarható a napi, heti, havi néhány alkalomtól egészen addig, hogy valaki egyáltalán nem végez önkielégítést. A gyakori önkielégítés normális mindaddig, míg ez valakinek a rögeszméjévé nem válik, és mást nem is csinál, mint újra és újra önkielégítést végez.

5. ábra

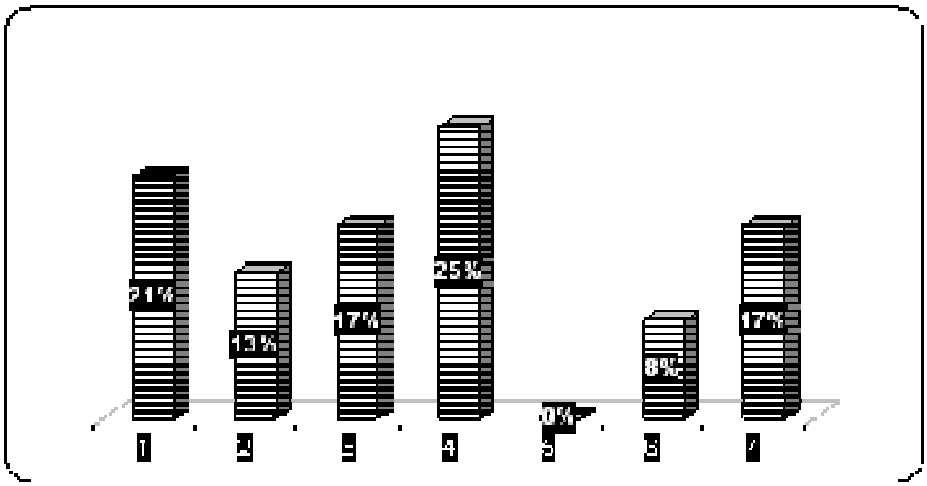
A maszturbálás morálisan helytelen dolog.



41%-ban határozottan nem így látják, 13-13% nem így látja, illetve hajlik arra, hogy nem így látja. Összesen 67% nem tartja morálisan helytelennek a maszturbálást, 21% nem tudja eldönteni, és 4% morálisan helytelennek tartja.

6. ábra

A maszturbálás pozitív hatással lehet a későbbi felnőttkori szexualitásra

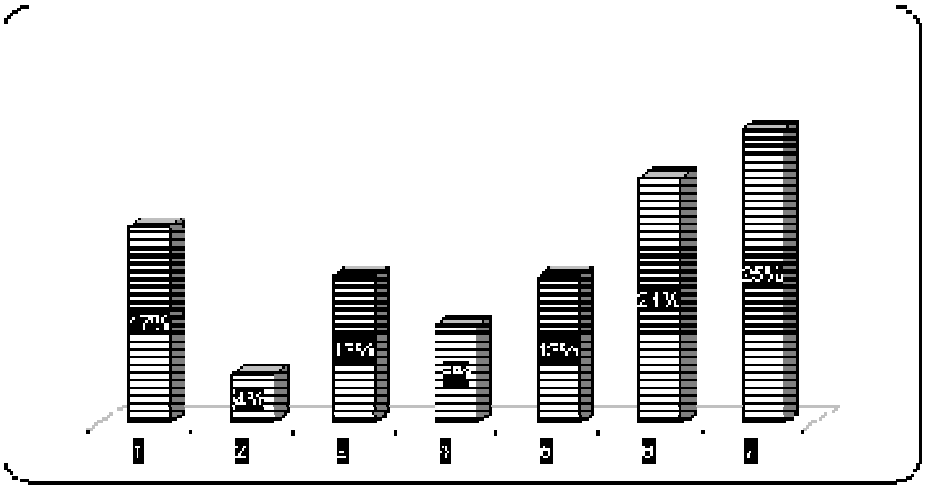


A megkérdezettek 21%-a határozottan helyesli az állítást, 13%-uk szintén elfogadja, 17% hajlik rá, hogy elfogadja. 24%-nak nincs kialakult véleménye, és ha a

maradékot nézzük, akik többé-kevésbé úgy gondolják, hogy az önkielégítés nincs pozitív hatással a felnőtt életre, megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek majdnem felének hiányosak az ismeretei. Ez valószínűleg a szexuális nevelés hiányára vezethető vissza, ami a tantestület tanuló korában is gyermekcipőben járt.

7. ábra

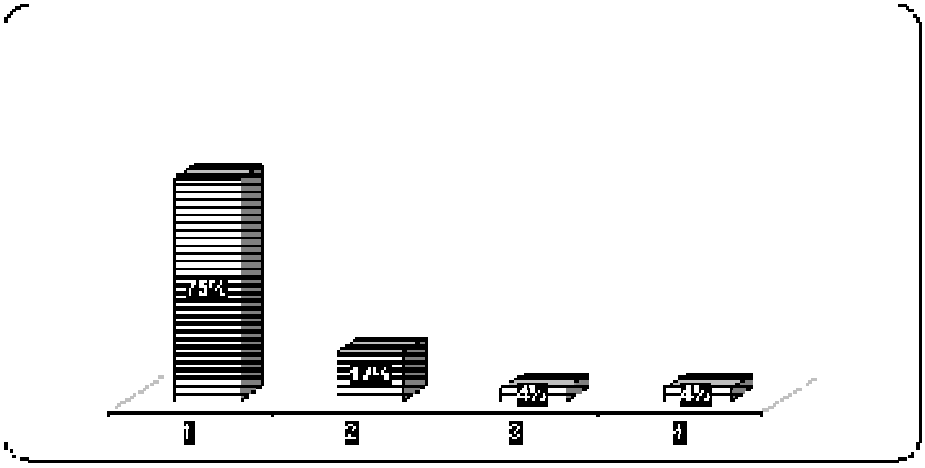
A gyakran maszturbáló gyermek magatartására a leghelyesebb reakció, ha nem veszünk róla tudomást.



Határozottan elutasító véleményen van a megkérdezettek 24%-a, elutasítja 21%, az elutasításra hajlik 13%. 17% nem biztos venne tudomást erről a magatartásról, 4% nem venne tudomást, és 13% arra hajlik, hogy nem venne tudomást róla.

8. ábra

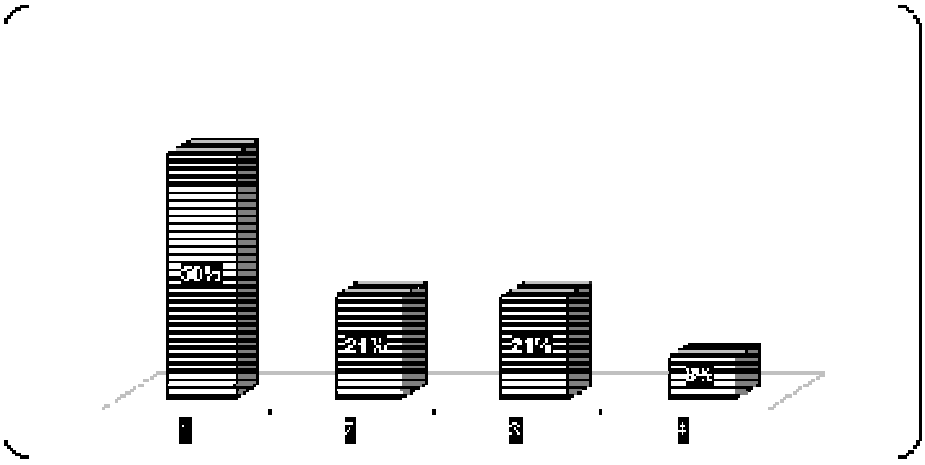
Szükség lenne egy program kidolgozására, ami a helyi körülményeket és életkori fejlettséget figyelembe véve szolgálná a szexuális nevelést



Ez az első olyan állítás, amelyben a túlnyomó többség, 75% egyetért. Vagyis szükségesnek tartanák egy helyi szexuális program kidolgozását.

9. ábra

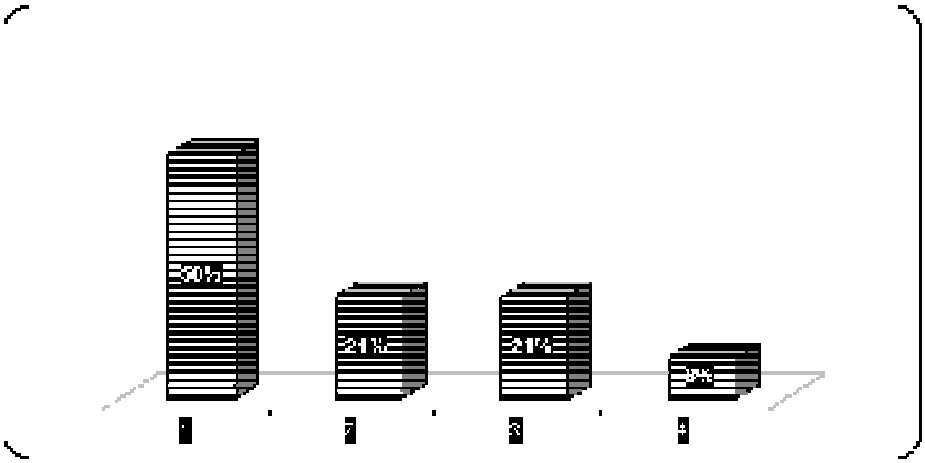
A tanár saját szexuális attitűdje meghatározó abból a szempontból, hogyan kezeli az akadályozott gyermek szexuális nevelését.



A megkérdezettek fele határozottan így gondolkodik ebben a kérdésben, és még 21-21% is egyetért azzal, hogy a tanár szexuális attitűdje meghatározó az akadályozott gyermek szexuális nevelése szempontjából.

10. ábra

Nehéz lenne egy szexuális nevelési program beindítása előtt a szülői jóváhagyásokat megkapni.



Látható, hogy a gyógypedagógusok 13, 14 és 4%- a nehéznek tartaná, hogy a szülőket magunk mellé állítsuk, 49%-uk azonban nem tartaná nehéznek.

Gyakran felmerül a kérdés, kinek a feladata a szexuális nevelés: a szülőé vagy az iskoláé? Mindazoknak, akiknek feladata a nevelés. Hogy ki alkalmasabb rá, azt az dönti el, hogy kinek a személyisége érettebb ehhez: a tanáré vagy a szülőé. A szülőket segíteni kell, hogy elkerüljük a „kettős nevelést". Adott esetben ne kétféle szexuális beállítottság között nevelődjön a gyerek. Csak a szülői nevelés azért sem megoldás, mert a szexuális nevelés egyik célja, hogy a gyermek leváljon a szülőjéről. Mindenképpen meg kell nyernünk a szülőket, hogy támogassanak egy ilyen programot.

A vizsgálatból leszűrhetjük, hogy nemcsak az attitűdöt kellene megváltoztatni, akadnak hiányosságaink a tárgyi tudás tekintetében is. Az eredmények azt mutatják ebben az intézményben, amit vártam. A többség vállalná a szexuális nevelést, szükségesnek tartja. Ugyanakkor a szexus egyik sarkalatos tényezőjében (maszturbáció) kialakult vélemények összessége arra enged következtetni, hogy nem vagyunk eléggé érettek ehhez a felvilágosító, tanácsadó munkához. Változnunk és változtatnunk kell.

5. Milyen legyen a nemi nevelés?

Mind az általános, mind a gyógypedagógiában a nevelés centrikus tudást felváltja a kompetencia-fejlesztő beállítottság. A pedagógusok figyelmének az ismeretközlés mellett a fiatalok személyiségének, attitűdjeinek és képességeinek fejlesztésére kell irányulnia. E feladat nem oldható meg a hagyományos, represszív, vagy pusztán biológiai felvilágosításokat és erkölcsi intelmeket adó nemi nevelés módszereivel. A korszerű szexuális nevelés progresszív jellegű: segíti és fejleszti a szexuális viselkedés, a nemi szerep kulturált formáinak kialakulását. Igyekszik egészséges attitűdöket és szokásokat kialakítani a nemek kapcsolataiban. A szexedukáció 3 fő irányvonala: az információnyújtás, a motiválás és a készségfejlesztés.

6. A szexuális nevelés lehetséges témakörei

– A kapcsolatokhoz szükséges szociális képességek kiépítése

– Hogyan kell a kapcsolatokat fenntartani?

– Nehézségek a kapcsolatokban, a visszautasítás

– Szex és kapcsolatok, beleértve a házasságot is

– A pubertáskor változásai

– A testiség (szex) és az emberi szaporodás

– A szexualitás helyes és helytelen kifejezési formái

– Szexuális úton terjedő fertőzések (betegségek)

– A biztonságos szex

– Az óvszer (védekezés- terhesség, nemi betegségek)

– A maszturbálás

– A homoszexualitás

7. A szexuális nevelés iskolai megjelenésének formái

Az egyik lehetőség, hogy a tantárgyak tananyagába csempésszük be a szexuális nevelés egyes témaköreit. A különböző tanítási órákon többször felbukkannak e témák, de elsősorban a pszichoszexuális fejlődésre összpontosítanak, illetve korlátozódnak. Osztályfőnöki-, természetismeret, biológia órákon találkozhatunk a legtöbbször ezzel a megvalósítással. Probléma azonban, hogy ezeken az tanórákon inkább ismeretjellegű oktatás és nem készségfejlesztés folyik.

A nemi nevelés megjelenésének egy másik módja a modulokba épített tananyag. Ezt rendkívül kevés intézményben valósítják meg. Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek számára két jól kidolgozott programra hívom fel a figyelmet.

Forrai Judit Értelmi sérültek érzelmi, szexuális élete és nevelése című munkájának egy fejezete a tanárok számára elméleti ismereteket tartalmaz, de nagyon hasznos része a tankönyvnek a tanári kézikönyv fejezete is, ami a témaköröket konkrét feladatokra lebontva tárgyalja. Meleg szívvel ajánlom a tankönyv további részében található tanulmányokat, amelyek szülők, gondozók szemszögéből mutatják be a sérült gyermekek szexuális viselkedésével és nevelésével kapcsolatos problémákat. A tankönyvhöz alsó és felső tagozatos gyermekek számára munkafüzet is tartozik.

Kerekes−Szabó−Varga Szex-szerelem-család modulja elsősorban habilitációs céllal készült tanulásban akadályozott, illetve hallássérült középiskolás korú fiatalok számára. A témakörök ismereteinek elsajátításában, rendszerezésében a sérült fiataloknak szükségük van a gyógypedagógus segítségére, a gyógypedagógiai módszertanban megszokott eljárások sokoldalú alkalmazására. Nem célszerű nemek szerinti csoportokat alakítani, így könnyebben tudják a témákat az élet természetes velejárójaként kezelni. A témák megbeszélésekor a kortársaktól kapott információk, beszámolók saját élménye pozitívan hat a fiatalokra.

8. Összegzés

Az elvégzett vizsgálat csupán tendenciák felvázolására ad lehetőséget. Ennek fényében azonban reálisnak, és hiánypótlónak tartom a további vizsgálatok, felmérések elvégzését e kutatási területen. A kutatás eredményei, megállapításai függvényében kirajzolódhatnak további teendők, válaszok az enyhe értelmi sérült gyermekek szexuális nevelésének kihívásaira.

Irodalomjegyzék

- Fischer−Krajicek−Borthick 1974. Sex Education for the Deelopmentally Disabled – A Guide for Parents, Teachers and Professionals. London, Tokyo: University Park Press Baltimore.
- Forrai Judit 2003. Értelmi sérültek érzelmi, szexuális élete és nevelése. Budapest: Szex-Edukációs Alapítvány.
- Forrai Judit−Lengyel Adél Eszter 2002. Én-kép-kirakó. Budapest: Szex-Edukációs Alapítvány.
- Forrai Judit−Lengyel Adél Eszter 2002. Felnőttországjárás. Budapest: Szex-Edukációs Alapítvány.
- Kálmán Zsófia-Könczei György 2002. A Taigetisztól az esélyegyenlőségig. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kerekes−Szabó−Varga 2001. Szex-szerelem-család Tanulásban akadályozott és/vagy hallássérült tanulók részére. Budapest: Fogyatékos Gyermekekért Közalapítvány.
- Meggyesné Hosszu Tímea 2009. Gyógypedagógusok és szexuális nevelés. *Educatio* 2009/3:404-408.
- Szilágyi Vilmos 1993. Szexuálpedagógia a fogyatékosok körében. Budapest: Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola.
- Szilágyi Vilmos 2005. Szexuális nevelés: feladata-e, s képes-e rá az iskola? *Pedagógusképzés* 2005/3:47-54.

Internetes források

- www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/(Pages)/Sex_education_for_children_with_intellectual_disabilities?OpenDocument (2009.04.15)
- www.BetterHealthChannel.htm/ Masturbation (2009.04.15.)
- Szilágyi: Vezérfonal az intézményes szexuális neveléshez. „Magánéleti kultúra-korszerű életvezetés” Alapítvány, 2000 http://www2.hu (2009.04.15.)
- www.berlin.de/sexology/Magyarul/Nyito_oldal/Online_Koenyvtar/Koenyvek/Vezerfonal.htm (2009.05.10.)
- Sz. Mikus Edit: A pedagógus szerepe a nemi életre nevelésben http://www.szexologia.hu/imm_Mikus.htm (2009.05.08.)

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ KISEBBSÉGEK ÉS KONFLIKTUSMEGELŐZÉS

Bencéné Fekete Andrea: MULTICULTURAL PUPILS - MULTICULTURAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Tanszék
andi@somogy.hu

Abstract

Multicultural education in schools would be the first step to abolish stereotypes. We could provide equal chances to all minorities only by assuring to have equal opportunities in education and taking their specialities into account at the same time. Monolingual, monocultural schools are responsible for minorities being underprivileged. Multicultural education is not a subject, but a principle in education, helping to understand the culture of different nations. I carried out a research curricula of kindergartens and schools that mention special treatment of minority groups, but no clearly defined method was written. Although school projects could provide a good basis for children and parents to face different culture, traditions and habits, no one of the curricula contained this principle. This would be a crucial step in integrating minorities into the society. Getting to know diverse viewpoints would lead to better understanding, respect and acceptance of things marked different.

The education of minorities in schools has been a crucial problem in the society during the past decades. When we seek for the reasons, at first everyone is pointing at the group of different minorities, but we have to realise that the problem is much more complex. Making education compulsory and charging fees for dropping out and special educational formulas, which exist only theoretically, do not mean the solution to this problem: continuously more and more minority children drop out of school. Failure of these students in schools arises from two basic reasons: on one hand deviances of socialization process of their families, on the other schools are considered to be responsible. These parties continue pointing at each other instead of willing to solve the problem together (Babusik 2003: 86-97.).

The basic concern is that minority children are excluded from society, many of them drop out of school and never continue their studies, and small group of students is able to reach tertiary education, where they are not welcomed.

Inconvenience of minorities in schools is due to many crucial factors. On the first place, of course, there is the poor family background, the stage of primary socialization. Low number of children between the ages 3 and 6 attend kindergarten, and many of them have to deal with language barriers. Basically the social level of minority population is quite poor. Unemployment rates are very high, and those, who have a job, are fulfilling low-prestige, underpaid work. They are at a disadvantage in most of the societies and are often forced to live in segregation.

As an example Hungary has a population of about ten million, including as much as 500 000 gipsy children and adults. (Data can never be exact, as people being a member of this minority can assume their belonging voluntarily.) Even this number is too high to simply avoid treating them specially and forcing the children to melt into the Hungarian society. Unfortunately practices show, that neither schools, nor teachers are prepared to cope with these children. In the background of the education failing to integrate these students, stands not only a society with prejudices, but also a system of institutions, that is incapable of hosting children having special national culture, customs and habits. In the whole set-up there is a lack of books and additional material with a multicultural viewpoint, and of pedagogues trained for using special theoretical and practical methods in teaching (Torgyik 2005: 62–64.).

Multicultural education

Multicultural education in schools and kindergartens would be the first step to abolish stereotypes. We could provide equal chances to all minorities only by assuring to have equal opportunities in education and taking their specialities into account at the same time. Monolingual, monocultural schools are responsible for minorities being underprivileged. The inconvenience of minority groups origin from the imperfection of education, as these children forced into standardised schools lose both their original language and culture. Getting into the first class, these children not only have to cope with the prejudices of the others, parents and teachers, but handle linguistic and cultural difficulties as well. In most cases their handicaps arise from their lower chances, not their mental abilities. These handicaps caused by tiny imperfections of education can generate huge gaps, slowly excluding minorities from the society (Torgyik 2005: 33.).

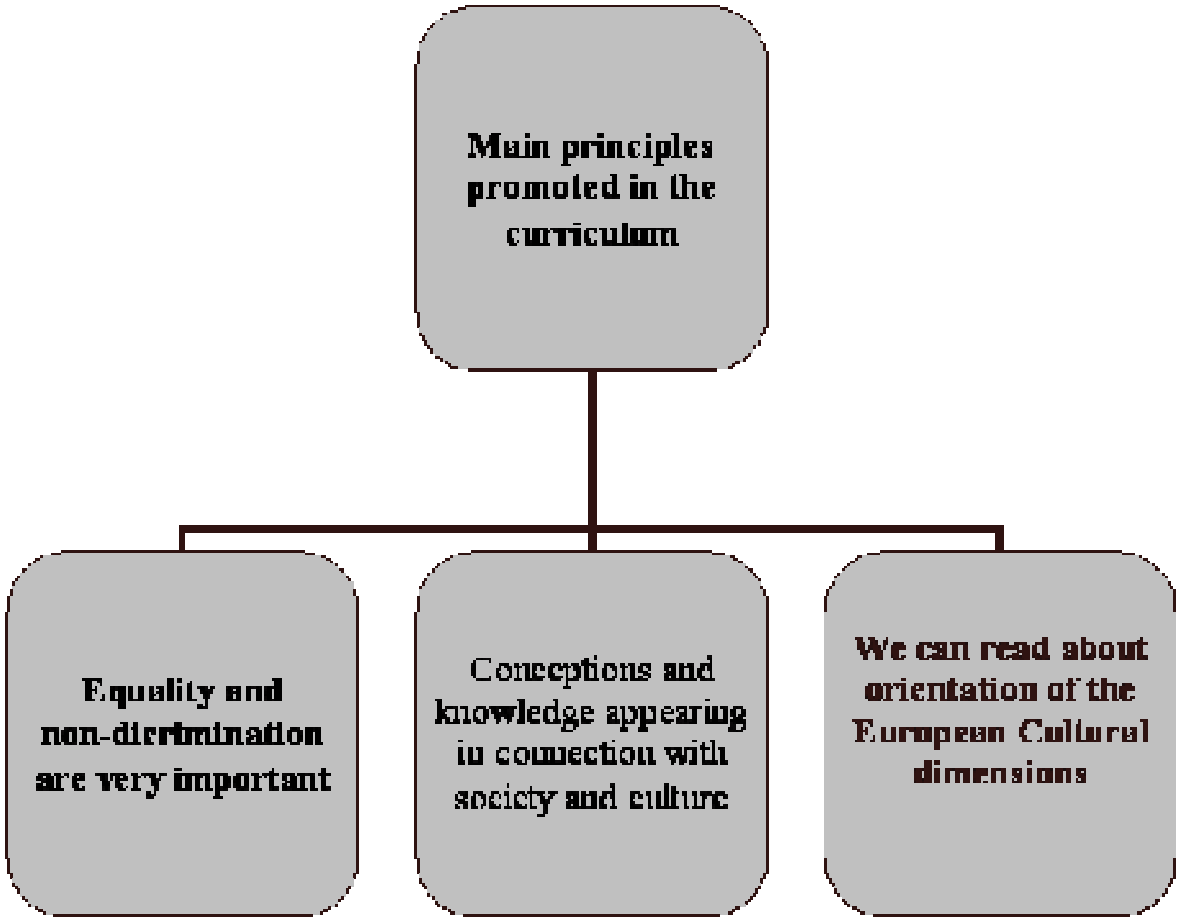
Multicultural education is not a subject, but a principle in education, helping to understand the culture of different nations. In 2001 Banks determined the aim of multicultural education as providing equal chances to students belonging to different races, genders, ethnical and cultural groups and social classes. Each and every student

needs to be helped to the basic knowledge and abilities, necessary for maintaining a plural, democratic society (Forray 2003: 16–18.).

Schools working with multicultural moral are typical of inclusivity and unconditional acceptance. They don't make a selection among children, and don't exclude the ones bearing with special abilities. They don't reject to educate children belonging to minority groups and host disabled and handicapped students as well. They attain the principle that no one can be excluded from the society, children carry out their activities in heterogeneous groups. A multicultural institution has sensitivity for the needs of special groups, creates an adopting social atmosphere and provides a unique, culturally sensitive viewpoint. This attitude has a future only if parents, students and teacher cooperate. There is a need for a children-focused educational program, highly-educated pedagogues, multicultural curricula and equipment, but continuous cooperation with parents is also crucial (Torgyik–Karlovitz 2006: 29–41.). Main principles of the curriculum can be seen below (Figure 1.):

Figure 1.

Focus points in curriculum



Multicultural education appearing in National Curriculum

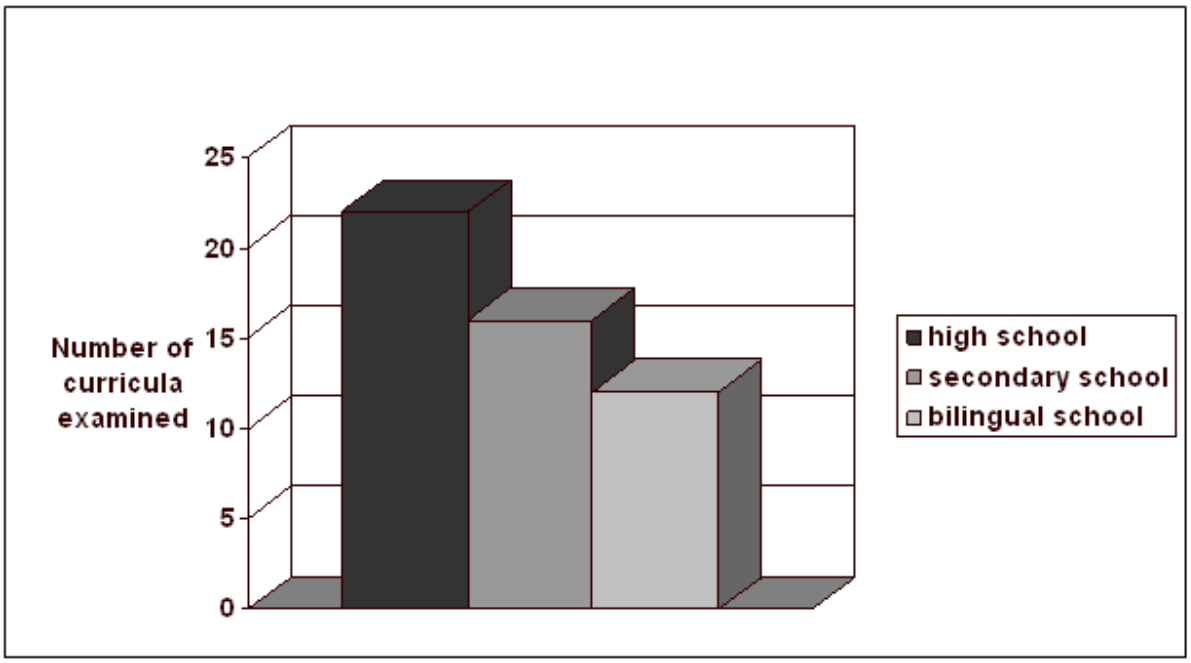
The plan of National Curriculum (1993) determined the aims, exercises and principles of education. The main goal in the case of students from the age of 14 to 18 is to acquire a basic, widespread knowledge and to prepare for the final exam and higher education. However, it does not include anything according to intercultural or multicultural education.

In the present the accepted document, which is based on competences, there are some achievements in the field of inter- and multicultural education too. There is a bigger emphasis on intercultural competences among the required civics and social competences, and there are topics concerning multicultural societies, and problems that need to be solved peacefully as well. When writing about required knowledge, intercultural communication, cooperation and integrity are mentioned among the most important ones.

I chose the curriculum of fifty schools from all over the country, including average secondary schools, technical colleges and bilingual institutions of smaller and bigger cities, that are maintained by the state but I did not analyze the documents of private and religious schools (Diagram 1.).

Diagram 1.

The curricula examined according to the types of schools



In the educational plan for form masters there is a topic called 'Our relations to the world', suggested to discuss during 2 lessons. At the field of social connections there are some topics about relationships towards each other and the different ones to be

read. However, the fact is that it depends on the teacher, whether students in the classes are educated in multicultural aspect or not.

Most of the documents don't emphasize getting to know different cultures particularly; they leave quite much space to parents and teachers.

Common education deals with the relationships of people coming from different cultures, and takes cooperation and living together peacefully as key terms and parts of multicultural education. Development of students' personality is determined by relationship between pedagogues and teenagers in secondary schools and affected by the community of peer groups. Parents are almost totally excluded from this developmental system, even though their opinion is still crucial in forming their children's' views, parallel with peer groups.

Multicultural education in bilingual schools

The situation is totally different in bilingual schools: there is created a positive atmosphere from the point of culture, the institution is many times more hosting than the ones with ordinary curriculum. In the educational program the terms intercultural and multicultural can be read several times and there is a great emphasize on the culture, habits and customs of the given native-speaker country. One of the main goals is helping students to keep in touch with teenagers speaking the focused language, and they get the chance to make a trip to one partner-school at least once during their five years of studies. In these institutions children often learn with the help of exchange programs for a whole or a half year, and at least one subject is taught by a native speaking teacher. Pedagogues are familiar with the culture of the countries in the case of German language Germany, Austria or Switzerland, or Great-Britain, Ireland and the US concerning English. As children have to cooperate with foreign teachers day by day, they practice collaboration without even knowing it. With the help of bilingual programs students live together with values and advantages of being different, and become opened towards the world. As always newer and newer elements of culture are built into their everyday education, they will be more hosting to 'strange' things and get richer and richer with every single experience.

However, it seems, that these schools are attended mostly by children belonging to the 'elite'. One disadvantage is that teachers from minority groups aren't teaching in these kinds of institutions at all, and there are no children handicapped or belonging to different social background either. While talking with pedagogues of bilingual schools it became clear, that most of their students come from well-situated family background. A positive feature of these institutions is that through students they involve parents and other members of the family as well. Apart from compulsory communication there are

several multicultural programs, with active participation of parents and local groups of minorities.

Minority children and multicultural education

The previously mentioned model of schooling could mean a solution for the excluded minority children, but in the present it is only a nice vision, not a practically working set-up. These children are distinguished prejudicially of entering the educational system at the moment, as some of them have a different colour of skin, come from a special cultural background and often have to deal with linguistic barriers, because the language of communication in their family does not with the one used in the education. Moreover they have to struggle against prejudices day-by-day, within in and out of the walls of their schools. So handicaps of minorities and minority children in the great majority do not origin from their personal abilities or social status, but their belonging to a different group than most of the society. It is despairing to see that just belonging to an ethnicity can lead to exclusion from the society. These minority children do not only have to fulfil the expectations in schools, but are forced to struggle with being segregated. The only solution to the problem would be to get rid of social prejudices (Csovcsics 2002).

Children are not born with stereotypes, they learn them through the socialization process. The primary scene is the family, so at the early ages children reflect the attitude of their parents. Later on, getting into kindergarten and primary school the circle extends, children can formulate their opinion with the help of many different sources. Their mind is affected by the community that they are part of and also the pedagogues who lead on and help them. Nowadays a new factor, the media has also important role in socialization.

It is a sorrowful fact, but the great majority of schools cannot benefit from the advantage of having bilingual, multiculturally sensitive, often more opened and temperamental students. Within their groups they place a huge emphasis on educating their children, and we can never see a person excluded from his or her minority knot. If something happens to the parents, family members show up at once to host and help the orphans and this is typical to most of the minority groups: they have extreme group cohesion and are willing to help each other even if victims are unfamiliar.

In spite of these facts minorities still cannot adopt into the majority due to their cultural background. Majority and minority knots do not know the culture of each other, and there is a lack of interest as well.

I carried out a research on curricula of kindergartens and schools that mention special treatment of minority groups, but no clearly defined method was written

(Bencéné 2009: 67–75.). Although school projects could provide a good basis for children and parents to face different culture, traditions and habits, no one of the curricula contained this principle. This would be a crucial step in integrating minorities into the society. Getting to know diverse viewpoints would lead to better understanding, respect and acceptance of things marked "different'. More schools with multicultural sensitivity could mean the solution to integrate minorities and provide equal chances of self-improvement. This process would prevent excluding and miscarriage of the mentioned groups. Teachers speaking the minority languages and bearing with special methodological culture are needed to teach these children in multicultural schools with respect to their diverse cultural background.

Integration or segregation

Integrated education has some advantages not only for minority groups, but can have positive effects also on the children belonging to the majority. Integration has to be started in kindergartens, as children at this early age don't have any stereotypes yet and are more tolerant towards the "different' than adults. Unfortunately nowadays integration means throwing children into deep water when they start going to the kindergarten. They are often unfamiliar with the language used by their group mates and the kindergarten teachers, so they cannot understand what is expected from them. During their life they have lived in a different culture and socialized there, learning customs and habits different from the majority (M. Tamás 2006: 10–30.).

Maria Montessori defined the solution to this problem: we cannot simply integrate or segregate these groups, but need to find equilibrium, a balance between these two. We need to help them to fall into line with others as early as possible, that's why children should go to kindergarten at the age of three, when they can improve quite much. They don't need a separated kindergarten; just we have to find the differences and matching points the different cultures living together and take the advantage of this. To put this theory into practice we need pedagogues speaking the special languages. They could set out minority children for an hour each day from the group, and hold a funny language course, taking children's personal level into account. With this help they could prevent many later failures in the school. These helping pedagogues could belong to more groups at the same time, giving aid always when it's needed. The same method could be followed in schools as well, because delaying the first year and failing in the followings do not provide any good solution.

Due to the great number of students in the classes neither the teachers, nor the students have a possibility to additional courses even if one more, slower explanation could solve the problem in most cases. Continuous help would prevent them from dropping out of the classes. Minority children should have a lesson day by day with a teacher speaking their language to give the chance not to lose their own culture as well.

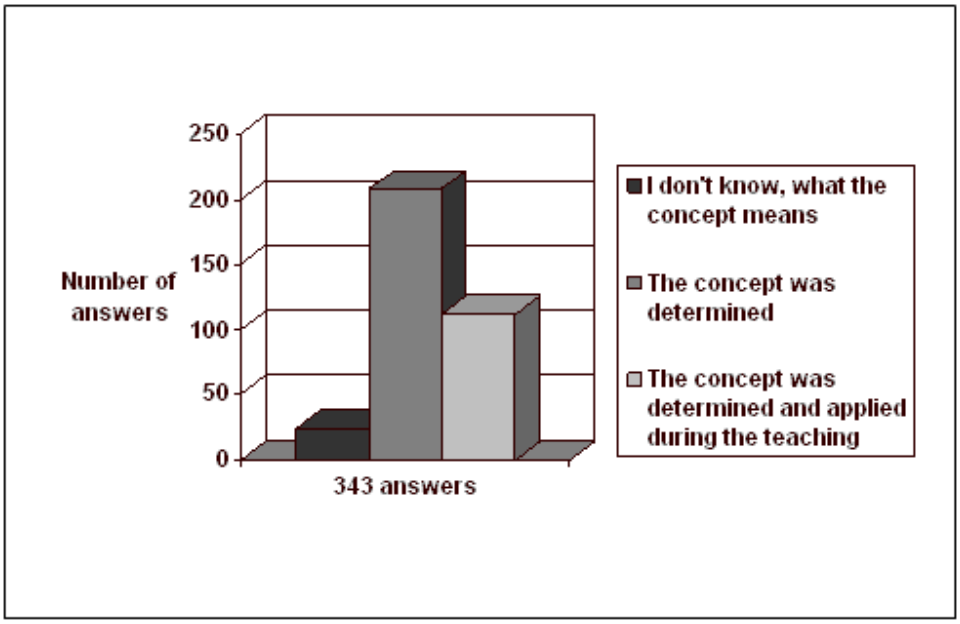
It would be really important to create a more or less mixed class with at least one student from another nationality. We cannot simply avoid problems, because incurious behaviour of teachers already counts as segregation, even if it is only hidden and unconscious.

To accept the cultures differing from ours, we have to get to know them as mush as we can. School projects should be organized from the very beginning to create a good field for getting acquainted with each other's culture, customs and habits. Organization of these events should be carried out by parents, siblings and school employees as well, to create a better cooperation and understanding. With this method we can provide a chance to minority groups to present their own habits, historic customs, tales, popular poems, songs and dances. If other children get a possibility to get acquainted with these things, they wouldn't convict them any more, and would turn to the parents with more respect as well. Shared experiences and common work brings people closer to each other and presents a key to understanding. If children are educated in this manner from a very early age, they can become opened, helpful and tolerant adults.

Diagram 2.

Opinion of teachers

The Question: What does the concept multicultural mean?



To create a real multicultural atmosphere in schools, there is a need for pedagogues, who think in the same manner. Unfortunately universities don't pay attention to this; multicultural education is not a compulsory subject in any of the institutions. In some cases it can be chosen as a facultative seminar. Researches carried out with the help of my students we asked 350 teachers form all over the country, teaching in primary and secondary schools, whether they know what multicultural education means.

Unfortunately apart from 11 pedagogues everyone answered no, or determined the definition in a totally different way (Diagram 2.). In some cases they thought it to be equivalent with using an interactive blackboard. When we explained the clear definition, they seemed to be relieved and started to talk about the fractures written into the curriculum compulsorily. At last I had to accept that oral interviews showed an equivalent result to previous hypotheses: pedagogues are not familiar with the concept of intercultural education and they do not use it either. Schools don't recognize the value of minorities and do not support them in any cases.

The main task of the future is to create a multicultural atmosphere via educating pedagogues and abolish stereotypes. A new system should be created, that takes specialities of minorities into account in both theoretical and practical education.

Bibliography

- Babusik Ferenc 2003. Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle 10: 86-97.*
- Bencéné Dr. Fekete Andrea 2009. Az interkulturális szemlélet és napjaink óvodája. *ÓTE Tükörkép. 67-75.*
- Csovcsics Erika: Oktatás a 'C' osztályban**.** http://www.vigilia.hu/2002/9/csovcsics.html
- M. Tamás Márta 2006. Integráció és inklúzió. Budapest: Trefort Kiadó.
- Forray R. Katalin 2003. A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra. 6–7: 18–26.*
- Torgyik Judit 2005. Fejezetek a multikulturális nevelésből. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Torgyik Judit–Karlovitz János Tibor 2006. Multikulturális nevelés. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Goran Lapat: SPECIFIČNOSTI NASTAVE UČENIKA ROMA

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu
goran.lapat@vus-ck.hr

Sažetak

Ovaj rad prikazuje specifičnosti u nastavi učenika Roma kao posljedice nedovoljnog uključivanja roditelja Roma u odgoju djece. Nizak uspjeh u školi koji ostvaruju učenici Romi velik je problem na koji treba djelovati odmah.

Iako današnje društvo puno dinamičnih i kompleksnih promjena obitelj stavlja pred brojne i nepredvidive životne izazove, ono ostaje ključnim čimbenikom odgoja i socijalizacije djece. U sklopu obitelji roditelji su ti koji imaju najvažniji utjecaj na socijalizaciju djece i mladih. Gotovo svaki roditelj svom djetetu želi sretnu budućnost, ali to uvelike ovisi o tome kako su obavljali svoju roditeljsku ulogu. Ljubav, požrtvovnost i trud koji kasnije iskazuju odgojitelji i učitelji omogućuju romskoj djeci da savladaju program prema njihovim mogućnostima i sposobnostima, ali ipak ne daju zadovoljavajuće rezultate. Edukacijom Roma uvelike bi se olakšao njihov svakodnevni obiteljski život i omogućilo brže rješavanje problema.

Ključne riječi: romi, obitelj, odgoj, socijalna integracija, primarno obrazovanje

SPECIFICITIES IN THE EDUCATION OF ROMA PUPILS

Abstract

This paper presents specificities in the education of Roma pupils as a result of insufficient involvement of Roma parents in raising their children. Low rate of success in school achieved by Roma pupils is a serious problem which has to be dealt with immediately.

Although modern society, full of dynamic and complex changes, exposes family to numerous unpredictable challenges, it still remains a key factor of raising and socialization of children. Within the family parents are the ones who have the most important impact on children and young people. Almost every parent wants a better future for her/his child, but this depends very much on the way they performed their parental role. Love, sacrifice and effort which are later given to Roma pupils by educators and teachers, enable those children to master the program according their abilities and capacities. However, satisfactory results are still not produced. Education of Roma would largely make their everyday family life easier, and enable faster problem-solving.

Keywords: roma pupils, upbringing, social integration, primary education

Uvod

Većina romske političke i kulturne elite je svjesna da je obrazovanje ključ napretka u svakom društvu. Međutim, obrazovanje, naročito danas, zahtijeva materijalna sredstva i obveze. Mnogim romskim zajednicama nedostaje oboje. S obzirom da prevladavaju uglavnom teški životni i stambeni uvjeti kao i to da Romi nemaju naviku školovanja, a imaju veliki postotak nepismenosti među roditeljima, mnogi s prezirom gledaju na investicije koje zahtijeva obrazovanje. Da sačuvaju svoj identitet i da budu drugačiji osnovno je ljudsko pravo. Međutim, žele li Romi prihvatiti današnje društvo puno dinamičnih i kompleksnih promjena, tempo modernizacije današnjeg društva, moraju se odreći vlastitog identiteta. Stoga se opiru obrazovanju svoje djece. Prema tome, to je i srž problema: kako se izboriti za jednakost, a ostati različit? Upravo je područje odgoja i izobrazbe Roma polaznica u ovom radu.

Ocijenivši položaj romske zajednice težim od položaja drugih manjinskih zajednica u Europi, Vijeće Europe i Europska unija posljednjih godina, posebice od 1993. godine, posvećuju osobitu pozornost problematici Roma (Nacionalni program za Rome, 2003.), te potiču zemlje članice i druge zemlje u regiji na sustavno rješavanje problema Roma, kako bi se zatečeni jaz što brže prebrodio, a uvjeti življenja Roma poboljšali. Pri tom posebice se zalažu za ostvarivanje prava djece, omogućavanje stjecanja obrazovanja, osiguravanje zdravstvene i socijalne zaštite i primjerenog stanovanja.

Velika i raznolika romska zajednica prolazi kroz proces etnogeneze i otkriva svoj kulturni i politički potencijal. Ona se mijenja iz statusa nepriznate i marginalne zajednice “Cigana” u “romsku” manjinu koja traži poštovanje i prava. Vjekovima su seobe i

nomadizam za većinu Roma bili strategija za preživljavanje. Ranije su romske migracije bile uvjetovane ekonomskim faktorima, ali u posljednjoj dekadi migracije Roma na zapad bile su prouzrokovane uglavnom društvenim i političkim razlozima, kao što su etničke predrasude, mržnja i nasilje. Njihov društveni prostor je moguće interpretirati na tri sociološka koncepta: isključenosti, potklase i marginalnosti (Fassin, 1996.). Danas su prostorno stabilni i žive na stalnim karavanskim mjestima. Romska manjina u Hrvatskoj prostorno je raspršena, nevezana uz «tipičnu» vrstu naselja. Ima ih u gradu, gdje obično naseljavaju predgrađa, uz rub cesta, na šumskim međama, na ivici sela, ali žive i u selima, obično u izdvojenim «ciganskim naseljima». Dakle Romi su prostorno, ekonomski i politički marginalizirani (Šućur, 2000.). Sam pojam «marginalnog čovjeka» označava pojedinca koji je prisiljen živjeti u dvama društvima i dvjema kulturama, a da ni jednoj u potpunosti ne pripada (Park, 1950.).

Specifičnosti učenika Roma u primarnom obrazovanju

Ravnopravnost koja je osigurana zakonima nije dovoljna. Za aktivnu, stvarnu suradnju različitih ljudi u zajednicama, potrebno je stvoriti socijalnu klimu u kojoj će svi ljudi biti jednako vrijedni bez obzira na razlike... Veliki utjecaj na to ima društvo koje ta uvjerenja u ljudima razvija kroz vjerske zajednice, odgojno-obrazovni sustav, politiku. Osobni osjećaj vlastite vrijednosti razvija se od prvih dana života za što je presudan odgoj u roditeljskom domu i školi. Osobni doživljaj jednake vrijednosti različitih moguć je kroz samoaktualizaciju i samoevaluaciju. Tu su učitelji i odgojitelji nezaobilazni. Znamo da u svakodnevnom životu to nije tako i zato škole trebaju biti jezgra tih promjena.

Žene su izložene diskriminaciji što se odražava u odgoju djece i funkcioniranju obitelji. Djeca sudjeluju u poslovima svojih roditelja i obitelji i tako stječu samopoštovanje. Dakle, u njihovoj se kulturi uči ponašanjem, a primjer da to što znaju njihovi roditelji nisu naučili u školi još više otežava redovno školovanje. Kako su usmjereni na kratkoročne ciljeve, Romi ne vide korist koju nosi školovanje. Romi Bajaši žive u svojim naseljima, odvojenima od većinskog stanovništva svog kraja (npr. u Međimurju: Kuršanečki Lug, Parag I i Parag II, Sitnice, Orehovica, Škarje, Lončarevo, Pribislavec...). U Gornjem Kuršancu, Goričanu i Kotoribi integrirani su s ostalim stanovništvom. Paradoksalno je da je broj Roma u Međimurskoj županiji koji je obuhvaćen službama Centra za socijalni rad veći nego što ih prema popisu stanovništva ovdje živi (Magdalenić, 1998.). Velika prepreka u integriranju s ostalim stanovništvom je njihov jezik. U naseljima se govori romskim, bajaškim jezikom. Odrasli Romi govore i hrvatskim jezikom, ali se njime međusobno u naselju gotovo i ne služe. Doduše i taj je hrvatski jezik iskrivljen. Okolina utječe na svakog pojedinca, pa tako djeca ne svladavaju pravilno ni romski ni hrvatski jezik. Teško je sustavno raditi na ovoj problematici zbog nepoznavanja hrvatskog jezika, problema socijalizacije djece i nerazvijene svijesti kod roditelja o obvezi školovanja. Ipak treba krenuti od osnovnog problema – pronaći zajednički jezik. Kako da učitelji govore romski jezik i izvode

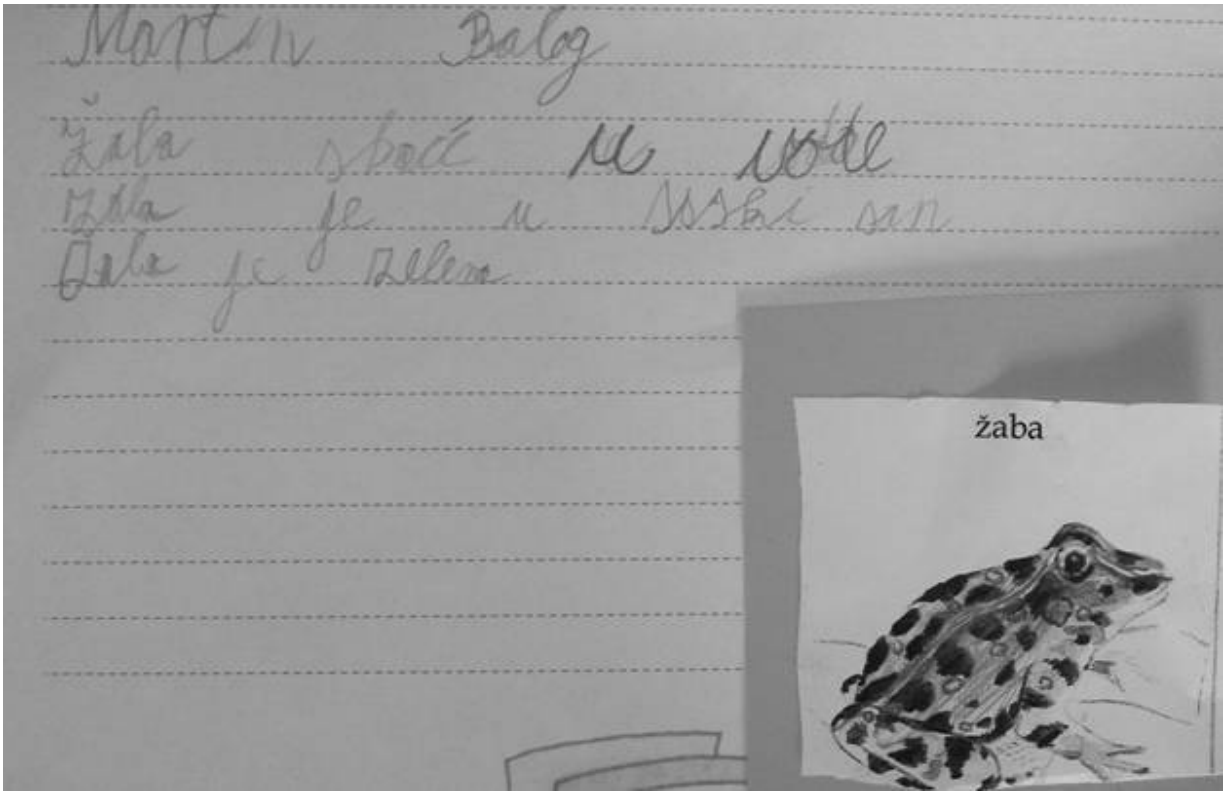
nastavu na romskom jeziku kad nema škole ni tečaja na kojem bi to mogli naučiti. Postoje dva romska jezika: Romani ćhib i Ljimba d' bajaš. Naziru se dva moguća rješenja za međusobnu komunikaciju: naučiti Rome da se u svakodnevnom životu služe jezikom većinskog stanovništva ili standardizacija romskog jezika i potreba tiskanja rječnika i gramatike, te početnice na romskom jeziku. Većina Roma u obitelji se sporazumijeva na romskom jeziku, a u školi djeca moraju pratiti nastavu na hrvatskom jeziku. Most između odrastanja u obitelji i početka školovanja je dječji vrtić „Pirgo“ koji pohađaju djeca romske nacionalnosti iz Kuršanca. U njemu se po posebnom programu prilagođenom specifičnostima njihove nacionalne zajednice djeca pripremaju za polazak u prvi razred. Taj jednogodišnji program za nacionalnu manjinu Roma u trajanju od 5 i pol sati dnevno nastoji ispraviti nedostatke ravnodušnog odgojnog stila u obitelji. U takvom odgojnom stilu dijete ima previše slobode te nema postavljene granice između dobrih i loših postupaka. Kod roditelja je prisutna emocionalna hladnoća, a time dijete ne osjeća ljubav i sigurnost. Djeca koja rastu u takvom okružju mogu postati neprijateljski raspoložena i često pružaju otpor pravilima ponašanja u grupi pa ih vršnjaci mogu odbacivati što uzrokuje njihovu manju društvenu uspješnost. No budući da je taj vrtić neobvezan, broj polaznika i broj godina polaženja su različiti. Rad s romskom djecom postavlja posebne izazove pred odgojitelje i učitelje i zahtjeva specifične profesionalne kompetencije. Za te specifične komponente odgojitelji i učitelji nisu pripremljeni tijekom svog školovanja. Tu podrazumijevamo poznavanje romskog jezika, kulture romske zajednice, posebnu fleksibilnost u radu kako bi procesi podučavanja i procjenjivanja školskog postignuća apelirao na snage i kompenziranje nedostataka, umijeće ostvarivanja različitih formi suradnje s roditeljima. Ponekad, samo nastavnik koji je i sam romske nacionalnosti može adekvatno da odgovori na specifične potrebe romske djece (Rumbak, 2007.). Učitelji koji podučavaju romsku djecu trebaju sistemsku podršku u razvijanju adekvatnih profesionalnih kompetencija, s jedne strane u vidu edukacije, a s druge strane u angažiranju „romskih pomagača“. Romski pomagači prvenstveno služe za komunikaciju između učitelja i romske djece i njihovih roditelja. MZOS je odgovoran za kvalitetu programa i kadrova, ali ne i za motiviranost učenika. Teoretski, kvalitetan program i kadar koji se provodi u školi trebao bi podići motiviranost učenika za postignućem, a praktički, ta motiviranost izostaje. Učenik je subjekt procesa odgoja i obrazovanja, partner učitelju na zajedničkom poslu i najvažniji razlog postojanja cjelokupnog školskog sustava te sustava odgoja i obrazovanja (Mijatović, 2002.). Za uspjeh učenika potrebno je troje: učenik, učitelj i roditelj. Roditelji učenika Roma su većinom nepismeni i neobrazovani ljudi koji smatraju da je dovoljno dijete poslati u školu i da tu prestaje njihova briga vezana za školstvo. Kako škola daje svoj maksimum, a rezultat izostaje, krivca treba tražiti negdje drugdje - u obitelji. Obitelj je prva prirodna škola humanizacije mladog čovjeka i u njoj počinje odgoj. U njoj se rađa novi život i u njoj započinje proces ljudskog razvitka i oblikovanja. U prirodnim uvjetima života, u obiteljskom domu započinje proces socijalizacije - tu dijete upoznaje druge ljude, uspostavlja prve kontakte, prihvaća načine i razvija navike kulturnog ponašanja. U obitelji dijete čini prve korake u život. Mladom ljudskom biću potrebna je pomoć i

podrška u razvitku. Samo roditelji i intimni obiteljski odnosi mogu imati toliko razumijevanja i strpljenja, upornosti, suosjećanja, odricanja i nesebične pomoći djeci u procesu njihova razvitka. Veliki pedagozi govore da dijete gleda na život kroz prizmu obiteljskog života i da mu je obitelj ogledalo života. Međusobni odnosi roditelja i drugih članova obitelji privlače njegovu pozornost - dijete ih promatra, prihvaća i oponaša. U obitelji se formiraju djetetovi društveni stavovi, navike za red i rad i društveno ponašanje. Na roditeljstvo osim sociokulturnih očekivanja utječu i drugi vanjski faktori, kao što su dostupnost osnovnih usluga (vrtići, škole, rekreacijski objekti, ljekarne, trgovine…). Romski se roditelji mogu osloniti jedino na članove šire obitelji, prijatelje i susjede. Oni im služe kao izvor informacija i pružaju kakvu-takvu materijalnu i emocionalnu podršku. Nezaposlenost i siromaštvo uvelike otežavaju roditeljstvo romskih roditelja. Zaposlenje nije samo glavni resurs za podizanje zdrave djece, već i ključni način participacije roditelja u društvu. Plaćeni rad bitan je za samopoštovanje i socijalnu potporu roditelja. Obiteljske okolnosti (brojne obitelji, veliki broj djece, nizak stupanj obrazovanja roditelja, obiteljske svađe, siromaštvo, alkoholizam, bolest, bračna nestabilnost) mogu utjecati na mlade da prihvate brza i nesigurna rješenja kako bi pobjegli iz stresne situacije. Djeca bježe iz okoline koja im nije naklonjena, odnosno u kojoj se ne osjećaju ugodno. Jedna od neugoda koju doživljavaju romska djeca jeste nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika. Nepoznavanje jezika najvažniji je čimbenik koji uvjetuje školski neuspjeh. Prvo, romska djeca ne razumiju dobro učitelja kad objašnjava ili kad pita, a drugo teško se izražavaju (verbalna insuficijencija) te zbog toga zaslužuju slabije ocjene. Dakle, ta su djeca već u svakodnevnoj komunikaciji hendikepirana.

Npr. Na zadanu sliku učenici su trebali napisati što više rečenica.

1. Slika

Opis slike učenika 2. razreda



Broj rečenica je varirao od jedne rečenice do najviše šest rečenica. Gotovo većina radova je nečitka ili pak je pisana velikim tiskanim slovima. U čemu je problem? Učenici pohađaju nastavu na (njima) stranom jeziku, a poučava ih osoba koja ne zna (njihov) materinski jezik. Učenici drugog zbog toga nisu u stanju samostalno pročitati pitanje i na njega odgovoriti pisanim (a ne tiskanim) slovima.

Većina je riječi napisana netočno (zlomljena = slomljena; veleki = veliki; zelna = zelena; grrani = grani; žala = žaba; siski san = zimski san), a većina rečenica pravopisno netočna (npr. Patka pliva u Dravi.; Ptici je slomljena krilo.; Žaba skače na bari.; Morski pas plivia u velikoj moru.). Slika 1. nam pokazuje pisani rad u kojem je trebalo opisati sliku. Jednostavnije rečeno, učenicima je teško rastavljati tekst na rečenice, rečenice na riječi, riječi na morfeme (korijen, prefiks, sufiks), slogove i foneme. Vještina jezične analize i sinteze jedan je od oblika mentalne aktivnosti i neposredno

ovisi o stupnju jezične zrelosti djeteta i razvijenosti njegovih predintelektualnih funkcija. Iako su rečenice kratke, u njima su uočljive brojne pogreške na razini rečenice. Promjena riječi prema kategorijama broja, roda, padeža i vremena podrazumijeva usvajanje složenog sustava kodiranja kojim dijete ovladava prvo neposredno, na temelju praktične govorne komunikacije s odraslima u predškolskoj dobi, a zatim svjesno - tijekom učenja jezika u školi. Kao rezultat nedostatne jezične zrelosti, disgrafiju susrećemo i u pismenim radovima učenika primarnog obrazovanja. To su obično djeca s teškoćama u kratkoročnoj slušno-govornoj memoriji i pažnji.

Odnos učenika prema školskim obvezama je vrlo različit. Ima učenika koji dolaze u školu s urednim knjigama, koji nose i školske papuče i pribor, ali i onih kojima škola znači samo boravak u suhim i toplim prostorijama. Kontinuirano praćenje razvoja pedagogijske znanosti postaje temeljna pretpostavka unapređenja kvalitete i efikasnosti obrazovanja, profesionalnog razvoja učitelja i potrebni iskorak prema društvu znanja (Hrvatić, N., Piršl, E., 2007.). Profesiju učitelja treba promatrati na principima cjeloživotnog učenja. Važnost motivacije i samousmjerenog (self-directed learning) učenja podrazumijeva da odgoj za cjeloživotno učenje treba polaziti od istih postavki i usmjerenja, za čije pak bi provođenje učitelji trebali biti profesionalno osposobljeni (Pastuović, 2006.). Ključni faktori u tome su stav učitelja, pristup učenicima, metode rada i razumijevanje romske kulture. Pri tome je neizbježna interdisciplinarnost i suradničko učenje. U ovom slučaju se pred učitelje postavlja i etička i interkulturalna komponenta. Uz stručno i metodičko znanje i sposobnost motivacije učenika, učitelji bi trebali imati prosocijalne, empatijske, asertivne i stvaralačke sposobnosti (Jozek, Lomnicky, Žbirkova, 2007.). Složeni sustav: izobrazba učitelja, pedagoška kompetencija, razvoj škola i obrazovnih istraživanja tek treba sagledati u suvremenom, multikulturalnom svijetu gdje interkulturalna kompetencija ima svoje posebno mjesto (Hrvatić, N., Piršl, E., 2005.).

Zaključak

Nizak uspjeh u školi koji ostvaruju učenici Romi velik je problem na koji treba djelovati odmah. S obzirom na to da prepreke u školovanju romske djece dolaze iz njihovih obitelji neophodno je sistemski raditi na podizanju svijesti o značenju odgoja i obrazovanja u romskoj zajednici, kao i unapređivanju odgojnih kompetencija roditelja kao oslonaca za uspješnije obrazovanje njihove djece. Škola tim učenicima mora postati mjesto koje će prepoznati kao toplo i sigurno okruženje s dugoročnim ciljem podizanja kvalitete njihova života.

Popis literature

- Fassin, Didier 1996. Exclusion, Underclass, Marginalided. Revue francaise de sociologie, No. 37, Str. 37-75.
- Hrvatić, Neven i Piršl, Elvi 2005. Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, Pedagogijska istraživanja, Zagreb
- Hrvatić, Neven. i Piršl, Elvi 2007. Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, Vlatko. (ur.) kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Školska knjiga. Zagreb. Str. 333-345.
- Jozek Milan, Lomnicky, Igor i Žbirkova, Viera 2007. O problematici profesionalnih kompetencija sveučilišnih profesora. U: Babić, Nada (ur.) Kompetencije i kompetentnost učitelja. Sveučilište Josipa Jurja Strosmmayera u Osijeku – Učiteljski fakultet u Osijeku. Kherson State University Ukraine. Osijek, Str. 241-248.
- Magdalenić, Ivan 1998. Asimilacija, integracija, mimikrija – o društvenom položaju Roma. Centar za zaštitu ljudskih prava. Zagreb
- Mijatović, Antun 2002. Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva, Hrvatski zemljopis, Zagreb.
- Park, Robert-Ezra 1950. Human migrations and the marginal man. Race and culture. Illinois. Free press.
- Pastuović, Nikola 2006. Kako do društva koje uči. Odgojne znanosti. Zagreb. 8 (2), Str. 421-441.
- Rumbak Ivan 2007. Strategija obrazovanja roma u Republici Hrvatskoj. Humanitarna organizacija Organizacija Roma u Hrvatskoj. Zagreb
- Šućur, Zoran 2000. Romi kao marginalna grupa. Društvena istraživanja. Zagreb. Vol. 9. Str. 211-228.
- Nacionalni program za Rome
- http://www.vlada.hr/nacionalniprogramromi/ 16.02.2010.

Siniša Opić: KURIKULUM SUVREMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA – U PRILOG ŠKOLI BEZ NASILJA

Učiteljski fakultet u Zagrebu
sinisa.opic@ufzg.hr

Sažetak

Intenzivnim promjenama u društvu te zahtjevima koji se predstavljaju školi opravdano se nalaže pronalaženje odgovarajućih kurikularnih koncepata i pristupa koji će unaprijediti kvalitetu nastave te osigurati školu bez nasilja. Na načelu pozitivističkog objašnjenja povezanosti i suodnosa društvenih i prirodnih znanosti od Augustea Comtea (1798.-1857.) u radu je prikazan model pozitivističke doktrine povezanosti nastanka karcinoma (prirodne znanosti) i nasilničkog ponašanja (društvene znanosti). Naravno, nije riječ o kauzalitetu dvije dijametralno nespojive stvari, ali je indikativno da je sfera njihove progresivnosti slična. Nasilje je progresivni karcinom svakog društva: ono se u školi širi pedagoškom angiogenezom i umanjuje mogućnost „izlječenja" te metastazira na povodljive učenike koji s vremenom preuzimaju iste obrasce nasilničkih ponašanja. Kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja je sui generis za školu bez nasilja jer djeluje na razini primarne prevencije te supstituira dotična nasilnička ponašanja u društveno prihvatljiva. U radu se naglašavaju određene pedagoške osebujnosti kroz navedene sastavnice kurikuluma, a idu u prilog školi bez nasilja.

Ključne riječi: kurikulum, škola, nasilje, prevencija, pedagoška angiogeneza, karcinom, pozitivizam, inhibitori

THE CURRICULUM OF MODERN EDUCATION - IN FAVOR OF SCHOOL WITHOUT VIOLENCE

Abstract

The intensive change in society and the requirements that represent the school reasonably be required to find appropriate curricular concepts and approaches that will improve the quality of teaching and ensure violence-free schools. The principle of positivistic explanation of the relationship and the interrelationship between social and natural sciences by Auguste Comte (1798-1857) this paper presents a model of positivist doctrine association cancer (natural science) and bullying (social sciences). Of course, not a causation two diametrically incompatible things, but it is indicative that the

sphere of their progressiveness similar. Violence is a progressive cancer of any society: it is the school expands teaching angiogenesis and reduces the possibility of „healing" and metastasizes to the pliable students who eventually take the same patterns of violent behavior. The curriculum of modern education is a sui generis to school without violence because it operates at the level of primary prevention and substitute underlying violent behavior in socially acceptable. The paper highlights a particular pedagogical peculiarities of the above components of the curriculum, and in favour of violence-free schools.

Keywords: curriculum, school, violence, prevention, pedagogical angiogenesis, cancer, positivism, inhibitors

1. Nasilje - karcinom današnjeg društva

Progresivnim razvojem tehnologija koje postaju sastavni dio našeg života javljaju se i negativni čimbenici suvremenog života. Jedan od njih je zasigurno nasilničko ponašanje koje je postalo sve učestalije ne birajući uzraste: djecu, maloljetnike i odrasle. Svakodnevno smo svjedoci u tiskovinama, medijima o raznim razbojništvima, kriminalnim radnjama, zlostavljanjima, krvnim deliktima, silovanjima i sl., a nasilništvo je sastavni dio dotičnih pojava. Na državnoj razini društvo ulaže u represivni aparat kako bi procesuiralo dotične prekršitelje prekršajnih i/ili kaznenih djela. Isto tako naglasak je i na razini prevencije gdje je prepoznata uloga odgojno-obrazovnih ustanova da u suradnji s ostalim institucijama spriječe nastanak nasilničkih ponašanja. Međutim, ipak smatram da je uloga škole nedovoljno naglašena na razini primarne prevencije. Možda se razlozi mogu sažeti na nekoliko razina:

– Kurikularni diskurs

O kurikulumu se danas mnogo govori i piše, ali nedovoljno se govori o njegovoj ulozi u prevenciji nasilničkih ponašanja. Naglasak se stavlja na obrazovne zadaće nastave te metode, oblike, uvjete učenje koji idu u prilog kvalitetnoj nastavi. Kvalitetna nastava ne smije podrazumijevati primarno obrazovna postignuća, već naprotiv. Obrazovna postignuća trebaju biti nadogradnja odgojnim zadacima nastave. Nije nam cilj stvarati visoka akademska postignuća na štetu socijalnih vještina, prosocijalnog ponašanja, nenasilne komunikacije, sposobnosti sklapanja prijateljstva, uvažavanja drugačijih mišljenja, neisključivosti, religijske i etničke tolerancije i sl. Upravo su to vrijednosti kojima se može pridodati atribut ljudskosti (humanity) zbog čega smo danas na ovom stupnju civilizacijskog napretka. Kurikularni diskurs naglašava i neodgovarajuće metode i oblike rada, preopterećenost nastavnog plana i programa, problem evaluacije o čemu je u radu posvećena posebna pozornost.

– Obrazovanje učitelja

Tijekom studija buduće učitelje se ne priprema dovoljno za rad s „rizičnom" djecom, odnosno za rad s djecom kojoj je potrebna dodatno stručno pedagoška pomoć. Upravo pedagoške osebujnosti za rad s djecom koja se iz inih razloga počinju ponašati agresivno nije dovoljno pokriveno područje za koje se tijekom studija pripremaju učitelja. Učitelji u svom radu imaju značajan problem s discipliniranjem djece te im to narušava kvalitetu realizacije nastave, a produbljuje agresivna ponašanja dotične djece ako se pravovremeno ne intervenira. Tijekom studija naglaska treba staviti na kolegije iz kojih će budući učitelji steći prijeko potrebna znanja i vještine za pravovremenu prevenciju nasilničkih ponašanja djece. Haberman (2008) naglašava da treba naglasiti da učitelji moraju prepoznati stvarnost, odnosno shvatiti da je prevencija nasilja (i drugih oblika poremećaja u ponašanju) sastavni dio njihova poziva.

S obzirom na rastuće nasilničko ponašanje u školama i vrtićima (Larson (1993), Ballard, C. – McCoy, D. (1996), Petermann & Petermann (1996), Price & Everett (1997), Olweus (1998), Opić (2000), Espelage, (2004), Slee & Mohyla, (2007), Boyer, (2008)…) poslužit ću se medicinskom terminologijom kako bismo usporedili rastuće nasilničko ponašanje značajnog broja djece u školama s zloglasnim karcinomom. Na načelu pozitivističkog objašnjenja povezanosti i suodnosa društvenih i prirodnih znanosti od Augustea Comtea (1798.-1857.) poslužit ću se pozitivističkom doktrinom povezanosti nastanka karcinoma (prirodne znanosti) i nasilničkog ponašanja (društvene znanosti). Naravno, nije riječ o kauzalitetu dvije dijametralno nespojive stvari ali je indikativno da je sfera njihove progresivnosti slična. Da bih to pojasnio navest ću dva modela.

Model 1: karcinom

Kad naraste veličine 1-2 milimetra tada ima potrebu da nastavi progresivni rast. Za to mu je potrebna hrana i kisik. Kako bi to osigurao luči vaskularni endotelni hormon rasta koji potiče nastajanje krvnih žila iz već postojećih kapilara. To se naziva angiogeneza. Slijedi profilacija endotelnih stanica sa stvaranjem petlji i anastamoza uz uspostavu novog tkiva. Tada tumor, nakon uspostave vaskularizavcije eksponencijalno raste jer su mu je osigurana hrana (prema Vujić, 2007:45) Tada, tumor najčešće metastazira. Metastaze su sekundarno nastale promjene, presadnice koje nisu u dodiru s primarnim tumorom i nalaze se u udaljenim tkivima. Metastaziranje je jedan od najvažnijih karakteristika zloćudnosti. Zapravo, kao da se karcinom želi osigurati ako netko pokuša ukloniti matično tkivo, da usprkos tome nastavi živjeti. Nažalost, ovom pacijentu je ostalo mjesec-dva života i slijedi smrt.

Model 2: nasilan učenik

Pretpostavimo da u razredu imamo umjereno agresivnog, nasilnog učenika čija geneza nastanka agresivnosti sad nije predmet pozornosti. U određenoj fazi svoje umjerene agresivnosti on počinje imati potrebu da svojim ponašanjem zauzme više hijerarhijsko mjesto u heterogenoj skupini. To čini svojim akutnijim nasilničkim ponašanjem na način da širi svoje obrasce nasilničkih ponašanja prema sve većem broju učenika. Svojim nasilničkim ponašanjima (ovisno o intermitenciji) progresivno se širi i sve više raste (pedagoška angiogeneza agresivnosti). Tada nasilništvo metastazira. Na najudaljenije mjesta u razredu (ili šire) nasilničko ponašanje je metastaziralo jer nasilničko ponašanje kod hijerarhijski niže rangiranih učenika postaje svojevrsni obrazac kako se dolazi do cilja i višeg hijerahijskog mjesta. Iako pritajeni, neeksponirani dotični učenici (metastaze) čekaju priliku da zauzmu njegovo mjesto. Kad učitelj, škola udalji dotičnog primarnog agresivnog učenika iz razreda, škole, problem nasilništva u tom razredu, školi nije riješen. Naprotiv, s obzirom da je nasilništvo metastaziralo ono kod nekih učenika počinje biti obrazac istih (ako ne i akutnijih) nasilničkih ponašanja.

Iz navedena dva modela vidljivo je da se nasilništvo širi poput karcinoma. Odstranjenjem primarnog problema metastazirani obrasci istih nasilničkih ponašanja se pojavljuju kod dotičnih učenika i problem koji se nameće pred učitelja je multipliciran. Može se zaključiti da nasilničko ponašanje moramo tretirati poput karcinoma. Osigurati preduvjete da ne dolazi do angiogeneze! Na žalost medicina još nije riješila taj problem budući da je veličina avaskuloarnog tumora koji se opskrbljuje difuzijom može doseći samo 1-2 mm; upravo onoliko prije nastanka angiogeneze (Vujić, 2007., prema Folkman, 1995). S obzirom na nasilničko ponašanje treba spriječiti pedagošku angiogenezu nasilničkog ponašanja kako se ono kod dotičnog učenika ne bi progresivno širilo te naposljetku metastaziralo. Ali kako ?

Jedan od krucijalnih preventivnih, ali i kurativnih metoda podrazumijeva kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja.

2. Suvremeni kurikulum- u prilog školi bez nasilja

Prevladavajući redukcionističko tumačenje kurikuluma pritom naglašavajući da je danas kurikulum edukološki pojam o kojem se vrlo žustro raspravlja i to u stručne i znanstvene struke (i političke), navest ću neke njegova područja, sastavnice koja idu u prilog školi bez nasilja. Pastuović (1999) kao sastavnice koje tvore strukturu kurikulumskog sustava navodi: ciljeve učenja, sadržaj/program odgoja i obrazovanja, uvjete učenja te vrednovanje. Navedene sastavnice kurikuluma mogu biti etiološki rizični čimbenici za razvoj nasilničkog ponašanja kod nekih učenika, ali ujedno i preventivni model nasilništva učenika.

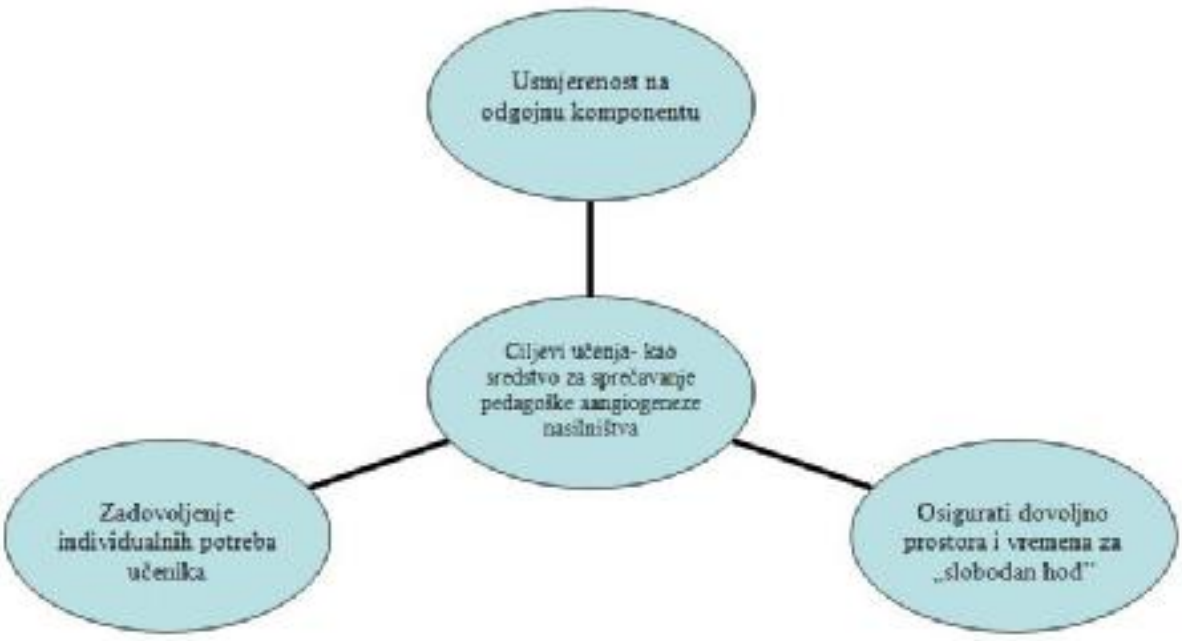
Sukladno navedenom uspoređivanju nasilništva s karcinomom, u daljnjem tekstu su navedeni postupci sprečavanja pedagoške angiogeneze i to kroz navedene sastavnice kurikulumskog sustava.

I. Ciljevi učenja

Za učenika koji se iz inih razloga počinje ponašati nasilnički ciljevi učenja trebaju biti značajno modificirani. Kako bismo spriječili pedagošku angiogenezu nasilničkog ponašanja kroz modifikaciju ciljeva učenja moguće je napraviti slijedeće: (slika 1)

Slika 1.

Ciljevi učenja- kao sredstvo za sprečavanje pedagoške angiogeneze nasilničkog ponašanja



Usmjerenost na odgojnu komponentu naglašava da nastavne jedinice, teme, područja trebaju biti primarno usredotočene na odgojnu komponentu, za razliku od obrazovne. Nije toliko pedagoški pogubno ako nasilan učenik ne ispuni određene obrazovne ciljeve i zadatke. U njegovu slučaju naglasak mora biti primarno na odgojnim ciljevima. U tom smjeru primano je spriječiti daljnji razvoj nasilničkog ponašanja jer

izlišno je samo obrazovati, a kasnije imati obrazovane ljude koji su nasilnici (u obiteljima), zlostavljači, bez razvijenih socijalnih vještina, prosocijalnog ponašanja i sl.

Zadovoljenje individualnih potreba nasilnih učenika obuhvaća njihovo usmjeravanje prema sadržajima koji supstitut njihovu nasilničkom ponašanju. Tako treba osmišljavati ciljeve i zadatke nastave tako da oni naglašavaju njihovu potrebu za kretanjem, fizičkom aktivnošću, promjenom aktivnosti na nenasilan način. Ovdje je riječ supstitucijom nasilničkog u asertivno ponašanje. Za takve učenike treba osmišljavati ciljeve nastave na način da oni određene nastavne sadržaje usvajaju na način da zadovolje potrebe za dominacijom, aktivnošću. To se može postići na način da za takve učenike osiguramo preduvjete da ciljeve određenih nastavnih jedinica, tema usvajaju unutar područja tjelesne i zdravstvene kulture, izvannastavnih aktivnosti, izbornih predmeta, raznih udruga i sl. Cilj je na početku minimizirati ciljeve nastave ali dugoročno nasilne učenike usmjeravati na područja u kojim će svoje nasilničko ponašanje supstituirati u asertivna ponašanja, zadržavajući slične obrasce ponašanje. Mogli bismo se iznenaditi da na početku iako s minimaliziranim ciljevima nastavnih područja kasnije mogu postati ravnopravni ostalim učenicima, a time i postignuća. To ujedno sprečava pedagošku angiogenezu nasilničkog ponašanja jer usmjeravaju učenika i ponašanje (maligno) na postizanje određenih ciljeva nastave, a koji ujedno zadovoljavaju njegove individualne potrebe.

Osiguranje dovoljno vremena, odnosno „slobodan hod" podrazumijeva pružanje izbora učeniku za kraće stanke unutar nastave. To je posebice važno jer smanjuje fluktuaciju pažnje, pospješuje proces pamćenja a smanjuje dosadu te usmjeravanje na ponašanja kojima se nastoji zabaviti, (i/ili nasilnički ponašati).

II. Sadržaji učenja

Sadržaji učenja, a sukladno nastavnom planu i programu, treba usredotočiti sposobnostima i interesima učenika. Naravno da to i nije ništa novo, međutim za učenike koji se počinju nasilnički ponašati to je izuzetno važno. Najčešće je riječ o učenicima koji postižu slab školski uspjeh te daljnje udaljavanje od mogućnosti praćenje nastave stvara prostor za ponašanja kojima će naglasiti svoju ulogu unutar heterogene zajednice (razrednog odjeljenja). To je izuzetno plodno tlo za razvoj pedagoške angiogeneze nasilništva. Ako su sadržaji učenja izvan njegovih mogućnosti usvajanja i praćenje on traži druge aktivnosti kako bi se zabavio i izgradio hijerarhijsko mjesto unutar razreda. Posebice za učenike koji se počinu nasilnički ponašati sadržaje učenje treba:

– Reducirati – staviti naglasak na sadržaje koje učenik može usvojiti i razumjeti

– Koristiti kad god je moguće neposrednu stvarnost prilikom usvajanja novih sadržaja

– Isticati i male pomake u rezultatima učenje te usmjeravati u dogovoru s učenikom prema novim sadržajima

– Uvažavati učenikov tempo učenja

– Obvezno uključivanje učenika u sportske aktivnosti u školi i izvan nje: učenje kroz sport

– Dogovarati sadržaje koje učenik želi podrobnije izučavati

– Kroz sadržaje učenja isticati posljedice određenih pojava i ponašanja

– Uvažavati učenikove specifične mogućnosti i želje (afilijacija između učenika i učitelja)

Kako bi se spriječilo daljnji razvoj nasilničkog ponašanja (pedagoška angiogeneza) potrebno je obvezno uključivanje dotičnih učenika u sportske aktivnosti. Maksimalno usredotočenje prema sportskim aktivnostima unutra škole i izvan nje supstitut su nasilničkom ponašanju. Učenici koji su prepoznati da se počinju nasilno ponašati trebaju obvezno biti svakodnevno uključeni u dodatne sportske aktivnosti. To je moguće realizirati i kroz sadržaje učenja kao sastavnicu kurikuluma kroz slijedeće:

1. Svakodnevno prije ili poslije nastave učenika uključenje učenika u različite sportske aktivnosti: kroz sportski klub, pripreme za sportska natjecanja, učenik-trener za učenike koji se tek počinju baviti određenim sportom. Te sportske aktivnosti podrazumijevaju reduciranje određenih ciljeva učenja te dogovor s učenikom o određenim sadržajima koje učenik treba nadoknaditi/realizirati.

2. Poticati učenika prema vođenju određenih sportskih disciplina unutar razreda, škole i/ili dodijeliti mu ulogu izbornika za određenu sportski događaj. To jača učenikovo samopouzdanje te hijerarhijsko mjesto unutar razreda/škole čime se supstituira nasilničko ponašanje u društveno poželjna, a da su određeni aktivni obrasci ostali slični (asertivnost).

Nameće se očigledno pitanje nije li ovakvo tretiranje nasilnih učenika svojevrsna nagrada za njihovo nasilništvo. Međutim, kroz reduciranje određenih nastavnih sadržaja i usmjeravanje prema sportskim aktivnostima otvara se mogućnost učeniku da promijeni svoje ponašanje, odnosno da ga zamijeni,a da pritom zadrži potrebu za adrenalinom, dokazivanje, moći. U protivnom ako mu nastavni sadržaji nisu prilagođeni, on se počinje dokazivati i pronalaziti aktivnosti i radnje koje objedinjuju nasilničko ponašanje čime se razvija pedagoška angiogeneza nasilništva te umanje mogućnost da mu se kasnije

pomogne u promjeni ponašanja. Što više, kad nasilništvo metastazira tada je problem multipliciran.

III. Uvjeti učenja

Uvjeti učenja (learning conditions) podrazumijevaju široko područje koje podrazumijeva kognitivne strategije poučavanja, modele poučavanja, motivaciju, školsko ozračje, odnos nastavnika i učenika i sl.

Uvjeti učenja promatrajući kroz prizmu sprečavanja pedagoške angiogeneze nasilništva posebno naglašava područja odnosa nastavnika i učenika te školsko ozračje. U medicini se aktivno traže nove supstance- inhibitori koji će spriječiti nastanak angiogeneze te onemogućiti progresivni rast karcionoma. Riječ je npr. o rapamicinu-inhibitoru TORC1, Thalidomide, Panzem i sl. Međutim, unutar pedagogije inhibitori pedagoške angiogeneze nasilništva ,a odnose se na uvjete učenja su odnos nastavnika i nasilnog učenika. Taj odnos treba se zasnivati na razvoju afilijacije između učenika i nastavnika. Učitelj i učenik trebaju steći međusobno povjerenje jer često je slučaj ambivalentno učenika prema učitelji u školu te je razvoj njegovog nasilništva potreba da se pošalje poruka njegove neadaptiranosti. Povjerenje između učenika i učitelja treba se razvijati kroz slijedeće aktivnosti:

– Učitelj kao obrazac kako se treba ponašati i nenasilno komunicirati

Owens (1991) naglašava da educirani djelatnici, u ovom slučaju nastavnici, prije svega moraju imati samopouzdanje i samokontrolu u takvoj situaciji što uključuje ovladavanje i kontrolu unutarnjeg dijaloga tijekom nasilničkog ponašanja učenika. U nedostatku samokontrole, nastavnik isprovociran agresivnom situacijom i agresivnim ponašanjem učenika, se može vrlo lako i sam početi agresivno ponašati, a nasiljem protiv nasilja načelo je koje se ne smije provoditi jer tada i sam nastavnik postaje obrazac za agresivnost, odnosno samo nasilje. Barkley (1995), Pleger (1996), navode važnu ulogu učitelja u prezentaciji nenasilnog ponašanja jer za usvajanje i preuzimanje neagresivne prakse komuniciranja važnu ulogu imaju primjeri ponašanja odgajatelja u obitelji i školi. Crowley (1993) je u istraživanju opisala rigidni stav i disciplinu koja se provodi prema agresivnim učenicima od strane njihovih učitelja, nekorisnom okolnošću u smjeru pomoći agresivnim/nasilnim učenicima. To je ujedno inhibicija pedagoške angiogeneze nasilničkog ponašanja jer ne potiče bijes, prkos, želju za osvetom kod nasilnog učenika.

Ponašanje učitelja odnosi se također na školsko ozračje. Lewis, Schaps i Watson (1995) opisuju poticajnu školsku sredinu, okružje, kao mjesto u kojemu učitelji i učenici brinu jedan za drugoga, aktivno sudjeluju u različitim aktivnostima, zajednički donose odluke, odlučuju, grade osjećaj međusobnog pripadanja, poistovjećuju se jedan s

drugim i dijele iste zadane ciljeve i vrijednosti. Školsko ozračje i razrednu klimu možemo promatrati kao značajne prediktore koji doprinose razvoju poremećaja u ponašanju učenika. Lovrentjev (2005) naglašava nezadovoljnog učitelja koji djeluje na razvoj neugodnog socijalnog ozračja. Najčešće percepcije učenika koji iskazuju poremećaje u ponašanju (također su nasilni) o školskom ozračju i razrednoj klimi su sljedeće: „Škola je mjesto u kojem se osjećam neugodno, nitko me ne razumije, ne mogu se baviti aktivnostima koje me zanimaju, jedva čekam da završim školu, učitelj me često kažnjava i sl." Upravo za takve učenike uloga stvaranja pedagoški osmišljene i ugodne razredne klime i školskog ozračja od značajne je preventivne uloge.

– Restitucija umjesto discipline

Koncept restitucije stvara preduvjete restrukturiranje škola bez tradicionalnih metoda discipline. Restitucija omogućuje nastavniku da osobu preusmjeri. U modelu restitucije nastavnikovim se djelovanjem osobnost ne umanjuje. Naprotiv, on koristi restituciju kao sredstvo uspostave kontrole tako da pritom poštovanje pojedinca ne bude žrtvovano. Kada učenici shvate da je cilj discipline njihovo jačanje i podučavanje neće se više plašiti sučeljavanja s vlastitim pogreškama. Na problem će početi gledati kao na priliku da nauče biti bolji.(Chelsom Gossen, 1994). Restitucija podrazumijeva jasno postavljena pravila kako se treba ponašati, koje su posljedice kršenja pravila te usmjerenost na rješavanje problema, umjesto na kaznu. Cilj je transformirati učenikovo nasilno ponašanje a da se pritom ne povredi njegovo samopoštovanje, ugled, status u razredu.

IV. Vrednovanje

Vrednovanje (evaluacija) kao sastavnica kurikuluma izrazito je važno jer je ujedno inhibitor ali i rizični čimbenik pedagoške angiogeneze nasilničkog ponašanja. Ako izdvojim ocjenjivanje kao dio vrednovanja tada je kod nasilnih učenika situacija najčešće slijedeća:

– To su učenici lošeg školskog uspjeha (i ponavljači)

– Za svoje nasilničko ponašanje kod nekih nastavnika se kažnjavaju negativnom ocjenom

– Za svoje ponašanje se udaljuju s nastave

– Neki nastavnici su indiferentni prema njima te smatraju da su izgubljeni slučaj

– Njihove loše ocjene se poistovjećuju s njihovom osobnošću i mogućnostima

– Uspoređuju ih s drugim učenicima i omalovažavaju

Naravno da se ovaj niz s obzirom na dokimološku praksu u našim školama može proširiti. Navedene okolnosti su antipedgoške i rizične s obzirom na daljnji razvoj nasilničkog ponašanja. Ono što je najčešće slučaj je da se takvi učenici pomire s okolnostima da neće uspjeti te traže druge mogućnosti da izgrade svoje hijerarhijsko mjesto u razrednom odjeljenju. Svaki učenik ima primarnu potrebu biti voljen, opažen, cijenjen od svojih kolega i učitelja, prepoznat da je u nečemu jako dobar (ako ne i najbolji) i ocjene ne smiju razvijati nisko samopoštovanje kod učenika. Međutim, do nedavno na našim učiteljskim fakultetima se u izobrazbi budućih učitelja nije uopće posvećivala pozornost ocjenjivanju (dokimologiji) kao sastavnici kurikuluma kojeg treba izučavati u zasebnom kolegiju. Nepravedno, neprimjereno ocjenjivanje, kažnjavanje ocjenom, nedosljednost, prestrogost su kod nekih učenika poticaj za nasilničko ponašanje. Matijević (2004), naglašavajući ulogu školskog pluralizma u ocjenjivanju navodi dokimološke preporuke za učitelje, kao što su: ne kažnjavati ocjenom, davati pozitivna potkrepljenja, otkrivanje u čemu je dijete posebno i uspješno pa na tom sadržajima i aktivnostima graditi njegovu afirmaciju i samopouzdanje, stvoriti uvjete da svaki učenik može postići neki uspjeh i napredak i sl. To su ujedno inhibitori pedagoške angiogenze nasilničkog ponašanje jer naglašavaju motivaciji aspekt ocjene (osim prognostičkog i dijagnostičkog) te ocjene kroz razvoj samopouzdanja postaju supstitut nasilništvu. Ocjenjivanje učenika treba biti poticaj njegovu daljnju razvoju, poticaj za stvaranje njegove evaluacijske kompetencije prilikom uspoređivanja svojih rezultata s rezultatima drugih učenika. S obzirom da je ocjenjivanje vrlo rizičan čimbenik s obzirom na pojavu nasilničkog ponašanje te njegov daljnjeg razvoja posebice je prema takvim učenicima važno osmislite dokimološke strategije kako bi ocjena djelovala na njihovo samopoštovanje, usmjerenost prema postizanju boljih rezultata te ujedno postala inhibitor pedagoške angiogeneze nasilničkog ponašanja. U tom smjeru ocjenjivanje učenika koji se nasilničko ponašanje treba provoditi prema slijedećim smjernicama:

Slika 2.

Inhibitori pedagoške angiogeneze nasilničkog ponašanja

Strategije u ocjenjivanju nasilnih učenika	
• Dogovoriti s učenikom njegova očekivanja s obzirom na ocjene te utvrditi razine nastavne materije koje čine željenu ocjenu	Inhibitori pedagoške angiogeneze nasilničkog ponašanja
• Ne upisivati više od 3 negativne ocjene u polugodištu dok ih učenik ne popravi. Davati zadatke koje treba rješavati kod kuće/u školi kako bi postigao bolje ocjene	
• Organizirati timove podrške koje će s učenikom raditi na sadržajima za željenu ocjenu	
• Nagrađivati za svaki, i najmanji pomak unaprijed	
• Ne uspoređivati ga s učenicima koji postižu puno bolji uspjeh	
• Ne mijenjati odnos prema učeniku ako na početku odbija surađivati te ukazuje da mu ocjena nije važna	
• Posebno kontrolirati svakodnevno izvršavanje školskih obveza	
• Na početku minimizirati očekivanja i nastavne sadržaje koji su predmet ocjenjivanja	

Kao važan dio nacionalnog kurikuluma ocjenjivanje je sredstvo, ali i oruđe za razvoj motivacije, svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama, poticaj za stalno učenje. U tom smjeru Matijević (2007) navodi finski model evaluacije čija rješenja mogu prevladati slabosti hrvatskog dokimološkog modela. Neka od rješenja su: obrazovanje sasvim oslobođeno od nadzora, razvojno orijentirana evaluacija i ocjenjivanje djece- bez testiranja i rangiranja, individualna potpora za učenje i dobrobit djece i sl. Jedna od zamjerki hrvatskom dokimološkom sustavu autor ističe dodjeljivanje uloge najvišoj ocjeni. U Hrvatskoj to je ocjena koju bi trebali „zaraditi" svi učenici koji ulaze u kategoriju zadovoljenja obrazovnog standarda. U Finskoj su takve ocjene (9,10) rezervirane samo za one učenike koji se žele istaknuti u odnosu na ostale učenika (isto, 326). Iz tog razloga kod nas je dokimološko pravilo da učenici koji nisu odlični neće biti dobri studenti, stručnjaci, majstori te se njihova osobnost poistovjećuje s ocjenom na skali od 1-5. Upravo taj dokimološki nonsense posebice kod nasilnih učenika produbljuje njihov jaz između mogućnosti da budu cijenjeni, uvažavani iako ne postižu visok školski uspjeh. Tada nasilničko ponašanje postaje sve više sredstvo za

dokazivanje, potrebu da uvažavanjem, potrebu da ga cijene i sl. (pedagoška angiogeneza nasilničkog ponašanja).

2. Umjesto zaključka

Kurikulum suvremenog odgoja je sui generis za školu bez nasilja jer djeluje na razini primarne prevencije te supstituira dotična nasilnička ponašanja u društveno prihvatljiva. On samo ne djeluje na postizanje boljih obrazovnih ciljeva i zadatke, već na cjelokupni psihofizički razvoj djece, razvija njihove vještine potrebne za uspjeh u stvarnom životu (izvan udžbenika) te ih potiče na međusobno uvažavanje različitosti, pružanje pomoći, zajedništva. To je preduvjet za stvaranje kvalitetne škole, škole usmjerene prema učeniku; njegovim potrebama, mogućnostima, željama. Previšić (2007), naglašava da kurikulum suvremenog odgoja i škole naglašava humanu dimenziju škole kao otvorene ustanove u kojoj se čuje istraživački nemir; gdje su učenici mali Prometeji, a ne „intelektualne foke". Pretjerana kognitivna uloga škole slabi njezinu odgojnu funkciju i duhovnu nadogradnju što je pogubno za zdrav i prosocijalan razvoj djece (Isto, 23). Takva koncept kurikuluma ujedno je i preventivni model za nasilnička ponašanja učenika. Iako pežorativno izgleda nasilništvo možemo usporediti s karcinomom, jer ono uništava samog pojedinca a time i zajednicu. Ono se širi progresivno te metastazira na druge učenike koji se i sami počinju ponašati poput nasilnog učenika.

Sukladno pozitivističkom načelu objašnjenja povezanosti i suodnosa društvenih i prirodnih znanosti prikazani su modeli razvoja progresivnog karcionoma: razvoja angiogeneze te metastaziranje. Kako je u medicini potraga za inhibitorima angiogeneze jer tada bi se onemogućio njegov progresivni rast i metastaziranje isto tako i kod nasilničkog ponašanja možemo uvidjeti razvoj pedagoške angiogeneze nasilništva te metastaziranje nasilništva na druge učenike (i žrtve nasilja). Međutim, dok je medicina u potrazi za inhibitorima angiogeneze, u pedagogiji oni su kroz kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja jasno definirani. Nameće se očigledno pitanje zašto je onda nasilništvo u porastu. Očigledno treba kroz daljnji razvoj kurikuluma, kako na nacionalnoj i školskoj razini, osvijestiti važnost i ulogu nenasilja i nenasilne komunikacije.

Nasilje je karcinom današnjeg društva. Ono razara pojedinca i osobe koje su žrtva njegova nasilja ili se počinju ponašati poput njega. Razara obitelji, djecu koja su u obitelji žrtve ili svjedoci nasilničkog ponašanja. Kako Žužul (1989:150) slikovito ukazuje da: „Ne pronađe li čovječanstvo uskoro odgovor na pitanje kako izaći na kraj s agresijom (nasiljem), može se lako dogoditi da agresija izađe na kraj s čovječanstvom." Kao temelj kvalitetne škole suvremeni kurikulum odgoja i obrazovanja je inhibitor pedagoške angiogeneze nasilničkog ponašanja: sprječava progresivni razvoj kad je nasilje još u začecima te onemogućava njegov progresivni rast i metastaziranje na

ostale učenike. Iz tog razloga kroz sastavnice kurikuluma trebaju se provoditi određeni postupci i metode koji preventivno djeluju na razvoj nasilničkog ponašanja.

Popis literature

- Ballard, C. & McCoy, D. (1996), Preventing Violence in Rural Schools: A Sampling of the Responses of School Superintendents in Southern Georgia. Small Town, 27 (1), 12-17.
- Barkley, R. A. (1995), Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents. The Guilford Press, New York.
- Boyer, W. (2008), Girl-to-Girl Violence: The Voice of the Victims. Childhood Education, 84 (6) p 344.
- Chelsom Gossen, D. (1994), Restitucija preobrazba školske discipline. Zagreb: Alinea
- Crowley, E. P. (1993), A qualitative analysis of mainstreamed behaviorally disorders aggressive adolescents perceptions of helpful and an helpful teacher attitudes and behaviors. Exceptionality, 4, 3, 131 – 151.
- Espelage, D. L. (2004), An Ecological Perspective to School-Based Bullying Prevention. Prevention Researcher, 11 (3), p 3-6.
- Folkman, J. (1995), Angiogenesis in cancer, vascular, rheumatoid and other disease. Nature Medicine, 1, 27-31.
- Haberman, M. (2008), Gentle Teaching in a Violent Society. Educational Horizons, 86 (4), p 238-246.
- Larson, J. (1993), School Psychologists' Perceptions of Physically Aggressive Student Behavior as a Referral Concern in Nonurban Districts. Psychology in the Schools, 30(4), p 345-350.
- Lewis, C.R., Schaps, E., Watson, M. (1995), Beyond the pendulum: Creating challenging and caring scholl. Phi Delta Kappan, 76(7), 547-555.
- Lovrentjev, A. (2005), Škola koja voli mene 1: didaktički priručnik za rad u nastavi i produženom boravku prvog razreda. Zagreb: Naklada DiVič.
- Matijević, M. (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex
- Matijević, M. (2007), Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. In: Previšić, V. (Ed.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga, p. 309-349.
- Olweus, D. (1998), Nasilje među djecom u školi. Zagreb: Školska knjiga.
- Opić, S. (2000), Učestalost manifestiranja oblika rizičnog socijalnog ponašanja učenika osnovne škole. Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu, 2 (1/2), 35-43.
- Owens, R. G. (1991), Handling strong emotions. In: Hargie, O. (Ed.) Handbook of communication skills. Worcester: Billing and Sons Ltd.

§ Petermann, U., Petermann, F. (1996), Agresivno dijete ili bihevioralna terapija kao pomoć. In: Winkel, R. (Ed.), Djeca koju je teško odgajati. Zagreb: Educa, p. 55-66.
§ Pleger, J. (1996): Dijete koje je spremno upotrijebiti silu ili sila kao aktualno sredstvo predstavljanja? In: Winkel, R.: Djeca koju je teško odgajati. Educa, Zagreb.
§ Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. In: Previšić, V. (Ed.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga, p. 15-34.
§ Slee, P. T. & Mohyla, J. (2007), The Peace Pack: An Evaluation of Interventions to Reduce Bullying in Four Australian Primary Schools. Educational Research, 49(2), p 103-114.
§ Vujić, G. (2007), Prognostička vrijednost angiogeneze i sadržaja DNA tumorskih stanica u bolesnicama sa seroznim rakom jajnika. Doktorska disertacija. Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
§ Žužul, M. (1989), Agresivno ponašanje. Zagreb: Radna zajednica republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.

Mirsada Džaferović: **KOOPERATIVNI OBLICI ZAJEDNIČKOG PREVLADAVANJA KONFLIKATA U NASTAVI**

Filozofski fakultet, Novi Sad
zvoncic@medianis.net

Rezime

Konflikti i svađe su sastavni dijelovi ljudskih odnosa i komunikacija koji bas nisu ni dobri, ali također nisu apriori ni loši. Njihove pojave ne bi trebale čuditi čak ako se i dogode u prvim školskim danima između učenika ili učenika i nastavnika, nastavnika i roditelja, nastavnika i nastavnika. Rijetko kada se sukobi događaju iznenada. Otvorenom sukobu obično prethodi latentni (skriveni) sukob. Sukobi su različiti i imaju različite korijene. Rezultati konflikata nemaju uvijek nužno negativne posljedice. Oni mogu biti konstruktivni i motivacijski. Strpljenje u komunikaciji je važno za uspješno rješenje.

Jedan obrazovani nastavnik mora prepoznati problem i biti u stanju da se postavi kao medijator koji ima kontrolu u verbalnim komunikacijama. Razvijena sposobnost komuniciranja je umjetnost i dragocjena je za osobe koje njome ovladaju. Također je korisna za sve individue koje imaju priliku komunicirati i razvijati odnose s „masterom" (učiteljem).

Ključne reči: sukob (svađa), učenik, nastavnik, nenasilna komunikacija, medijator, komunikacija

CO OPERATIONAL FORMS OF AFFILIATED SOLVING CONFLICTS IN TEACHING

Abstract

Conflicts and arguments are composing parts of all human relations and communication, which are "not good" but also "not too bad". Their existence shouldn't be a wonder to us even if they happen in the first school days between students, or students and teachers, teachers and parents, teachers and teachers. Rarely, conflicts happen suddenly. Open conflict is usually followed by latent conflict. Conflicts are different and have different roots. The results of conflicts are not always negative consequences. They can be constructive and motivational. Patience in communicating

is important for a successful solution. An educated teacher must recognize the problem and act as a mediator who has control on verbal communication. Developed communicating skill is an art and it is valuable to people who master it. It is also beneficial for all individuals who have that opportunity to communicate and develop relations with “master”.

Keywords: conflict, student, teacher, nonviolent communication, mediator, communication

Uvod - Šta je konflikt?

Bez obzira kojim se poslom bavimo, kakve su naše profesionalne pozicije i status u društvu, kakav imidž forsiramo ili koje vrijednosti propagiramo, kakve smo vjeroispovijesti ili političkog uvjerenja, svakodnevno se suočavamo s konfliktima kroz brojna neslaganja, neprihvaćanja ili odbijanja, nerazumijevanje, tenzije i loš odnos s osobama u našoj realnosti. Konflikt se nalazi na svakom koraku, složen je i višestruk. Najčešće iz neznanja, kako ga pravilno riješiti ili se suočiti s njim u cilju prevladavanja, konflikti rezultiraju suprotnim efektom od naših očekivanja. Tako, sami sebe dovodimo u situaciju, da nas vlastiti konflikt s okolinom čini nemoćnim i nesretnim, vodeći nas ka putu nasilja i negiranja drugačijih stavova i uvjerenja od našeg. „Socijalni odnosi, jednostavno rečeno, međuljudski odnosi, predstavljaju prvenstveno „odmjeravane snaga”. (Kurpatov 2008: 115)

Prema Websterovom rječniku (Webster’s Dictionary) riječ „konflikt” potiče od latinske riječi conflictus što znači sudariti se. Sinonim za „neslaganje”, „rat”, „bitka”, „sukob”. Kao glagol „konflikt” označava pokazivanje antagonizma ili takmičenje, otimanje u borbi. (Gordon 2006: 136) Pojedini autori, na konflikt gledaju kao na „sukob, sudar, spor, borbu, svađu”. (Plut−Marinković 2004: 3)

Konflikti i svađe su sastavni dio svih ljudskih odnosa, i sami po sebi nisu ni „dobri”, ali ni „loši”, te ne čudi njihovo pojavljivanje i u prvim školskim danima između djece ili nastavnika i djece, ali i na relaciji nastavnika i roditelja, ili nastavnika i nastavnika.

Kao takav, „konflikt se može definirati kao rezultat sukoba ponašanja, motivacija, potreba, interesa, mišljenja ili suprotnih vrednovanja. Sukob prikazuje jednu, dvije ili više osoba, zajedno ili ne u kolektivnom sistemu i predstavlja simptom koji ukazuje na poremećaj, na zamršene odnose sa vanjskim svijetom i drugima”. (Kare 2006: 11)

Najčešći protagonisti sukoba su osobe koje imaju ličnu sklonost ka sukobu, a njihov kulturni model – polazište i sposobnost za dijalog i vođenje razgovora, u osnovi se uvijek bazira na pojavi konflikta, dok se oni uvijek nalaze u popršitu konfliktne situacije.

Konfliktna situacija je „opšti naziv za različite konfiguracije međusobno suprotstavljenih tendencija u bilo kom dinamičkom sistemu; na socijalnom planu − sukob interesa dveju ili više društvenih grupa, grupe i njenih članova; na individualnom planu − istovremena aktualizacija oprečnih motiva, potreba, želja. Potcenjivanje ili potiskivanje primarnog konflikta dovodi do većeg ili manjeg broja sekundarnih konflikata, dolazi do širenja konfliktne situacije i smanjenja izgleda da se primarni konflikt reši na konstruktivan način." (Potkonjak 1996: 249)

Ipak, valja naglasiti, da iznošenje vlastitog mišljenja koje je drugačije od ostalih, kao ni odbijanje tuđeg mišljenja ne mora voditi, a posebno ne uvijek, u konflikt. Balans između razlika u mišljenju i postupcima poželjan je, čak neophodan za uspostavljanje ravnoteže u suživotu i suradničkim odnosima. Razvijen instinkt i poznavanje vlastitog hijerarhijskog statusa ili pozicije u okviru društva, osigurava smanjenje broja mogućih konflikata. To nas čak čini veoma racionalnim jer smo u prilici da pomognemo slabijima od sebe, ali i izbjegnemo konflikt s članovima koji zauzimaju višu hijerarhijsku poziciju.

U svijetu odraslih, unutar kolektiva nemoguće je ne zapaziti sposobnost članova koji svakodnevno provjeravaju, procjenjuju, ali i odmjeravaju vlastite snage i potencijale s drugim članovima. Potreba za dominacijom, uočava se i u dječjim kolektivima. Oni nemaju dovoljno iskustva, te ne čudi što ne znaju da moć i dominacija nisu jedino sredstvo u ljudskim odnosima, putem kojih mogu ostvariti svoje ciljeve. Prve konfliktne situacije, dijete doživljava upravo u komunikaciji s onima koji ga najviše vole, a to su roditelji, otac i majka. Pokušaj djece, da roditeljima pokažu da postoje, da imaju vlastite želje, potrebe, a ne one koji za njih u interesu djeteta izaberu samo roditelji „koji najbolje znaju šta je djetetu potrebno", rezultira konfliktom.

Najvažnije je znati da se konflikti mogu izbjeći i da njihovo „izbjegavanje" nije uvjetovano uzrastom. Istina je da oni određuju tok našeg postojanja.

1. FAZE RAZVOJA KONFLIKATA

U vrlo rijetkim situacijama, konflikti izbijaju iznenada, tj. neočekivano. Prije nego što se pokaže kroz otvoren sukob, konflikt se javlja u obliku skrivenog konflikta koga protagonisti s više ili manje uspjeha prikrivaju.

Tako po Kristofu Kare-u (Kare 2006: 31), konflikti prolaze kroz pet faza:

a) preliminarna faza - faza početka u kojoj je situacija koja pogoduje konfliktu; pojedinac je u prilici da svoje mišljenje konfrontira naspram drugih mišljenja jer se međusobno nužno razlikuju. Ovo je faza pogodna za razvoj antagonizma, napete ili zategnute klime odnosa.

b) latentna faza - u faza latencije akteri konfliktne situacije su svjesni da imaju problem u komunikaciji. Tenzija u komunikaciji je prisutna, registrirana, ali su njeni protagonisti suzdržani. Osobe emocionalno doživljavaju situaciju kroz ulog žrtve okolnosti i međuljudskih odnosa, ali ne pokazuju buru osjećanja i nelagode koje ih obuzimaju.

c) faza traženja objašnjenja - u ovoj fazi, očekuje se potvrda ili opovrgavanje nesporazuma, koji se kroz stupanje odnos s drugim protagonistima potencijalne konfliktne situacije, zahtijeva objašnjenje, tj. pravdanje.

d) faza otvorenog suprotstavljanja - kao rezultat ima jasno iskazane suprotnosti, neslaganje s stavovima, mišljenjima kao i samim potrebama drugog. Važno je direktno saopćavanje i jasno iskazivanje nesporazuma kroz argumente. Kada je konflikt jasno izražen i prisutan, ova faza ima mogućnost razvijanja konflikta u dva pravca: razgovor i prevladavanje nesporazuma ili alarmantno zaoštravanje situacije koja produbljuje nesporazum i konfliktnu situaciju.

e) faza otvorenog konflikta - faza sukoba. Akteri sukoba odbijaju svaki kompromis. Ne čuju se. Svako pokušava slijepo i dosljedno držati se svojih argumenata pokušavajući na sve načine da dominiraju svojim stavovima i pokažu ih u najboljem svjetlu, često omalovažavajući i podcjenjujući drugu osobu u konfliktu.

1.1. VRSTE KONFLIKATA I NJIHOVO POREKLO

Svi konflikti se međusobno razlikuju. Ljudska komunikacija ne veže uz sebe epitete savršenosti. Komunikacija je nepredvidiv kružni proces poput kruženja vode u prirodi.

Konflikti su sastavni dio komunikacije. S toga razlikujemo sljedeće konflikte:

– unutrašnje konflikte, koje psihologija objašnjava kao „konflikte sa samima sobom”, tj. intrapersonalne konflikte,

– vanjske konflikte, koji se manifestiraju između dvije ili više osoba, i nazivamo ih još i interpersonalni konflikti,

– latentni konflikti, koji se ogledaju kroz skrivene ili tzv. nesvjesne konflikte.

– mješoviti konflikti, predstavljaju kombinaciju gore spomenutih vrsta konflikata: unutrašnjih, vanjskih i nesvjesnih konflikata.

„Rupert Lay (Lay, 1981) osim navedenih, razlikuje intrasistemske i intersistemske, situacijske i socijalne, konstruktivne i destruktivne, suprotničke i neprijateljske, svjesne i nesvjesne, te neeskalirajuće i eskalirajuće konflikte". (Kačapor−Vilotijević 2005: 201; Prema Brajša 1994: 186)

Svaki čovjek, pojedinačno i na različite načine percipira stvarnost: doživljava je na svoj način, birajući ono što misli da je po njemu najbolje za njega, formira vlastitu sliku svijeta onakvu kakvom svijet i vidi, interpretirajući ga na personalni način, a kao rezultat niza ličnih iskustava i informacija. Različite slike o svijetu kod osoba upućenih na suradničke odnose, donose različite „sudare svjetova" koji u manjoj ili većoj mjeri prerastaju u konflikt.

Tako „teorijski razlikujemo tri velike grupe konflikata: konflikti iz potrebe (npr. potreba za slobodom u braku, odnosu koji ne nailazi na razumijevanje), vrijednosni konflikti (imam duboka uvjerenja koja drugome ne odgovaraju i konfliktne uloge (onaj drugi očekuje od mene da djelujem na način koji meni ne odgovara). (Kare 2006: 30)

Kada je riječ o konfliktima u školi, bilo da se radi o nastavnim ili vannastavnim aktivnostima, konflikte susrećemo u komunikaciji između glavnih faktora nastave, i to:

– učenika i učenika,

– učenika i nastavnika,

– nastavnika i roditelja,

– nastavnika i nastavnika.

Veoma je bitno, ovoj temi pristupiti sa stajališta, da bez obzira o kojoj kariki u sistemu školstva je riječ (bilo da se govori o učenicima ili nastavnicima ili roditeljima), svi oni na „školsku scenu" stupaju s brojnim vlastitim frustracijama, problemima, različitim iskustvom, unutarnjim konfliktima. Idealno bi bilo, govoriti o nastavniku ili učeniku, koji po ulasku u učionicu selektira sve svoje unutarnje probleme, dileme, sukobe i potpuno ih isključi iz rada tokom boravka u školi. Različite životne sredine i situacije kroz koje prolaze ili iz kojih potiču, diktiraju unutrašnje konflikte koje svi nosimo u sebi, koje su prisutne i u školi.

S druge strane, konflikti među učenicima se mogu podijeliti na sljedeće grupe:

– konflikti između dječaka i djevojčica istog razreda/odjeljenja,

– konflikti samo između djevojčica ili samo između dječaka unutar odjeljenja,

– konflikti između odličnih i „slabijih" učenika istog odjeljenja,

– konflikti između djece koja dolaze iz gradske i seoske ili prigradske sredine,

– konflikti između učenika mlađih i starijih razreda,

– konflikti između učenika paralelnih odjeljenja istog razreda,

– konflikti između učenika i učenika s posebnim potrebama (autistično dijete, dijete s teškoćama u govoru, i sl.)

Ishod konflikata ne mora uvijek imati negativne posljedice i ishod. Točnije, mogu se manifestirati kao konstruktivni, te biti motivacija za uspjeh ili poticaj za razvoj takmičarskog duha. Ovakvi konflikti su funkcionalni jer se afirmiraju kroz stalnu borbu i želju za uspjeh. Neophodno je spomenuti i destruktivne konflikte, koji u osnovi imaju rušilački nagon i eskalaciju u sukobe sa ozbiljnim posljedicama.

Kako konflikti u školi ne bi eskalirali u ozbiljne konflikte s nesagledivim razmjerima, neophodno je imati stalnu evidenciju o njima, pratiti ih, raditi na saniranju istih.

Uloga nastavnika u konfliktnim situacijama u školi je od neprocjenjivog značaja.

I u školskim situacijama, jasno se definiraju vanjski i unutrašnji konflikti. Tako se vanjski konflikti jasno očituju, vidljivi su i znatno ih je lakše kontrolirati.

Unutarnji konflikti su teži za uočavanje kod učenika i nastavnika.

Vrlo često se u školskom životu, pojavljuju tzv. lažni konflikti, koji su u službi prikrivanja stvarnih konflikata. Veoma je važno, razotkriti uzroke lažnih konflikata i suočiti se s pravim, stvarnim konfliktima.

Kada govorimo o porijeklu konflikata, treba krenuti od činjenice, da se u stvarnom, svakodnevnom životu susrećemo s osobama koje imaju vrlo nizak prag tolerancije i sklone su konfliktima i agresivnom ponašanju.

Dobar dio svog vremena djeca provode u školi, koja postaje glavno mjesto na kome se uglavnom odvija nasilništvo, obično daleko od očiju i ušiju odraslih, tj. nastavnika.

„Djeca ne mogu dobro učiti ako su zabrinuta za svoju sigurnost". (Bin 2004: 13)

2. KOOPERATIVNI OBLICI ZAJEDNIČKOG PREVLADAVANJA KONFLIKTA U NASTAVI

Kooperativni oblici zajedničkog prevladavanja konflikata u nastavi mogu se očitovati između:

a) učenika i nastavnika,

b) učenika i učenika,

c) učenika, nastavnika i roditelja,

d) učenika i pedagoško-psihološke službe,

e) učenika, nastavnika, pedagoško-psihološke službe i

f) učenika, nastavnika, pedagoško-psihološke službe i roditelja.

Ako se „kooperativnost" definira kao „crta ličnosti koja se ogleda u sklonosti ka radu u grupi, spremnosti da se uspostavljaju ravnopravni odnosi, tolerancija prema drugačijim mišljenjima i stavovima, kontroli vlastitih emocija i želja" (Potkonjak i grupa autora, 1996: 250) onda nije teško zaključiti koliko je značaj kooperativnosti u školskom životu i radu.

Ovakva vrsta socijalne interakcije zasniva se na zajedničkim interesima, prilagođavanju sredini, grupi ili pojedincu, uz kompromisno zadržavanje i iznošenje vlastitih ideja i stavova.

Od velikog je značaja kooperativnost svih elemenata nastavnog procesa. Edukovan nastavnik, mora prepoznati i na pravilan način prići problemu konfliktne situacije, a uz to i odreagirati pravilno. Ukoliko nastavnik procjeni da kooperacija nije ostvarljiva zbog najrazličitijih razloga (strahova koje dijete nosi u sebi, zatvorenosti djeteta, nezainteresiranosti i sl.), poželjno je da nastavnik u rješavanje konfliktne situacije uključi i pedagoško-psihološku službu u okviru škole i roditelje.

Pomoći djetetu u školi, koje je bilo uvučeno u konflikt, pretrpjelo određeno psiho-fizičko nasilje (bilo verbalno, fizičko, socijalno nasilje) zahtijeva dugotrajan rad na prepoznavanju, rješavanju, saniranju posljedica istog ali i praćenje daljih tokova i događanja.

Zato je neophodna suradnja svih gore spomenutih aktera.

Konfliktne situacije u osnovnoj školi, kao najčešći tip nasilništva počinju zadirkivanjem kako za djevojčice, tako i za dječake. Netočna je tvrdnja da s fizičkim rastom nasilnici prerastu nasilništvo i postaju manje konfliktne osobe.

„Od svih osoba, nastavnik je taj koji ima najviše mogućnosti i potencijala uticati na učenike, bilo pozitivno, bilo negativno. Primarni odnos koji učenik ostvaruje u školi jeste njegov odnos s nastavnikom. Od ovog odnosa zavisi da li će u svom razvoju napredovati i ostvarivati sebe ili će ga on sputavati i nanositi mu štetu". (Gordon 2006: 137)

Nastavnikova uloga je uloga istraživača, da uoči problem, njegov izvor, učestalost, aktere, te da djeluje kao koordinator, medijator, organizator, a po potrebi i kao terapeut.

Razlozi zadirkivanja koji mogu prerasti u konflikt ili svađu, koja kulminira i završava se obostranim uvredama, prijetnjama ili fizičkim nasiljem, raznovrsni su, kao npr.:

– fizički izgled („debelo" ili „mršavo-kostur"dijete, „kratkovido-cvikeraš"dijete),

– siromašno dijete (dijete iz porodice koja je slabijeg materijalnog stanja),

– dijete s problematičnim ponašanjem koje skreće pažnju na sebe zbog nedostatka pažnje: baca pijesak drugoj djeci u kosu, kvari igru (oduzimanjem rekvizita-lopte), i sl.

U najčešćim slučajevima i ne postoji stvarni razlog za svađu, drugačiji stav i pokretanje konflikta.

„Sitna" zadirkivanja nerijetko prerastaju u tuču ili odbacivanje jer je dijete rukovođeno imitiranjem agresivnog ponašanja od kuće (usvojen je model ponašanja roditelja).

„U grupi vršnjaka dijete počinje učiti kako se valja prilagodi drugoj djeci i poštuje pravila igre, kako da se održi u grupi i kako da od drugih traži to isto. Ono biva odbijeno ili prihvaćeno, zadobiva prva priznanja ili osjeća prve strahove (frustracije) zbog neprihvaćenosti. Vršnjačke grupe su bezobzirne u izbacivanju ili isključivanju iz igre onih koji su slabiji, manji, mlađi, ili manje sposobni uopće. Isto tako, ne postoje

pedagozi koji mogu umješnije i lakše uključiti manju, mlađu, ni slabiju djecu u igru, nego što to mogu vršnjačke grupe. (Kačapor−Vilotijević 2005: 24) Ne postoji nijedan poseban razlog zbog kojeg neko dijete pokreće konflikt i postaje nasilnik. Takvom stavu doprinose razni činioci iz njegove sredine koji ga vode u razvoj nasilničkog ponašanja. Kako je ovo ponašanje „naučeno-stečeno", od njega se može i „odučiti".

Djecu koja su često konfliktna, kojoj stalno nešto smeta, koju stalno zadirkuju... prati veći rizik od problema u budućnosti. Rana intervencija je od presudnog značaja.

Popuštanje roditelja ili druge odrasle osobe – nastavnika/učitelja i odustajanje od izrečenog zahtjeva ili kazne djetetu sklonom konfliktima je kontraproduktivno jer dijete nauči da se služi agresivnim ponašanjem kako bi dobilo ono što želi.

Postavlja se pitanje, koga napadaju djeca sklona konfliktima, tzv. „svađalice"?

Istraživanja pokazuju da su to većinom pasivni (anksiozni, nesigurni itd.) ili provokativni (nemirni, plahoviti) učenici. Posebno valja istaći, da postoji mogućnost povlačenja u sebe, djece koja sudjeluju u konfliktu, a to ne žele ili i sami postaju nasilnici kako bi se zaštitili ili obranili. Nije neuobičajeno u našoj praksi, da se na odlične učenike, gleda kao na mezimce nastavnika i zbog toga odlučuju da ih muče, provocirajući ih. Ova vrsta nasilništva vjerojatno je zasnovana na ljubomori.

Igra kao oblik stvaralačke djelatnosti može poslužiti kao veoma dobro sredstvo u razrješavanju konflikata i svađa među djecom mlađeg školskog uzrasta.

Tu do izražaja dolazi uloga nastavnika kao organizatora i inicijatora same igre. Kao metoda rada u nastavi „metoda igre", scenski prikaz ili igrokaz, prisutan je u nastavnoj praksi. Kroz ovaj način rada, dijete poprima drugu ulogu u kojoj se našlo ili dovelo drugo dijete. Spektar osjećanja koje dijete dobiva kao povratnu informaciju bilo kao sudionik u samom igranom prikazu konflikta ili kao promatrač dok drugi igraju, od velikog je značaja za dijete jer uspijeva naći se u „tuđim cipelicama" prepoznati osjećanja kako se „drug/arica osjećala u tom trenutku".

Nastavnikova uloga je pored organizacijske i koordinatorske i u izboru sadržaja, pokretanje same igre (uloga inicijatora). To je put kojim nastavnik pristupa problemu.

Po realizaciji same igre, nastavnik dobiva ulogu medijatora jer posreduje u razrješenju sukoba. Vremenom, što i jeste cilj, nastavnik obučava učenike da samostalno reagiraju kao medijatori i prevladavaju konfliktne situacije i svađe koje su sastavni dio naših života.

Radioničarski rad je siguran put rješavanja ili prevladavanja konfliktnih situacija među djecom. Djeca kroz igru, licem u lice, shvaćaju da uvijek postoji pozitivan – drugačiji način kojim se mogu riješiti ili prevladati konflikti.

2.1. PUT DO RJEŠENJA KONFLIKATA U ŠEST KORAKA PO METODI JOHNA DEWEYA

Kada se svađe ili konflikti, posredstvom nastavnika rješavaju tako da nitko ne gubi, isključuje se i mogućnost ljutnje kao i „halo-efekta – vraćanja" u igri.

Čuveni pedagog, John Dewey autor je šestostupnog procesa u rješavanju sukoba u komunikaciji.

Metoda se sastoji iz šest zasebnih koraka:

1. Definiranje problema,

2. Smišljanje mogućih rešenja,

3. Procjenjivanje rešenja,

4. Odluka o najboljem rešenju,

5. Određivanje načina provođenja odluke,

6. Procjena koliko je uspješno problem rešen.

U rješavanju svađa ili konflikata između djece mlađeg školskog uzrasta, a i uopće, jedan ili više koraka ovog metoda mogu se preskočiti, ali je važno da nastavnici znaju svih šest koraka. Uloge autoritarnog nastavnika, naredbodavca i arbitra, potpuno se isključuju i njih zamjenjuju uloge kao što su: voditelj, model lijepog ponašanja, suradnik, pomagač, mirotvorac, medijator i druge demokratske uloge.

2.2.1. Definiranje problema

Jednom je neka mudra osoba rekla: „Ako ste jasno i precizno definirali svoj problem, već ste ga upola riješili". (Gordon, 2006: 174)

Prvi korak je ključna faza. Neophodno je da nastavnik primjeni aktivno slušanje kako prema djeci tako i od strane djece prema drugoj djeci i nastavniku.

Na taj način on se nalazi u ulozi aktivnog sudionika događaja i kao pomagač utiče da se sve strane u sukobu čuju. On ima ulogu voditelja kroz samu konfliktnu situaciju, tj. svađu. Neophodno je usmjeriti učenike da iskažu svoj problem (koja im to potreba nije zadovoljena), a ne rješenje koje su očekivali. Odrasle osobe teško razlikuju potrebe od želja, kao i učenici.

2.2.2. Smišljanje mogućih rješenja

Ovo je druga faza, drugi važan korak u kome učenici poslije definiranog problema uz podršku nastavnika, mogu ponuditi različita rešenja. „A kako je to moglo drugačije biti?"

Nastavnik zadržava ulogu voditelja, koordinatora ali postaje i asimilator (pokušavajući ranije utvrđena pravila ponašanja uklopiti u novonastalu situaciju o kojoj govore učenici). On ima ulogu terapeuta, jer slušajući učenike, on djeluje empatično na njihove stavove.

Bitno je da nastavnik ne procjenjuje, niti ocjenjuje predložena rješenja od strane učenika. Ukoliko učenici uoče da ih nastavnik podcjenjuje, prestaju iznositi svoje ideje.

Nastavnik ima ulogu ohrabrivanja učenika koji sudjeluju u razgovoru tako što će primijeniti tehniku tzv. „otvaranje vrata" prikladnim pitanjima.

2.2.3. Procjenjivanje rješenja

Nastavnik vodi računa da se u komunikaciji i rješavanju konfliktne situacije koristi aktivno slušanje, kako bi bio siguran da su svi učenici razumjeli izražena mišljenja i osjećanja. Upotreba „ja-poruka" je veoma bitna, npr. „Ja ne bih mogla da se složim s tvojom idejom zato što..." Nastavnik ima ulogu organizatora i voditelja, koji potiče učenike, kako bi obrazložili svoja rješenja za rješavanje konfliktnih situacija, kako bi učenici i sami možda promijenili stav u komunikacijskom procesu.

2.2.4. Donošenje odluka o najboljem rešenju za prevladavanje konflikta

Ako nastavnik u ulozi posrednika, posreduje u prethodnim fazama pravilno, podržavajući učenike, posreduje u aktivnom slušanju i bez predrasuda prilazi rješenju problema, ako se svi akteri sporne situacije slože, ova faza je završena. Bitno je da učenik ne padne pod utjecaj grupe, da se prešutno javno deklarira za ponuđeno ili predloženo rešenje svađe ili konflikta, a u sebi to isto rješenje ne prihvata.

2.2.5. Određivanje načina provođenja odluke

Nastavnik kroz ulogu medijatora, treba pažnju učenika orijentirati na način provođenja donesenih odluka. Bitno je s učenicima prodiskutirati o dogovorenom i provjeriti, da li su svi suglasni s postignutim dogovorom.

2.2.6. Procjena uspješnosti rešenog problema

U posljednjoj fazi, jasno je da se sve pozitivne, demokratske uloge nastavnika neminovno prepliću, podržavajući jedna drugu. U posljednjem veoma važnom koraku, kao osnovna ideja, zahtjeva se procjena efikasnosti nastavnikovih napora i truda u posredovanju, medijaciji rješavanja sukoba između učenika koji su učesnici svađe ili konflikta. Nastavnik zadržava ulogu voditelja i koordinatora, te kroz neka pitanja, koja mogu poslužiti za provjeru postignutog, dolazi do povratne informacije o uspješnosti svoje uloge u posredovanju i rješavanja konflikata između djece. Nastavnik mora biti spreman da ponovo potiče učenike i zajedno s njima, traži bolja rešenja, kroz ulogu aktivnog učesnika, kao model lijepog ponašanja i kao vječiti nosilac nove komunikacije (medijator).

2.3. KAKVA JE ULOGA VODITELJA/MEDIJATORA U PREVLADAVANJU KONFLIKTA?

Osoba koja preuzima ulogu voditelja (nastavnik, pedagog, treća osoba) u prevladavanju konflikta, dovodi se u opasnost da i sama postane sastavni dio konflikta, tj. postane jedan od aktera konfliktne situacije. Često se protagonisti konflikta nalaze okrenuti leđima jedni drugima: ne čuju se, ne žele da čuju, ne vide se, ne žele da vide, ali zajednički reagiraju veoma burno i emocionalno.

Obje „strane" u konfliktu očekuju od voditelja, koji želi pomoći u prevladavaju konflikta, da ih otvoreno podrži, prihvati njihove argumente, da stane na njihovu stranu, a sve kako bi dobili potvrdu da su baš oni u pravu. Nije tako rijetko, da su akteri konflikta spremni na „sve", samo da bi privukli pažnju i u kritičnom trenutku uz podršku voditelja dokazali svoju ispravnost.

Sama dobra namjera (nakana, volja, želja, interes) nije dovoljna da bi se voditelj pojavio tek-tako s željom da se konfliktna situacija riješi i prevlada. Neophodno je izvršiti procjenu situacije eventualne uspješnosti ili neuspješnosti prevladavanja konflikta jer bi posljedice u suprotnom mogle biti veoma ozbiljne po sve aktere konflikta, a rasprava bi postala beskrajna i trajala bi u nedogled.

Ukoliko se voditelj odluči biti indirektan i konfliktu prići „izokola" to također može biti zamka za sve aktere konfliktne situacije i ozbiljna opasnost.

Stoga, direktno i jasno saopćena poruka jezikom nenasilne komunikacije ima za cilj da potvrdi prisutnost problema ističući potrebu „treće strane" zašto želi pomoći, tj. zašto se želi uključiti u prevladavanje konflikta koji ga se u osnovi i ne tiče. Konflikt se ne može riješiti sam po sebi, niti je moguće pronaći rešenje odmah tj. rešenje ne može biti odmah vidljivo i konkretno.

„U načelu, prevladavanje konflikata odvija se korak po korak. Problem se ne može riješiti „velikim općim objašnjenjem" nego je bolje utvrditi više kratkih termina za razgovor. U mnogim slučajevima, preporučljivo je da se najprije vode pojedinačni razgovori sa sudionicima kako bi se upoznalo njihovo mišljenje, a tek potom sazvati zajednički razgovor". (Andevski 2008: 167)

Ovakav pristup problemu ostavlja mogućnost da se iskristaliziraju i pojave nova potencijalna rješenja koja do sada nisu bila na pomolu ili se nisu javila kao potencijalna rešenja.Voditelj kroz ulogu medijatora, na početku razgovora mora postaviti i izložiti veoma jasno, pravila vođenja razgovora, koja se odnose na: slušanje, uvažavanje, dužinu izlaganja i pristojnost u izlaganju, tj. odabir riječi (bez upotrebe uvredljivih ili neprimjerenih/pogrdnih riječi), ali i izlaganja i iznošenja vlastitog mišljenja kroz poruke ličen prirode „Ja sam to...",a ne prepričavanja i zaključivanja u tuđe ime kroz optuživanje.

Od velikog je značaja, da voditelj kao medijator bude prihvaćen kao neutralan, da neće"držati ničiju stranu u sukobu". Medijator, mora imati kontrolu vođenja razgovora jer bi se moglo dogoditi da se tema proširi, raspline, a da se cilj razgovora potpuno izgubi svoj kurs. Nove, goruće teme imaju mjesta samo ukoliko imaju dodirne tačke sa uzrokom konflikta. U suprotnom, rešenje problema i konflikta moglo bi krenuti stranputicom.

Voditelj (medijator) tokom razgovora mora ukratko, glasno ponoviti (rekapitulirati) točno ono što su strane u sukobu navele kao zahtjev, kako bi osigurao suglasnost prisutnih strana. Vlastite ideje i prijedloge, voditelj mora zadržati za sebe i ne bi smeo direktno bez dozvole sugerirati stranama vlastitu ideju kao rješenje. Veoma je važno da akteri konflikta iz njega izađu s osjećajem osobnog zadovoljstva u rješavanju konflikta.

3. ZAKLJUČAK

„Kada nas vode u naš 'mentalni zatvor', sužavaju naše viđenje svijeta i drugih, kada nas primoravaju na bijeg, na pokornost ili na nasilje, konflikti postaju začarani krugovi koji su sve čvršći i hrane se samim sobom kao što se vatra hrani vlastitim

plamenom. U ovom slučaju, konflikti su opasni. Mogu dovesti do teških psihičkih poremećaja, do svih oblika rđavog postupanja, uključujući fizičko nasilje, do ispiranja mozga, do odbacivanja ili negiranja drugog i, najzad, čak do smrti." (Kare 2006: 10)

S toga je veoma važno znati kako se u danoj situaciji treba odnositi prema konfliktu i osobama, njegovim akterima, kako bi se njegove posljedice izbjegle ili bile prihvatljive za sve strane u konfliktnoj situaciji.

Bitno je da akteri konflikta iz njega izađu s osjećajem osobnog zadovoljstva u rješavanju konflikta, da su oni doprinijeli i sudjelovali u pronalaženju rješenja, a ne da im je to nametnuto.

Za uspješnost rješenja konflikta, bitna je strpljivost u vođenju komunikacije i činjenica da akteri konflikta u osnovi imaju potrebu sebe prikazivati u boljem svjetlu, kao tolerantne osobe koje su spremne na suradnju, a ne kao nekooperativne i egocentrične osobe.

Uzroci konflikata u školi ne leže samo u jednoj strani, već i u učenicima i u nastavnicima, ali i stavovima i očekivanjima roditelja.

Sagledavanje stvarnog konflikta je jedno od najbitnijih pitanja u njegovom rješavanju. Nastavnik ima ulogu direktnog utjecaja na ponašanje svojih učenika kao i na cjelokupnu atmosferu u školi.

Nekada bi nastavnik, s ulogom autoriteta, prekinuo svađu bez pogovora i objašnjenja. Današnja uloga nastavnika je da pomogne učeniku da potpuno i jasno izgovori svoj problem, konflikt, neslaganje i u velikoj mjeri je izmijenjena u odnosu na ulogu nastavnika koju je imao u tradicionalnoj školi.

Uloga nastavnika, koja je nekada bila dominantna u školi bazirala se na ulozi arbitra (suca). Današnji nastavnik mora ovladati i drugim ulogama kao što su: medijator, aktivni sudionik razvitka pedagoške nauke, organizator, koordinator, suradnik, pomagač, voditelj, regulator, asimilator, terapeut, demokratski strateg, nosilac nove komunikacije (medijator, posrednik u komunikacijskim odnosima), istraživač, mirotvorac, tumač, model lijepog ponašanja pa do polivalentne i multimedijske uloge.

Uloge nastavnika kao što su: autoritaran nastavnik, arbitar (sudac), izvršilac kazni, naredbodavac, diseminator, ocjenjivač, odavno su prevladane i potisnute novim. Jedna od glavnih uloga nastavnika je i stvaranje uvjeta za uspješan rad, uvažavanje učenika i njihovih prijedloga i stvaranja povoljne klime u odjeljenju, izbor nastavne građe.

Današnji nastavnik mora poznavati pravila, znanja i ovladati vještine koji će omogućiti da pomogne učenicima, roditeljima, sebi i kolegama da što lakše i bezbolnije prebrodi teškoće baš u konfliktnim situacijama. Stres, kao prirodna reakcija organizma koja se pojavljuje u konfliktu može itekako biti kamen spoticanja koji nas sprečava da pravilno pristupimo rešenju konflikta.

Kao osnovni uzroci neefikasnog rješavanja konflikata izdvajaju se: nizak prag tolerancije na frustraciju (tzv. „kratak fitilj"), egocentrizam, rigidnost u mišljenju, neshvaćanje same prirode konflikta, preosjetljivost na stres, zablude (tipa: uvijek sam u pravu), nepoznavanje i neuvažavanje različitosti, emocionalna i motivacijska neukost (nepismenost), nedostatak samopoštovanja, nepovjerenje prema drugima, nedostatak iskustva s konfliktima, kao i nesposobnost za empatiju (suosjećanje).

Razvijena vještina komuniciranja predstavlja pravu umjetnost i dobrobit za onoga ko je ovladao njome, ali i za sve osobe koje su u prilici komunicirati i razvijate odnose sa „umjetnikom".

Literatura

- Andevski, Milica (2008): Umetnost komuniciranja, Novi Sad: Cekom books.
- Bin, L. Alan (2004): Učionica bez nasilništva, Beograd: Kreativni centar.
- Gordon, Thomas (2006): Kako biti uspešan nastavnik, Beograd: Kreativni centar.
- Kačapor, Sait − Vilotijević, Nada (2005): Školska i porodična pedagogija, Užice: Bratis.
- Kare, Kristof (2006): Izaći iz konflikata s drugim, Beograd: Kum.
- Krulj, S. Radenko − Kačapor, Sait − Kulić, Radivoje (2003): Pedagogija Beograd: Svet knjige.
- Kurpatov, V. Andrej (2008): Konflikti i kompleksi, Beograd: Dereta.
- Mandić, Tijana (2003): Komunikologija-psihologija komunikacije, Beograd: Clio.
- Potkonjak, N. i grupa autora (1996): Pedagoški leksikon, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plut, Dijana − Marinković, Ljiljana (2004): Konflikti i šta s njima, Beograd: Kreativni centar.
- Romen, Trevor (2006): Siledžije su pravi gnjavatori, Beograd: Kreativni centar.
- Vasić, Vera − Jocić, Mirjana (1989): Školski rečnik, Novi Sad: Zavod za udžbenike Novi Sad.

Ida Somolanji: **KOLEGIJ NENASILNA KOMUNIKACIJA U OSPOSOBLJAVANJU STUDENATA BUDUĆIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE**

Učiteljski fakultet u Osijeku
isomolanji@ufos.hr

Sažetak

Nenasilna komunikacija način je komuniciranja pri kojem pojedinac nastoji slušati i zaista čuti i sebe i druge pri čemu veliku pozornost pridaje zapažanjima, prepoznavanju osjećaja, potreba te molbi. Ako ju aktivno koristimo, osim što ćemo smanjiti broj sukoba i konfliktnih situacija s kojima se svakodnevno susrećemo, mijenjat ćemo se iz temelja. Omogućit ćemo si izražavanje osjećaja i potreba na pozitivan način što će mijenjati naš cjelokupni dojam dotadašnjih problema i poteškoća. Vještina nenasilne komunikacije potaknut će u nama stvaranje nove životne filozofije. Kolegij Nenasilne komunikacije u radu sa studentima budućim učiteljima razredne nastave ima za cilj poticati razvijanje vještina nenasilne komunikacije i, kroz sustavan rad, motivirati studente na promišljanje i daljnje proučavanje samog problema nenasilnog djelovanja. Jedan od načina na koji je procijenjeno ostvaruje li kolegij zadane ciljeve je evaluacijski upitnik. Studenti su imali mogućnost evaluirati kolegij iznoseći svoje osjećaje, stavove, zapažanja. Rezultati upitnika ukazuju na veliko zadovoljstvo studenata ovim kolegijem i pozitivne promjene u njihovu komuniciranju zahvaljujući novim spoznajama, iskustvima i vještinama.

Ključne riječi: nenasilna komunikacija, kolegij Nenasilna komunikacija, studenti učiteljskog studija, evaluacija kolegija

COURSE OF NONVIOLENT COMMUNICATION IN TRAINING STUDENTS FUTURE SCHOOL TEACHERS

Abstract

Nonviolent communication is a way of communicating when a person is trying to listen and actually hear him/her self and others. The main attention is given to observation,

recognizing emotions, needs and requests. If we are using NC actively, we will reduce the number of conflict situations that we encounter every day, change ourselves from within (new life philosophy) and enable emotion expression in a positive way which will then change the way that we looked at problems. Course of NC for future teacher students is aimed at encouraging the development of skills of NC and motivating for lifelong study of problem of NC in practice. The goal was evaluated two ways: (1) evaluation of student emotions, attitudes and observation; (2) exam. The results of evaluation showed great satisfaction with the course, positive change in student communication skills due to new experiences, abilities and knowledge.

Keywords: nonviolent communication, course of NC, student future teachers, course evaluation

UVOD

Nenasilna komunikacija vještina je koja se razvija tijekom cijelog života. Utemeljena je na jeziku u komunikacijskim vještinama o čemu najbolje govori Marshall B. Rosenberg u svojoj knjizi Nenasilna komunikacija – jezik života: "NK je utemeljena na jeziku i komunikacijskim vještinama koje jačaju našu sposobnost da ostanemo ljudska bića, čak i pod teškim uvjetima. Ona ne sadrži ništa novo; sve što je integrirano u NK poznato je već stoljećima. Ona je tu da nas podsjeti na nešto što već znamo – kako bi se trebali odnositi jedni prema drugima – i da nam pomogne živjeti ta znanja." (Rosenberg, 2006: 24)

Naša izloženost svakodnevnim konfliktnim situacijama, izloženost nasilju, aktivnom i pasivnom, narušava zadovoljavanje naših osnovnih potreba i u nama stvara negativne osjećaje. William Glasser podržava taj pristup objašnjavajući ljudsko djelovanje postojanjem osnovnih potreba: „...valja najprije shvatiti postavku teorije kontrole da se sva ljudska bića rađaju s pet osnovnih potreba ugrađenih u njihov genetski ustroj. To su preživljavanje, ljubav, moć, zabava i sloboda. Čitav život moramo živjeti tako kako bismo najbolje zadovoljili jednu ili više od tih potreba.“ (Glasser, 1994: 55). Ako potrebe sustavno zanemarujemo, postajemo nezadovoljni, tjeskobni i frustrirani. Nemogućnost kvalitetnog nošenja s takvim situacijama stavlja nas u začarani krug u kojem, osim što smo žrtva nasilja, postajemo i sami nasilnici. Nenasilna komunikacija poziva nas da se suočimo sami sa sobom, da prepoznamo svoje potrebe i osjećaje koji iz njih proizlaze te da djelujemo sukladno njima. Omogućuje nam djelovanje koje ima pozitivne učinke i za nas i za druge i, samim time, osigurava nam ugodne osjećaje kojima svi težimo.

Nenasilna komunikacija u odgojno – obrazovnoj instituciji škole postavlja se kao vještina koja, osim što pomaže u svakodnevnoj komunikaciji učenik - učitelj, učitelj - roditelj, učitelj - suradnici u školi, omogućuje učenicima učenje po modelu. Gotovo da je pravilo da će dijete najvjerojatnije imitirati onaj model koji posjeduje poželjne, privlačne, društveno podržavajuće karakteristike za dijete. "I identifikacija okolnosti pod kojima je modeliranje najučinkovitije također može biti složeno. Ali, jedan od najvažnijih činitelja jest to doživljava li model potkrepljujuće ili kažnjavajuće posljedice za svoje ponašanje. “ (Vasta - Haith & Miller, 1997: 47). Naime, svijest o tome da učenici svjesno, ali i nesvjesno oponašaju ponašanje učitelja daje nam mogućnost djelovanja na tzv. skriveni kurikulum. Učenici prihvaćaju vrijednosni sustav učitelja i, ako odgovara njihovom vrijednosnom sustavu, ako je on kvalitetan, učenici će nastojati oponašati takav oblik ponašanja. U tom smislu obrazovanje je u drugom planu, a odgoj u prvom. Slično iznosi i William Glasser u svojoj knjizi Kvalitetna škola podržavajući ideju da nema obrazovanja bez odgoja, a nema odgoja bez uspostavljanja kvalitetne dvosmjerne komunikacije. Komunikacija "...omogućuje učenicima da vas ugrade u svijet kvalitete kao prijatelja koji zadovoljava njihovu potrebu. Kad se nađete ondje, većina vaših nastavničkih problema će nestati. Ne uspijete li postati dio njihova svijete kvalitete, ne očekujte da će osobno kvalitetno raditi." (Glasser, 1994: 133)

Odgoj u školi. Prema Ladislavu Bognaru, cilj odgoja je stvaranje takve atmosfere u kojoj je poticanjem i podrškom omogućen optimalni razvoj svakog pojedinca, usvajanje vrijednosti i normi određenog društva i ono osigurava daljnji razvoj na demokratskim osnovama. Zadaci odgoja vrlo su opširni i složeni, a u procesu socijalizacije uključuju poticanje uspješnog komuniciranja i suradnje, odgajanje za nenasilno rješavanje konfliktnih situacija i poticanje afirmativnog odnosa prema sebi i drugima. (Bognar, 2001)

Odgojna komponenta škole vrlo je zahtjevna, a njezina realizacija ovisit će o kompetencijama i intrinzičnoj motivaciji svakog odgojno – obrazovnog djelatnika. Nažalost, sam proces odgoja znatno se zapostavlja. Učitelji su često isključivo orijentirani na obrazovna postignuća učenika koja se jasno i u kratkom vremenskom roku vide (traženo znanje – dobiveno znanje) i mogu jednostavno evaluirati (postupak ocjenjivanja), dok je odgoj pasivan i u funkciji potvrde te evaluacije, tj. odgojno problematičan učenik (povučen, agresivan, ADHD,...) najčešće ima i ’prolazne’ ocjene, sasvim dovoljne za njega. Odgojna komponenta od učitelja i stručnih suradnika zahtijeva dodatno vrijeme pripreme (individualni pristup), stalno stručno usavršavanje (praćenje relevantne literature, ’isprobavanje’ novih metoda i strategija pristupa i rada s učenicima) i svjesnost da se sami moraju mijenjati u skladu s onim što poučavaju i prenose što može predstavljati poteškoću, ali i pozitivan izazov. Pristup učenicima s teorije nenasilne komunikacije nema svoju potvrdu samo u razvijanju društveno prihvatljivih oblika ponašanja, nego i u razvijanju svijesti o samome sebi, svojim

osjećajima, omogućuje pojedincu da sam procjeni svoje ponašanje u skladu sa svojim osjećajima.

Promišljajući o odgojnoj komponenti škole potrebno je odrediti na koji način se odgoj i ostvaruje. Riječ je o brojnim postupcima i metodama, no upravo zbog njihove brojnosti svrstavaju se u tri strategije koje dalje dijelimo na neke osnovne metode. Dakle, metode odgoja dijelimo na strategiju egzistencije, socijalizacije i individuacije. (Bognar, 2001)

Strategija egzistencije pretpostavlja metode i postupke kojima potičemo očuvanje našeg i tuđeg zdravlja i cjelovitosti. Ostvaruje se kroz metode *zdravog života, praktičnih radova te sigurnosti*. Strategija individuacije pretpostavlja metode i postupke kojima potičemo samoaktualizaciju kroz slušanje te razgovor prihvaćanja i poticanja i često ima terapijsko djelovanje. Ostvaruje se kroz metode *poticanja, terapije i slušanja.* Strategija socijalizacije podrazumijeva metode i postupke kojima se ostvaruju zadaci socijalnog odgoja. Ostvaruje se kroz metode *komunikacije*, *afirmacije* i *kooperacije*. Kako je strategija socijalizacije najzastupljenija, dodatno ću pojasniti položaj u školi i pripadajuće metode.

Socijalizacija u školi. U odgojno – obrazovnoj instituciji škole socijalizacija je neizostavan proces kojim se pojedinac prilagođava društvu, tj. okolini u kojoj boravi i koja ga svakodnevno okružuje. Na koji način će se pojedinac prilagoditi ovisi, između ostalog, o slici koju nosi o sebi što izgrađuje njegovo samopoštovanje. Slika koju učenik stvara uvelike ovisi o tome kako ga vide drugi i socijalnoj komparaciji s drugim učenicima. S pozitivnom slikom o sebi i o svojoj kompetentnosti, učenik ima višu razinu samopouzdanja i samopoštovanja i samim time lakše ostvaruje bolje rezultate u socijalnim interakcijama. „Osjećaj kompetentnosti i percipirane samoučinkovitosti pokazuju da su djeca koja sebe vide uspješnima u školi motiviranija za uspjeh, upornija u radu i mnogo spremnija tražiti izazovne zadatke i probleme.“ (Vasta - Haith & Miller, 1997: 507). U razdoblju adolescencije ta slika o sebi, tj. samopoštovanje ima tendenciju opadanja zbog povećane svijesti o sebi i osjećaju nezadovoljstva i nekompetentnosti naspram drugih te je zbog toga adolescentima potrebno često ukazivati na njihove vrijednosti.

Strategija socijalizacije svojim odgojnim postupcima dovodi do uspjeha pojedinca ili skupine. Ono se može poticati svakodnevno u školskom okruženju kroz razne aktivnosti i interakcije od kojih je vrlo lako i jednostavno primjenjiv radionički oblik rada, tj. pedagoške radionice. Uvođenjem strategije socijalizacije u svakodnevni odgojni rad u školi od prvih razreda moguće je u učenicima razviti pozitivnu sliku o sebi, potaknuti kooperaciju naspram često poticane kompeticije i razviti kompetencije potrebne za svakodnevnu kvalitetnu komunikaciju.

Metoda *afirmacije* kao dio strategije socijalizacije predstavlja niz postupaka kojima razvijamo pozitivnu sliku o sebi i razvijamo sposobnost uočavanja pozitivnih osobina drugih ljudi. Razvijanjem pozitivne slike o sebi osnažuje se samopoštovanje i samopouzdanje, a samim time omogućuje se optimalan razvoj pojedinca u društvu. Aktivnosti koje su zastupljene omogućuju sudionicima afirmaciju kroz samopercepciju svojih pozitivnih osobina, uočavanje pozitivnih osobina drugih sudionika i povratnu sliku o sebi od strane drugih sudionika (potvrda).

Metoda *kooperacije* predstavlja niz postupaka kojima razvijamo međusobnu suradnju i povjerenje naspram kompeticije, potičemo toleranciju i prihvaćanje drugih i učimo se snalaženju u konfliktnim situacijama. Kooperacijom mijenjamo odnos pobjednik – gubitnik na odnos jednakosti i suradnje. U mogućnosti smo u svakoj situaciji ostvariti uspjeh i afirmirati se te pojačati osjećaj vlastitog samopoštovanja. Konfliktne situacije učimo rješavati na konstruktivan i pozitivan način. Aktivnosti koje se primjenjuju odnose se na medijaciju, kooperativne igre u kojima svi sudionici doživljavaju priznanje i uspjeh i suradničko učenje.

Kao treća sastavnica strategije socijalizacije, metoda *komunikacije* omogućava uspostavljanje socijalnih kontakta s drugim ljudima na način da se orijentiramo na pozitivnu komunikaciju (JA - govor, žirafski govor...). Aktivnosti se orijentiraju na uočavanje vrsta komunikacije i na bolje upoznavanje sudionika.

Sve tri metode realiziraju se kroz postupke *igre*, *simulacije* i *akcije*.

Smatram važnim naglasiti da je igra vrlo osjetljiv odgojni postupak koji, ako se pravilno usmjeri, može imati pozitivne rezultate u razvoju djeteta, ali i prilagođavanju i spoznaji ljudi neovisno o dobi. Poznavanjem razvojne psihologije i samim time razvojnih faza, igra postaje konstruktivno sredstvo ostvarivanja odgojnih ciljeva i zadataka.

Dakle, odgojno – obrazovni rad podrazumijeva široki spektar kompetencija, od stručnosti u području svoga rada do poznavanja osnova pedagogije i psihologije.

Pedagoška radionica. Jednostavan oblik rada koji se često primjenjuje u odgojnom djelovanju je pedagoška radionica. „Radionica je naziv za specifičan oblik grupne interakcije. Glavno obilježje radionice je kružna komunikacija: sudionici dijele svoja iskustva smješteni u krug tako da svatko vidi svakoga. Uloga učiteljice ili učitelja kao (odraslog) voditelja je poticanje i olakšavanje razmjene iskustva djece. Radionica omogućuje iskustveno učenje o sebi, drugima i svijetu. One stavljaju naglasak na proces, a ne na ishod ili rezultat procesa. Tijekom procesa podjednako se apelira na osjetilne, emocionalne i moralne, a ne samo na intelektualne funkcije djeteta. Ono u čemu je pravi edukacijski doprinos takvog načina rada je cjelovit osobni rast i razvoj.” (Bagić – Bognar & Uzelac, 2000: 1)

Radionica se najkvalitetnije ostvaruje ako broj sudionika ne prelazi 20. Više sudionika onemogućuje kvalitetnu interakciju i individualnu afirmaciju, a i vrijeme trajanja radionice se produžuje od optimalnog trajanja od 90 minuta (ili dva školska sata). Prostor u kojemu se radionica održava trebao bi biti ugodan, imati dovoljno prostora da se stvori krug za sjedenje za sudionike, ali i za stvaranje skupina i nesmetano kretanje. Cjelokupno ozračje radionice treba u sudionicima potaknuti osjećaj afirmacije, sigurnosti, povjerenja i suradnje.

„Izvedba programa putem pedagoških radionica zasniva se na koncepciji iskustvenog i cjelovitog učenja. Iskustveno učenje podrazumijeva kreiranje situacija u kojima dijete doživljava određene sadržaje metodom 'vlastite kože'. To se postiže igrom, simulacijom i akcijom." (Bagić - Bognar & Uzelac, 2000: 16). Program kolegija Nenasilne komunikacije u radu sa studentima Učiteljskoga fakulteta u Osijeku ostvarivao se upravo na taj način. Studenti su za vrijeme trajanja radionica iskustveno učili, a nakon toga imali su mogućnost (i ispitnu obvezu) iskustva potkrijepiti osnovnom literaturom o nenasilnoj komunikaciji i komunikaciji uopće.

KOLEGIJ NENASILNE KOMUNIKACIJE U RADU SA STUDENTIMA BUDUĆIM UČITELJIMA RAZREDNE NASTAVE

Nenasilna komunikacija koja se koristi u radu sa studentima budućim učiteljima razredne nastave ima za cilj poticati razvijanje vještina nenasilne komunikacije i, kroz sustavan rad, motivirati studente na promišljanje i daljnje proučavanje samog problema nenasilnog djelovanja.

Kroz kolegij, studenti su sudjelovali u ostvarenju nekoliko osnovnih tema: aktivno slušanje, govor nenasilja, zidovi i mostovi u društvu, rad na sebi te evaluacija. Predavanja i seminari nisu održavani odvojeno, nego su integrirani u jednu cjelinu (prilagođeno pedagoškoj radionici). Radionice su održavane svaki tjedan i trajale su 90 minuta.

Završetkom kolegija studenti su pristupili ispitu. Tu se javlja problem; naglasak je na iskustvenom učenju i stjecanju određenih spoznaja, vještina, sposobnosti i, na kraju, kompetencija. Jedino što sa sigurnošću možemo ispitati je usvojenost činjeničnog znanja, dakle, pročitane literature. Hoće li neki student zaista primijeniti stečenu kompetenciju i je li ga ona promijenila u smislu stavova i uvjerenja, pristupa drugima, tj. komunikaciji ne možemo sa sigurnošću odrediti i procijeniti. Najbolje kako smo mogli saznati jesu li studenti zaista usvojili filozofiju nenasilne komunikacije bilo je anonimnim evaluacijskim upitnikom.

U analizi osvrnut ću se na evaluaciju kolegija putem anonimnog evaluacijskog upitnika od strane 17 studenata 3. godine učiteljskoga studija Učiteljskoga fakulteta u

Osijeku koji su kolegij slušali tijekom zimskog semestra akademske godine 2008./2009. Ukupan broj studenata koji je sudjelovao u radionicama je 22. Evaluacijski upitnik sastojao se od 11 pitanja. Jedno pitanje bilo je zatvorenoga tipa, sedam otvorenoga, jedno kombinirano i dva pitanja bila su ponuđena u obliku semantičkog diferencijala. Sadržaj pitanja odnosio se na osobni odnos studenata prema kolegiju, osjećaje i stavove koji su prevladavali tijekom trajanja radionica, zadovoljstvo samim kolegijem, naučeno tijekom kolegija, odnos profesora prema studentima, prijedlozi za promjene te procjena kreativnosti i osjećaja.

REZULTATI EVALUACIJE I ANALIZA

Evaluacijskim upitnikom dobiveni su sljedeći rezultati:

(1) Osobni odnos prema kolegiju

Studentima je ponuđeno pitanje zatvorenoga tipa. Svi studenti koji su pristupili evaluacijskom upitniku odgovorili su da su vrlo zainteresirani za kolegij. Studentima je radionički oblik rada bio nov te je ovakav odgovor bio i očekivan.

(2) Osjećaji studenata koji su prevladavali tijekom trajanja radionica

Studentima je ponuđena lista osjećaja. Trebali su označiti lik koji izražava njihove osjećaje i objasniti zašto su se tako osjećali (mogli su birati više likova). Iz 1. tablice vidljivo je da su prevladavali ugodni osjećaji, dok se neugodni nisu uopće pojavili.

1. tablica

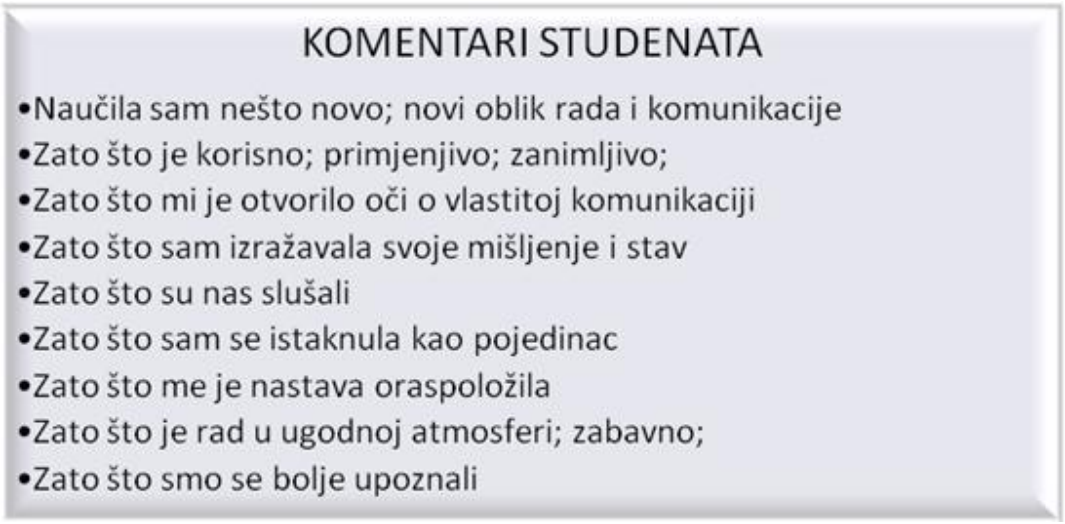
Osjećaji studenata tijekom trajanja radionica

UGODNI OSJEĆAJI	N	NEUGODNI OSJEĆAJI	N
Sretno	13	Tužno	Ø
Lijepo	12		
Znatiželjno	9	Zabrinuto	
Ohrabreno	7		
Ponosno	5	Konfuzno	
Uzbuđeno	3		
Zahvalno	2	Iritirano	
Važno	1		
Uzvišeno	1	Dosadno	
		Nervozno	

Kao razloge zašto su se tako osjećali naveli su sljedeće (vidi 2. tablica):

2. tablica

Komentari studenata o njihovim osjećajima tijekom radionica



Ono što smatram važnim spomenuti je da kvalitetna komunikacija kao rezultat ima ugodne osjećaje. Upravo kroz praktičnu primjenu kvalitetne nenasilne komunikacije možemo potvrditi one teorijske postavke koje proučavamo. Vještina nenasilne komunikacije mijenja studente i njihove osjećaje. Postaju zadovoljniji i sretniji.

Stavovi studenata koji su prevladavali tijekom trajanja radionice

Studentima je ponuđen semantički diferencijal. Označavanjem određenog polja na svakom kontinuumu studenti su trebali izraziti svoje stavove tijekom trajanja radionica (vidi 1. semantički diferencijal).

3. semantički diferencijal

Stav studenata prema kolegiju

Iz semantičkog diferencijala može se uočiti kako su studenti kolegij procijenili izrazito naginjući prema pozitivnom dijelu kontinuuma, dakle izrazito važnim, dobrim, uspješnim, pozitivnim i sl. Kod tvrdnje BRZO - SPORO zadovoljavajuća vrijednost trebala bi se kretati oko neutralnog dijela kontinuuma, no vidljivo je da su studenti procijenili kolegij naginjući tvrdnji BRZO. Jedan od razloga takve procjene može se pronaći u pretpostavci studenskog razmišljanja kako je označavanje u neposrednoj blizini tvrdnje BRZO ono poželjno i pozitivno za kolegij. Voditelja radionice takva tvrdnja može, pak, pozvati na dublje kritičko promišljanje.

4. Zadovoljstvo studenata kolegijem

Studenti su imali mogućnost napisati što im se posebno svidjelo na kolegiju te čime su posebno nezadovoljni (vidi 3. tablica). Iz navedenih odgovora može se zaključiti da su

studenti zadovoljni i sadržajima koji su se ostvarivali tijekom radionica, i načinom rada, i organizacijom cijelog kolegija. Naveli su i one vježbe koje su im posebno pomogle u svakodnevnom životu i komunikaciji od kojih se najviše ističe žirafski govor (govor nenasilja) te način rješavanja od predrasuda.

3. tablica

Zadovoljstvo/nezadovoljstvo studenata kolegijem

ZADOVOLJSTVO KOLEGIJEM	NEZADOVOLJSTVO KOLEGIJEM
ozračje (komunikacija, druženje, odnos prema nama, otvorenost profesora i njihova pristupačnost, izražavanje osjećaja bez straha)	bodovanje dolazaka na predavanja
način i organizacija rada (radionički oblik, vježbanje svake aktivnosti za svakodnevnu primjenu, praktična primjena u nastavi, učenje kroz igru, odlična motivacija za sat, zanimljiv materijal za obradu)	termin predavanja (7 sati ujutro)
aktivnost svakog pojedinca (sudjelovanje svakog studenta, svatko ima mogućnost govoriti)	nije stigla zapamtiti sve radionice
sadržaj kolegija (rješavanje sukoba i problemskih pitanja, žirafski govor, suočavanje s predrasudama)	organizacija ispita (pisani dio ispita)

5. Naučeno tijekom kolegija

Studenti su imali mogućnost napisati što su naučili tijekom radionica, a da ima koristi u budućem zanimanju. Ono što su izdvojili je žirafski govor, aktivno slušanje, rješavanje predrasuda, medijacija te neverbalna komunikacija. Također su morali izdvojiti ono novo naučeno, a da im je korisno za svakodnevni život. Najčešće su navodili da su naučili da ne koriste pitanje 'zašto?', da ne dijele savjete ako nitko ne traži, da ne 'upadaju' drugima u riječ te da moraju biti tolerantniji prema drugima.

Ovaj dio evaluacije ukazuje da su studenti ipak osvijestili kako komuniciraju i prepoznali potrebu mijenjanja dosadašnje komunikacije.

6. Odnos profesora prema studentima

Studentima je ponuđen semantički diferencijal. Kao i na prošlom diferencijalu, označavanjem određenog polja na svakom kontinuumu studenti su trebali izraziti svoje stavove tijekom trajanja radionica o odnosu profesora prema studentima. Diferencijal je uključivao krajnosti poput NAREĐUJE – PREDLAŽE, KRITIZIRA – OHRABRUJE, KAŽNJAVA – POMAŽE i sl. Rezultati ukazuju na izrazito pozitivan odnos profesora prema studentima. Kako je najvažnije za pedagoga biti refleksivan praktičar i unaprjeđivati svoj rad, potrebno je uočiti one gotovo neznatne pomake (i dalje unutar polja 1, ali s naginjanjem u polje 2) prema neutralnom dijelu kontinuuma nekih tvrdnji, no ipak ne biti previše kritičan te ostati zadovoljan svojim radom uz objašnjenje kako su svi studenti različiti i kako učitelj ne može uvijek pridobiti sve u potpunosti (iako je najvažnije i dalje se truditi). Ovaj semantički diferencijal daje pozitivnu potvrdu voditelju radionice o tome na koji način ga studenti doživljavaju.

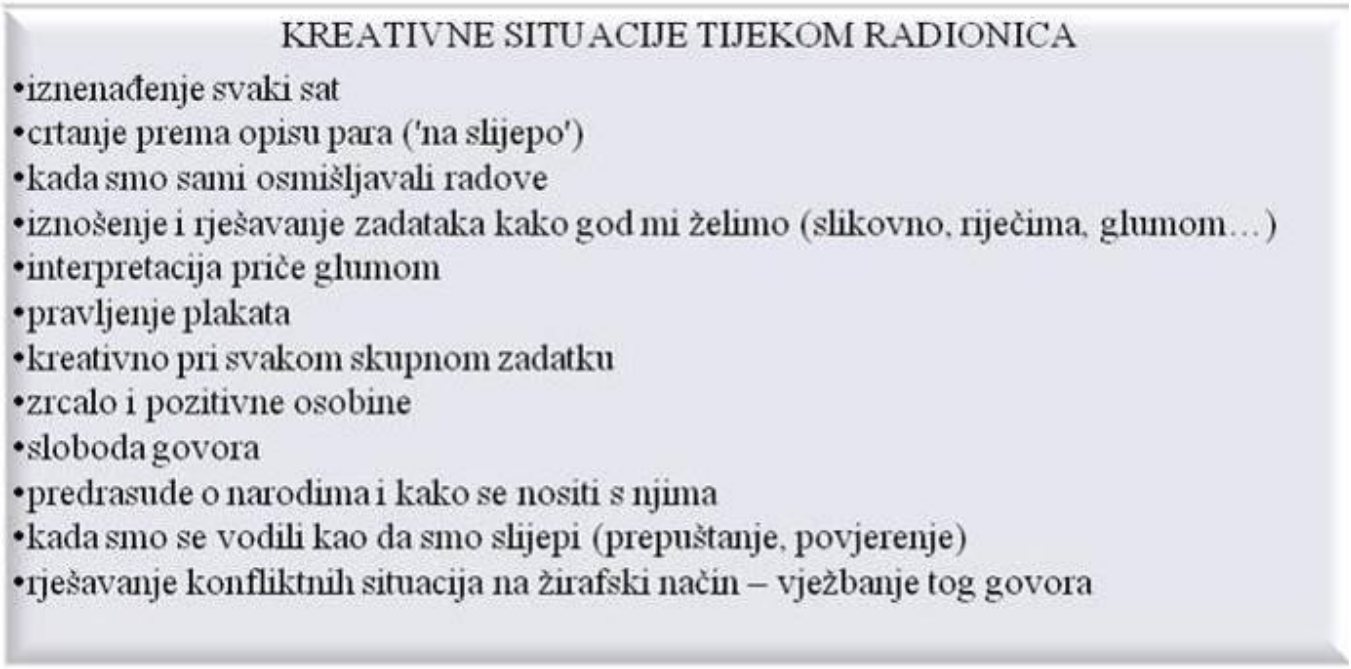
Studenti su također imali mogućnost pojasniti svoje stavove. Najčešće je razlog takve procjene bio zbog pozitivnog odnosa profesora prema radu i studentima, točnije načina rada (jasno objašnjava, strpljivost, komunikativna, staloženost, potiče da se aktiviramo u društvu, motivira, daje primjere iz prakse, spremna pomoći, maštovita, ne kritizira izjave) te načina komunikacije (dostupnost, ravnopravan odnos, prijateljski pristup**,** fleksibilnost u dogovorima, interes za naše probleme, daje prijedloge, uvijek dođe s osmjehom na licu, spremna pomoći).

7. Procjena kreativnog djelovanja

Zbog uključenosti voditelja radionice i nositelja kolegija u projekt poticanja kreativnosti, studenti su također imali mogućnost navesti situacije u kojima su osjećali da rade nešto kreativno (vidi 4. tablica).

4. tablica

Situacije tijekom kojih su se studenti osjećali kreativno



Pri iznošenju tih situacija studenti su naveli i osjećaje koji su se javili. Naime, kreativnost najčešće prate ugodne emocije, što su studenti i potvrdili. Javili su se osjećaji sreće, zaigranosti, korisnosti, ugode i veselja.

8. Prijedlozi za promjene

Na kraju evaluacijskog upitnika studenti su imali mogućnost navesti prijedloge za poboljšanje kolegija. Prijedloge je navelo samo nekoliko studenata i odnosili su se na sljedeće: promijeniti termin predavanja, osmisliti više takvih i sličnih kolegija za idući semestar te više radioničkog rada u drugim kolegijima.

RASPRAVA

Rezultati evaluacije ukazuju da su studenti većinom zadovoljni kolegijem. Nezadovoljstva koja bih ocijenila kao manja svakako daju vrijedan uvid u moguće prilagodbe i promjene te ih se ne treba zanemariti. Ono što se ovim evaluacijskim

upitnikom nastojalo postići je saznati jesu li se studenti na bilo koji način promijenili u smislu svojih stavova, uvjerenja, pristupa drugima i komunikaciji. Ono što se sa sigurnošću može zaključiti je da su se određene promjene ipak dogodile u studentima. Osim što su stekli saznanja o novoj vještini koju je potrebno dalje razvijati i njegovati, promijenili su se i neki njihovi stavovi i osjećaji. Kroz kolegij stekli su osnovna znanja o nekim vještinama koja su kroz radionice praktično ostvarili, a za potrebe ispita kroz literaturu proširili. Kolegij je pružio osnovu studentima za daljnje razvijanje u budućem zanimanju i omogućit će nove generacije učenika odgajanih i obrazovanih na temeljima nenasilne komunikacije. Hoće li i u kojoj mjeri studenti njegovati i dalje razvijati novostečenu vještinu ovisi jedino o njima. Entuzijazam i ugodni osjećaji iskazani kroz evaluacijski upitnik vrlo brzo mogu nestati uslijed svakodnevnih manjih ili većih poteškoća, ali ono što studentima ostaje je svijest da su sposobni to promijeniti. Ovaj kolegij daje im jednu veliku odgovornost koju ne mogu zanemariti.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Konačni cilj kolegija Nenasilne komunikacije ostvario se uspješnim polaganjem ispita. Naravno, ni to ne daje jamstvo da su studenti zaista usvojili vještinu nenasilne komunikacije. Hoće li dalje koristiti nenasilnu komunikaciju ovisi o njima, no u ovom trenutku dovoljno je da su osvijestili postojanje drugog oblika komunikacije koji obogaćuje, umjesto da osiromašuje njihov svakodnevni i budući profesionalni život. Kada završe studij i krenu u škole kao diplomirani učitelji razredne nastave uvidjet će da su sva njihova očekivanja, promišljanja, stavovi i osjećaji usmjereni na ovaj kolegij bili i više nego korisni. Mišljenja sam da je ovaj kolegij obvezan ne samo za svakog učitelja, nego i za sve druge koji svakodnevno ostvaruju komunikaciju u onoj mjeri koliko i učitelji.

Svakodnevna interakcija u ovom multikulturalnom društvu postavlja nam izazove na koje možemo kompetentno odgovoriti ostvarujući pozitivnu nenasilnu komunikaciju. Odgovornost je velika, no to je izazov koji nas može samo motivirati.

Popis literature

- Bagić, Aida – Bognar, Ladislav & Uzelac, Maja 2000. Budimo prijatelji: Priručnik odgoja za nenasilje i suradnju. Zagreb: Mali korak.
- Bognar, Ladislav 2001. Metodika odgoja. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
- Glasser, William 1994. Kvalitetna škola. Zagreb: Educa.
- Rosenberg, Marshall B. 2006. Nenasilna komunikacija: Jezik života. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava – Osijek.
- Vasta, Ross – Haith, Marshall M. & Miller, Scott A. 1997. Dječja psihologija. Zagreb: Naklada Slap.

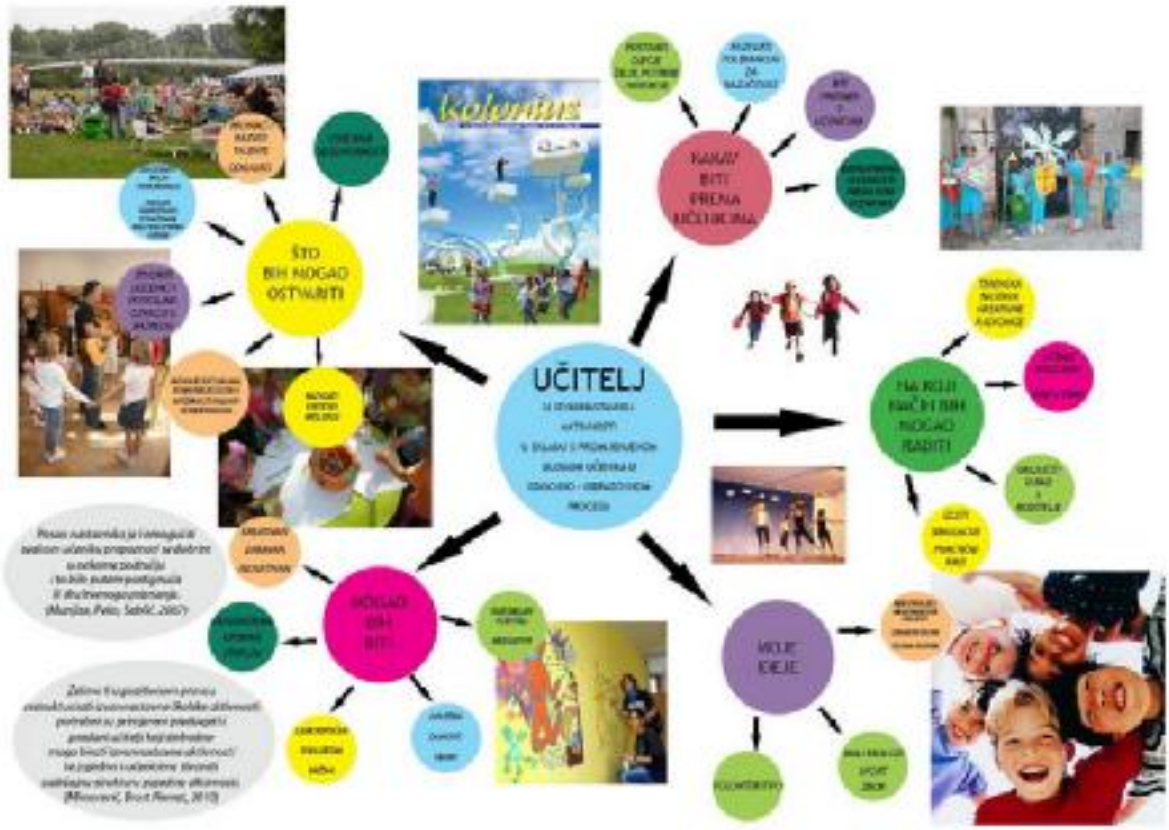
POSZTER SZEKCIÓ

Bencéné Fekete Andrea: NYELVELSAJÁTÍTÁS AZ ÓVODÁBAN GOUIN-MÓDSZERREL

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Tanszék
andi@somogy.hu

Vesnica Mlinarević: UČITELJ U IZVANNASTAVNOJ AKTIVNOSTI U SKLADU S PROMJENJENOM ULOGOM UČENIKA U ODGOJNO OBRAZOVNOM PROCESU

Učiteljski fakultet u Osijeku
mbrust@ufos.hr



Tamara Pavičić-Maja Burst Nemet: IZRADA KAZALIŠNE LUTKE

Učiteljski fakultet u Osijeku
mbrust@ufos.hr

Megjelent a
Szülőföld Alap, Magyarország
Vajdaság Autonóm Tartomány Kormánya, Tartományi Tudományos és Technológiai Fejlesztési Titkárság, Újvidék
Miniszterelnöki Hivatal, Magyarország
támogatásával

ISBN 978-86-87095-07-6