

Алма ТАСЕВСКА

УДК: 37.091.31 – 027.22

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДСКО МОДЕЛИРАЊЕ НА ИГРОВНАТА АКТИВНОСТ ВО РАНАТА УЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

Кратка содржина

Стручната јавност и по долги години сè уште води дебати за улогата и вредноста на играта и нејзиното влијание врз ефективното поучување и учење. Определбите за и против играта во образовен контекст, продуцираат аргументи кои неа ја одржуваат високо во програмата на образовните политики, истражувања и практика. Играта и понатаму добива сериозен третман, а потврда за тоа се современите истражувања кои обезбедуваат нови теоретски рамки и водичи за практиката. Научниците и практичарите со интерес гледаат кон проблематиката на играта особено заради нејзиниот идеален спој на теоријата и практиката, како и обезбедување на квалитет во процесот на учење и поучување.

Дидактичко-методската поставеност на игровната активност се однесува на нејзино добро планирање но и создавање на структура која ќе ги одреди поединечните елементи во нејзината реализација. Практиката нуди различни интерпретации на терминот структура. Така на пример од една страна структурата може да имплицира тесна методска рамка која го фокусира вниманието на различни поучувачки излезни резултати. Или пак од друга страна, структурата може да имплицира отворена методска рамка која дава сигурност дека игровните активности го вклучуваат процесот кој го поддржува учењето и потенцијално нуди можности за излезни резултати. Двете толкувања зависат од педагошкиот контекст во кој се остварува дадената структура.

Наставниците треба да ги препознаваат различните значења за да можат да одлучат кој пристап и кои дидактичко-методски компоненти ќе ги применат во функција на создавање на меѓузависен однос помеѓу играта, учењето и поучувањето во првиот образовен циклус.

Клучни зборови: ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА, УЧЕЊЕ, ПОУЧУВАЊЕ, ИГРОВНА АКТИВНОСТ

Вовед

Методската поставеност на игровната активност се однесува на нејзино добро планирање но и создавање на структура која ќе ги одреди поединечните елементи во нејзината реализација. Практиката нуди различни интерпретации на

терминот структура. Така на пример од една страна структурата може да имплицира тесна методска рамка која го фокусира вниманието на различни поучувачки излезни резултати. Или пак од друга страна, структурата може да имплицира отворена методска рамка која дава сигурност дека игровните активности го вклучуваат процесот кој го поддржува учењето и потенцијално нуди можности за излезни резултати. Двете толкувања зависат од педагошкиот контекст во кој се остварува дадената структура. Наставниците треба да ги препознаваат различните значења за да можат да одлучат кој пристап ќе го применат во функција на создавање на меѓузависен однос помеѓу играта, учењето и поучувањето.

Планирањето и структурата на игровната активност од страна на наставникот треба да се однесува на следниве карактеристики:

“Игровната активност:

- Добро планирани игри се клучен начин по кој младите деца учат со уживање и предизвик,
- Децата не прават разлика помеѓу “играта” и “работата”, а не треба ниту наставниците. На децата им е потребно време за да бидат задлабочени и комплетно активирани,
- Креативните и имагинативните игровни активности промовираат развој и употреба на јазикот,
- Наставниците треба да го охрабрат развојот на децата во областа на математиката преку интервенција во нивната игра,
- Креативниот развој вклучува уметност, музика, танц, игра на улоги и имагинативни игри.
- Улогата на наставникот е во функција на:
- Планирање и снабдување со материјали на поттикнувачката средина за учење,
- Поддршка на учењето на децата преку планирани игровни активности,
- Продолжување и поддршка на детската спонтаната игра,
- Продолжување и развој на детскиот јазик и комуникација во нивната игра,
- Оценување и евалуација,
- Обезбедување на континуитет и прогрес.”¹

Дидактичко-методска структура на игровната активност

Структурата на методскиот концепт на игровната активност треба во себе да содржи елементи кои ќе ја дефинираат игровната активност во своите дидактичко-

¹ *Curriculum guidance for the foundation stage-Investing in our future*, (2000), London:Department for Education and Employment & QCA, pg. 25

методски компоненти. Во креирањет на методскиот концепт на игровната активност наставникот поаѓа од општите податоци за наставниот час во кој треба да ја реализира истата. Наставната тема и содржина на одредено програмско подрачје ги одредуваат целите и задачите кои треба да се реализираат на наставниот час. Кон овие појдовни елементи треба да се надоврзат учениковите предзнаења, моменталните интереси, потреби и можности. Во самиот концепт на креирање на игровната активност потребна е дифернцијација на микро и макрометодските компоненти кои имаат за цел да ја дефинираат структурата на методскиот концепт во целост.

Во таа смисла под микрометодски компоненти на игровната активност се подразбира:

- Методи на наставна работа во игровната активност,
- Форми на наставна работа во игровната активност,
- Насоченост на игровната активност,
- Вид на игровната активност,
- Место на реализација на игровната активност,
- Времетраење на игровната активност,
- Интеграција на игровната активност,

Првата компонента од која се поаѓа кон креирање на методскиот концепт на игровната активност се оденсува на методите на наставна работа. широкиот спектар на наставни методи кој го нуди дидактиката е голем. Според Вилотијевиќ видови наставни методи се:

1. „Метод на усно излагање,
2. Метод на разговор,
3. Илустративен метод,
4. Метод на демонстрација,
5. Метод на практична и лабораториска работа,
6. Метод на писмена работа
7. Метод на читање и работа на текст“²

Изборот на соодветен наставен метод припаѓа на наставникот. Тој треба да биде направен во согласност со целите и задачите кои треба да се постигнат на наставниот час, наставната содржина, содржината на игровната активност, можностите и потребите на учениците како и дидактичките средства и материјали со кои во моментот расолага училиштето.

Втората компонента во микрометодското конципирање на игровната активност се однесува на формите на наставна работа. Во литературата постојат слендиве видови форми на наставна работа:

² Вилотијевиќ, М. (1999), *Дидактика-Организација на наставата-3*, Београд: Учитељски факултет, стр. 213

1. „Фронтална форма,
2. Групна форма,
3. Тандемска форма,
4. Индивидуална форма“³

Наставникот нема голем избор во однос на формите на наставна работа. Затоа фокусот треба да биде насочен кон адекватна примена на конкретна форма која ќе ги задоволи потребите на реализација на содржината на игровната активност, индивидуалните можности на ученикот и неговиот статус и позиција за време на игровната активност. Особено внимание треба да се посвети на соодветно комбинирање на наставните методи и наставните форми на работа, бидејќи нивното взаемно делување во голема мера ја одредува поставеноста на игровната активност, нејзината насоченост, улогата на учениците во неа, како и начинот на постигнување на целта.

Третата микрометодска компонента има тенденција да ја определи насоченоста на игровните активности кон:

- Истражувачки постапки,
- Фактографско знаење,
- Критичко размислување,
- Формирање на ставови и вредности,
- Развој на вештини и способности
- Развој на навики и умења

Овој аспект на игровната активност му дава можност на наставникот внимателно да одлучи кон што се стреми игровната активност. што е потребно да се стимулира кај учениците, односно каква цел има игровната активност. Оваа компонента во голема мера е поврзана со аспектите од развој на личноста но и целите поставени во Блумовата таксономија. Насоченоста на игровната активност има цел да го актуелизира проблемот на развојот на учениците во сите свои потенцијали, и аспекти. Долгото фаворизирање на фактографското знаење кое водеше исклучиво кон интелектуален развој, на овој начин може да се надмине со балансиран пристап кон интелектуалниот, емоционалниот, социјалниот и психофизичкиот развој на личноста на ученикот.

Четвртата компонента во микрометодското конципирање се однесува на видот на игровната активност, како на пример: дидактичка, функционална, конструктивна, симболичка, творечка, сензомотрна, физичка, конструктивна.

Определбата на оваа компонента зависи од насоченоста на игровната активност, нејзината содржина, целта која треба да се постигне, но и степенот на развој на учениците.

Петтата микрометодска компонента претпоставува определба на местото на реализација на игровната активност. Таа може да се реализира во училиница,

³ Исто, стр. 181

во училишен двор или пак во некоја соодветна институција. Претпоставка е дека најчесто место на реализација на игровната активност е училишната или училишниот простор и двор. Но определбата кон оваа компонента зависи од годишното планирање на наставникот особено во делот за соработка со локалната и пошироката општествена заедница. Доколку постои план да се оствари практична настава во место надвор од училиштето, тогаш тоа би претставувало навистина погоден момент да се реализираат поставените цели преку примена на методски конципирана игровна активност.

Времетраењето на игровната активност ја претставува шестата компонента. Нејзината реализација може да има различно времетраење:

- Еден дел од наставен час,
- Цел наставен час,
- Блок часови,
- Еден наставен дел

Содржината и намената на игровната активност го одредуваат временскиот период за нејзината реализација. Од оваа компонента директно ќе зависи и структурата на методското конципирање по принцип помало времетраење-поголема структура, и обратно поголема временска рамка-послободна структура. Но и во двата примери треба да постои јасна цел во реализација на игровната активност.

Како последна, седма компонентата во овој блок на микрометодска конципираност се наоѓа и не помалку значајниот проблем на интеграција на игровната активност. Интеграцијата и холистичкиот пристап се повеќе го добиваат своето место во современата педагошка теорија и практика. Се позначаен е современиот тренд на сеопфатност, меѓусебна зависност и влијание на содржините и програмските подрачја, како и организирање на активности во тој дух. Во таа насока се движи и оваа компонента. Станува збор за интеграција на игровната активност со:

- Содржини од истиот предмет,
- Со содржини од други предмети

За време на методското конципирање на игровната активност наставникот треба да води сметка за предзнаењата на учениците, а тоа се однесува на предходните содржините од истиот предмет, но и на содржините кои следат. Следственост и поврзаност на содржините од еден предмет апсолутно е неопходно. Но холистичкиот пристап претпоставува и поврзување на содржини од различни предмети. Во содржината на една игровна активност секогаш може да се најдат елементи од други предмети но сето тоа да биде насочено кон една цел. На тој начин ученикот ќе се развива холистички, сеопфатно и ќе има можност врз основа на тој принцип да ги разрешува проблемските ситуации во наставата. Наспроти сепаративниот пристап во решавањето на задачите кој бара диференцирање на знаењата од различни програмски подрачја.

Во рамките на микрометодската концепција наставникот треба да размислува и за примената на дидактичките средства и материјали со чија помош учениците ќе ја реализираат игровната активност. Изборот зависи од материјалните услови на училиштето но и од креативноста на наставникот да примени материјали од непосредната средина како на пример (камчиња, листови, гранки, цветови, песок, хартија за рециклирање и сл.)

Вториот дел од методската конципираност на игровната активност се однесува на макрометодските компоненти, а тоа се:

- Иницијација на игровната активност,
- Тек и реализација,
- Воспитно-образовни ефекти,
- Компатибилност на игровната активност,
- Улогата и статусот на ученикот,
- Улогата и статусот на наставникот,
- Јазикот и говорот кој се користи во игровната активност,
- Вербалната комуникација меѓу субјектите,
- Невербалната комуникација,
- Климата и атмосферата за време на игровната активност,
- Технолошката поддршка во текот на реализацијата на игровната активност.

Првата компонентата макрометодската структура на игровната активност се однесува на иницијацијата на игровната активност. Бидејќи игровната активност треба да претставува спој на потребите на наставниот програм, потребите, интересите и можностите на учениците и методската организација на наставникот се поставува барање од двостепена инцијација:

1. Од страна на наставникот,
2. Од страна на ученикот.

Поведувањето иницијатива од страна на наставникот е неопходно заради следење на параметрите во наставниот програм, осовременување на наставниот процес, примена на разновидна дидактичко-методска апаратура и поттикнување на активна позиција на учениците во процесот на стекнување на знаења, вештини и способности. Иницијативата од страна на ученикот е уште позначајна бидејќи на тој начин ученикот станува вистински партнер во наставниот процес, се почитуваат неговите интереси, потреби и можности и се поттикнува кон критичко размислување.

Текот и реализација на игровната активност е следната компонента во макрометодската концепција на игровната активност. Во нејзината основа лежи содржината, теркот и начинот на реализација кој првенствено му служи на наставникот како водичи низ самата реализацијата. Но во оваа компонента треба да се предвидат сите можни ситуации и да постојат неколку можни начини за најсоодветно реализирање на игровната активност. Во праксата постојат моменти

во кои наставникот забележува недостаток на ефект, интерес или мотивација кај учениците. Во тој случај наставникот нуди втора опција на истата игровна активност која ја предвидел во рамките на оваа компонента.

На листата на макрометодскиот блок на компоненти на игровната активност како трети се наоѓаат воспитно-образовните ефекти. Бидејќи во овој концепт станува збор за активност во која се сублимираат играта, учењето и поучувањето, сосема оправдано е да се зборува за воспитно-образовни ефекти. Умешноста на наставникот е нив да ги постави како очекувани резултати од конкретната игровна активност и особено да ја развие способноста за нивно воочување по завршетокот на истата. Можно е одредени воспитно-образовни ефекти да не се појават веднаш по истекот на игровната активност, но да се забележи дека таа придонела кон нивно стимулирање.

Четвртата компонента се однесува на компатибилноста на игровната активност со учениковите: предзнаења, можности, потреби, интереси, возраст, социјален контекст.

Овие параметри се често елаборирани и нивното значење е веќе докажано, но она што е специфика на оваа компонента е фактот дека наставникот секогаш треба да поаѓа од нив. Предзнаењата да бидат основа за нови сознанија, моменталните можности да бидат основа за нови способности, потребите и интересите да бидат задоволени, возраста и нејзините развојни карактеристики како и социјалниот контекст во кој живеат да бидат почитувани.

Петтата компонентата макрометодската поставеност на игровната активност се однесува на улогата и статусот на ученикот во текот на игровната активност. Во основа на оваа компонента се наоѓа суштинската одредба на воспитанието и образованието на традиционално и современо и улогата која ја носи ученикот во нив. Игровната активност има тенденција да ја потврди активната улога на ученикот како значајна и потребна, неговата самоиницијативност, кооперативност, активно учество и слично.

Улогата и статусот на наставникот е шестата макрометодска компонента која дава посебен белег на овој концепт. Долги години во наставата акцентот беше ставен на ученикот, неговите активности и неговата улога. Современиот пристап го продолжува овој тренд и го надополнува со развој на современата улога и статус на наставникот која треба се повеќе да биде дефинирана како: медијатор, активен субјект, поттикнувач, мотиватор, охрабрувач, демократичен, динамичен и слично.

Јазикот и говорот кој се користи во наставата па така и во самата игровна активност е значаен сегмент кој се наоѓа како седма компонента на макрометодската поставеност. Нема сомнеж дека јазикот и говорот треба да бидат литературни, јасни, концизни, разбирливи и соодветни на учениковата возраст.

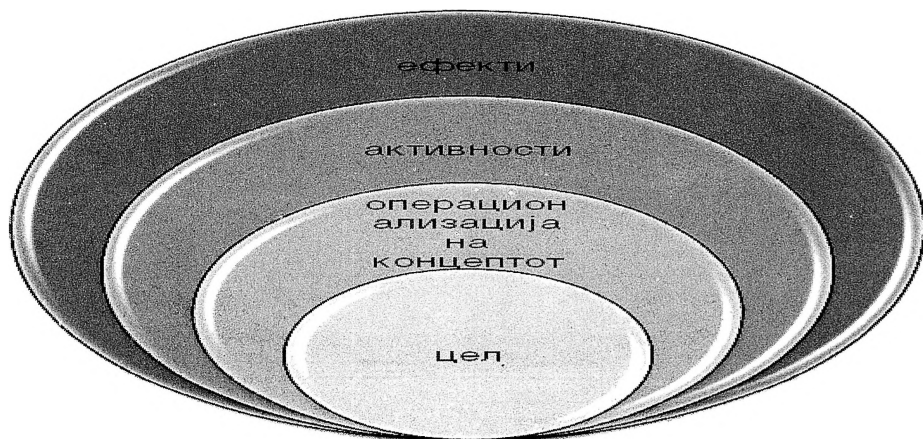
Вербалната и невербалната комуникација се составен дел од секој интерперсонален однос помеѓу субјектите во наставата. Тие се однесуваат на осмата и деветтата компонента која се однесува на вербалната и невербалната комуникација во рамки на игровната активност. Вербалната комуникација може да се забележи помеѓу сите субјекти, помеѓу учениците и наставникот или помеѓу група ученици.

Додека пак невербалната комуникација се забележува преку пратење со поглед, изразени мимики и гестикулација, потврда за следење и внимание, слободно движење низ просторијата.

Десеттата компонента во себе ја вклучува *климата и атмосферата за време на игровната активност*. Доколку игровната активност која се реализира учениците ја доживуваат како своја, ја прифаќаат и со желба се пуштаат во нејзината реализација, но исто така ги стимулира кон одреден развој и кон збогатување на знаењата, тогаш наставникот може да очекува позитивен предзнак кон ова прашање. Во таква ситуација може да се очекува и позитивна клима, стимулативна атмосфера, соработнички дух и интензивна интеракција.

Како последна, единаесетта компонента од овој блок на макрометодски компоненти на игровната активност се наоѓа *технолошката поддршка за време на реализацијата на игровната активност*. Реално постојат такви услови како на пример бројните компјутери во училиштето, се поголемиот број на софтверски програми (Тоол кидс, Еду бунту⁴), ДВД-а со различна содржина и останата аудио-визуелна техника. Но прашањето е како и колку тие програми можат да ја одразат природата на игровната активност во училишен контекст. Можеби прифатливо решени е селективниот пристап во нивната употреба во наставата.

Следно прашање поврзано со оваа проблематика е начинот на моделирање на игровните активности. Покрај дидактичко-методската организација, игровната активност треба да подлежи и на соодветно моделирање. Начинот на кој што ќе се постави секој модел зависи од самиот наставник, од структурата на учениците но и аспектите кои ќе бидат инкорпорирани во него. Реализацијата на игровната активност главно ги содржи следниве аспекти:

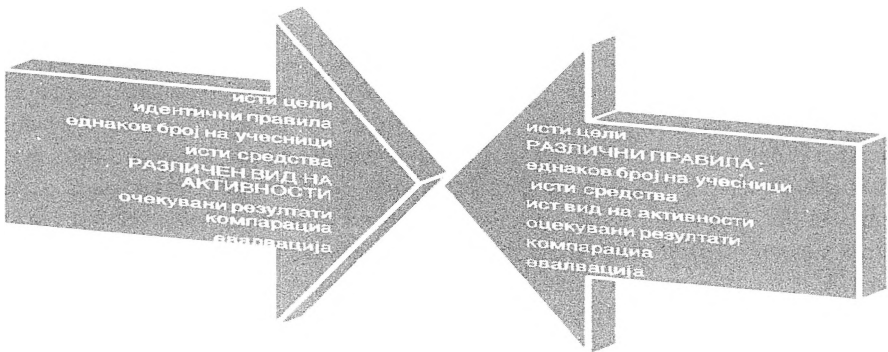


⁴ www.bro.gov.mk

Организацијата и реализацијата на игровната активност секогаш започнува со одредена цел и завршува со посакувани ефекти, но она што се случува во средиштето се о однесува на операционализацијата на поставениот концепт и самите активности.

Постојат повеќе варијанти на моделирање на игровната активност. Во продолжение даваме примери на неколку модели:

Модел 1 Варијантна методска изведба на игровните активности преку компетитивност на две групи со финален продукт



Овој модел се однесува на примената на игровната активност како варијантна методска изведба во која постои компетитивност на две групи со различен вид на активности и различни правила и постоење на финален продукт.

Модел 2 Варијантна методска изведба на игровните активности со фокус на целите и активностите



Овој модел во својата варијантна методска изведба се разликува од првиот модел бидејќи акцентот е поставен на различноста на целите и видот на активностите.

Секој наставник има можност да креира и други вакви слични видови на методски изведби според конкретни потреби.

Во моделирањето на игровната активност исто така треба да се земат во предвид принципите на кои ќе се заснова таа, како на пример:

1. Игровна интерактивност



Примената на принципот на игровна интерактивност учникот има придобивки во однос на:

- Чувството на сигурност
- Јасност и разбирање на целите
- Правилна изведба на активностите (редослед, траење)
- Разбирање на очекувањата
- Сфаќање на ефектите

2. Методска трансформација



Методската трансформација како принцип дава можности игровната активност да биде во функционална конекција со целите на курикулумот и возрасните потенцијали на учениците. Почитувањето на овој принцип сам по себе

претпоставува и пожитување на индивидуализацијата и диференцијацијата во наставата.

3. Мотивирање за учење базирано на игровна активност



Придобивки

Принципот на мотивирање на учење кое е базирано на игровната активност ги нуди следниве придобивки:

- Атрактивност на наставата
- Мотивирани ученици
- Трајност на знаењата
- Развој на вештини
- Разбирање на игровната активност како можност за учење

Ефектите како последен сегмент во моделирањето на наставата можат да се однесуваат на различен аспект од развојот на личноста на учениците, па така може да се очекува ефекти во рамки на когнитивниот, емоционалниот и социјалниот развој.

Методската конципираност на игровната активност ги нуди сите компоненти за кои треба наставникот да посвети внимание при нејзиното поставување, организирање и реализирање. Оваа рамка е сеопфатна во дидактичко-методската артикулација на овој концепт, и има задача да ја постави важноста и значењето на секој методски елемент одделно. Секое програмско подрачје, наставна тема и содржина имаат свои специфичности. Методското коципирање на игровната активност треба да ги почитува истите преку можноста да се истакнат одредени методски елементи во однос на други.

Литература

- Child, D. (2004), *Psychology and the Teacher*, London: Continuum
- Edwards-Carol, Linda. (2006), *The Creative Arts-A Process Approach for Teachers and Children*, New Jersey:PEARSON
- Epstein, A.S. (2007), *The Intentional Teacher*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Evans, J.L. (2000), *Early childhood counts: a programming guide on early childhood care and development*, Washington, D.C. : The world bank
- Gallahue, L.D., Ozmun, C.J. (2006), *Understanding Motor Development-Infants, Children, Adolescents, Adults*, New York: Mc Graw Hill
- Haylock, D. (2007), *Mathematics Explained for primary teachers*, London: SAGE Publications
- Joyce, B. Calhoun, E. Hopkins, D. (2002), *Models of learning-tools for teaching*, Philadelphia:Open University Press
- Moyles, J. (2005), *The Excellence of play*, London:OPEN UNIVERSITY PRESS
- Packer-Isenberg,J. Renck-Jalongo,M. (2006), *Creative Thinking and Arts-Based Learning*, New Jersey:PEARSON
- Quintero, P. E. (2009), *Critical Literacy in Early Childhood Education*, New York: PETER LANG
- Riley, J. (2005), *Learning in the early years*, London: Paul Chapman Publishing
- Wood, E. Attfield, J. (2006), *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, London: Paul Chapman Publishing

Alma TASEVSKA

DIDACTIC-METHODIC MODELING OF THE PLAY ACTIVITIES IN THE EARLY SCHOOL AGE

Summary

Even after so many years the scientific public is still leading debates on the role and value of play and its influence on effective teaching and learning. The reasons for and against play in an educational context produce arguments which have placed it on a high level in the program for educational policies, research and practice. Play has still been given serious treatment, and this has been confirmed by contemporary research which provide new theoretical frameworks and practice guides. Scientists and practitioners alike view the issue of play with particular interest, especially for its ideal mixture of theory and practice, as well as the fact that it generates quality in the process of learning and teaching.

The didactic-methodic ordering of the play activity refers to its thought-out planning and creating a structure that will determine the individual elements in its realization. Practice offers different interpretations of the term structure. For example, on the one hand the structure might imply a narrow methodic framework which focuses its attention on different teaching final results. On the other hand though, the structure might imply an open methodic framework which gives a sense of security that the play activities include the process that supports learning and has the potential to offer possibilities for final results. Both interpretations depend on the pedagogical context in which the given structure is being realized.

Teachers have to recognize the different meanings so as to decide which approach and didactic-methodic components they will apply for the result of creating an interdependent relationship between play, learning and teaching in the first educational cycle.

Key words: DIDACTIC, TEACHING, LEARNING, PLAY ACTIVITIES