

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

UDK: 378(497.7)

ISSN: 1409-9187

ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2013



ФАКУЛТЕТ ЗА
ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2013
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
“Goce Delcev” University – Stip
Факултет за образовни науки
Faculty of Educational Sciences

UDK 378 (497.7)



ISSN 1409-9187

ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION



Штип – Stip
2013



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ
YEARBOOK
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

За издавачот

Проф. д-р Соња Петровска

Издавачки совет

Проф. д-р Саша Митрев
Проф. д-р Лилјана Колева-Гудева
Проф. д-р Соња Петровска
Доц. д-р Кирил Барбареев

Editorial board

Prof. Sasa Mitrev, PhD
Prof. Liljana Koleva-Gudeva, PhD
Prof. Sonja Petrovska, PhD
Ass. Prof. Kiril Barbareev, PhD

Редакциски одбор

Проф. д-р Блаже Китанов
Проф. д-р Стеван Алексоки
Проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
Проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева
Проф. д-р Владо Петровски
Проф. д-р Снежана Мирасчиева
Проф. д-р Никола Смилков
Проф. д-р Виолета Николовска
Доц. д-р Билјана Попеска
Доц. д-р Трајче Стојанов
Доц. д-р Деспина Сивевска
Пом. асс. м-р Јадранка Рунчева

Editorial staff

Prof. Blaze Kitanov, PhD
Prof. Stevan Aleksoski, PhD
Prof. Snezana Stavreva-Veselinovska, PhD
Prof. Emilija Petrova Gjorgjeva, PhD
Prof. Vlado Petrovski, PhD
Prof. Snezana Mirascieva, PhD
Prof. Nikola Smilkov, PhD
Prof. Violeta Nikolovska, PhD
Ass. Prof. Biljana Popeska, PhD
Ass. Prof. Trajce Stojanov, PhD
Ass. Prof. Despina Sivevska, PhD
Ass. Jadranka Runceva, MSc

Главен и одговорен уредник

Проф. д-р Соња Петровска

Managing editor

Prof. Sonja Petrovska, PhD

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
Виш лектор м-р Снежана Кирова
(англиски јазик)

Language editor

Danica Gavrilovska-Atanasovska
(Macedonian)
Snezana Kirova, M.A
(English)

Техничко уредување

Славе Димитров
Благој Михов

Technical editor

Slave Dimitrov
Blagoj Mihov

Редакција и администрација
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
факултет за образовни науки
ул. „Крсте Мисирков“ бб
п. фах 201, 2000 Штип
Р. Македонија

Address of the editorial office
Goce Delcev University – Štip
Faculty of Educational Sciences
Krste Misirkov b.b.,
PO box 201, 2000 Štip,
R. of Macedonia



Содржина
CONTENT

доц. д-р Кирил Барбареев СТАВОВИТЕ НА ВОСПИТУВАЧИТЕ (ПРАКТИЧАРИ) ЗА СИСТЕМОТ НА ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА Ass. Prof. Kiril Barbareev, PhD VIEWS OF THE EDUCATORS (PRACTITIONERS) FOR THE SYSTEM OF INITIAL EDUCATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA	5
проф. д-р Сузана Миовска-Спасева, пом. ас. м-р Јадранка Рунчева МОБИЛНОСТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ Prof. Suzana Miovska Spaseva, PhD, Ass. MSc Jadranka Runceva TEACHERS' MOBILITY IN HIGHER EDUCATION	15
проф. д-р Снежана Мирасчиева НАСТАВНИКОТ, ПЕДАГОШКАТА КОМУНИКАЦИЈА И РАЗВОЈОТ НА СОЦИЈАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ - теориски пристап Prof. Snezana Mirascieva, PhD THE TEACHER, PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND THE DEVEL- OPMENT OF STUDENT'S SOCIAL COMPETENCIES	29
проф. д-р Снежана Јованова-Митковска ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ВРЕДНУВАЊЕ И САМОВРЕДНУВАЊЕ Prof. Snezana Jovanova-Mitkovska, PhD TECHNIQUE AND INSTRUMENTS FOR EVALUATION AND SELF-EVALUATION	39
проф. д-р Соња Петровска, м-р Ана Станковска УЧЕНИЧКИОТ КОЛЕКТИВ КАКО ИНТЕРАКЦИСКА СРЕДИНА Prof. Sonja Petrovska, PhD, MSc Ana Stankovska STUDENT'S COLLECTIVE AS AN INTERACTIVE ENVIRONMENT	53
виш лектор м-р Снежана Кирова ЗОШТО УЧИЛИШТАТА ТРЕБА ДА СЕ МЕНУВААТ? Snezana Kirova WHY SHOULD SCHOOLS CHANGE?	65
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева ПРОМЕНИ ВО УЧИЛИШТАТА, УСЛОВ ЗА КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАНИЕ Prof. Emilija Petrova Gjorgjeva, PhD CHANGES IN SCHOOLS, REQUIREMENT FOR QUALITY EDUCATION	73



асс. д-р Даниела Коцева, проф. д-р Владо Петровски КРАТОК ОСВРТ НА ОБРАЗОВНИТЕ ПОСТИГНУВАЊА КАЈ МАКЕДОНСКИТЕ УЧЕНИЦИ Ass Daniela Koceva, PhD, Prof. Vlado Petrovski, PhD SHORT REVIEW OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF MACEDONIAN STUDENTS	85
м-р Билјана Пешова ПОЗИТИВНИ И НЕГАТИВНИ АВТОМАТСКИ МИСЛИ ВО УЧЕЊЕТО Biljana Pesova, MSc POSITIVE AND NEGATIVE AUTOMATIC THOUGHTS DURING LEARNING	93
проф. д-р Трајче Нацев, м-р Дарко Стојановски ПРИЛОГ КОН ПРОУЧУВАЊЕТО НА НЕОЛИТСКАТА И ЕНЕОЛИТСКАТА АРХИТЕКТУРА ОД СРЕДНИОТ ТЕК НА РЕКА БРЕГАЛНИЦА Ракопис Prof. Trajce Nacev, PhD, MSc Darko Stojanovski CONTRIBUTION TOWARDS THE RESEARCH OF THE NEOLITHIC AND THE COPPER AGE ARCHITECTURE IN THE MIDDLE BREGALNICA RIVER VALLEY	103
асс. м-р Оливер Цацков ШТИП И ШТИПСКО ВО ВОЕНИТЕ ПЛАНОВИ НА ЗАВОЈУВАНИТЕ СТРАНИ ПРЕД ПОЧЕТОКОТ НА ПРВАТА СВЕТСКА ВОЈНА Ass. Oliver Cackov, MSc SH TIP AND SH TIP AREA IN THE WAR PLANS OF THE INVOLVED WAR- FARE PARTIES BEFORE THE BEGINING OF THE FIRST WORLD WAR	113
м-р Кире Филов ДЕПОРТАЦИЈАТА НА ЕВРЕИТЕ ОД МАКЕДОНИЈА И ТРАКИЈА ВО СВЕДОЧЕЊЕТО НА ДИТЕР ВИСЛИЦЕНИ Kire Filov, MSc DEPORTATION OF JEWS FROM MACEDONIA AND THRACH IN THE TESTIMONY OF DIETER WISLICENY	119



УДК 373.2.011.3-051(497.7)
373.2.091.12:005.963.5(497.7)

Оригинален научен труд
Original research paper

**СТАВОВИТЕ НА ВОСПИТУВАЧИТЕ (ПРАКТИЧАРИ) ЗА
СИСТЕМОТ НА ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
Кирил Барбареев¹**

Апстракт: Целта на овој труд беше да дојдеме до ставовите, мислењата, погледите и сфаќањата на воспитувачите кои се директни реализатори на воспитно-образовните активности во детските градинки и основните училишта. Се обидовме да ја испитаме перцепцијата за квалитетот на иницијалното образование и професионален развој на воспитувачите, нивните ставови и уверувања за моменталната состојба, како и начините за подобрување на професионалната улога на воспитувачот. Примерокот го сочинуваа 130 воспитувачи од девет (9) ДГ и ОУ како директни реализатори на воспитно-образовната работа со децата од предучилишна возраст. Во истражувањето кое беше спроведено со воспитувачите беа собрани податоци кои се однесуваа за посакуваните промени во системот на предучилишното воспитание и образование и за тоа во која насока би била нивната интервенција за подобрување на образованието и професионалниот развој на воспитувачите.

Клучни зборови: *воспитувач, иницијално образование, предучилишно воспитание и образование*

**VIEWS OF THE EDUCATORS (PRACTITIONERS) FOR THE
SYSTEM OF INITIAL EDUCATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA
Kiril Barbareev²**

Abstract: The purpose of this paper was to get to the attitudes, opinions, views and understandings of educators who are direct implementers of educational activities in kindergartens and primary schools. We tried to examine the perception of the quality of initial education and professional development of educators, their attitudes and beliefs about the current situation

¹⁾ Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



and ways to improve, the professional role of the teacher. The sample consisted of 130 teachers from nine (9) Kindergardens and Primary Schools as direct implementers of educational work with preschool children.

Key words: *preschool teacher, teacher education, preschool education.*

Вовед

Воспитанието и образованието во Македонија имаат богата традиција и почнуваат од периодот на светите браќа Кирил и Методиј, св. Климент, св. Наум, македонската преродбена мисла, илинденскиот, постилинденскиот, АСНОМ-скиот и пост-АСНОМСКИОТ период па наваму, што потврдува дека Македонија има длабоки културно-историски и *воспитни традиции*.³

Системот на образование на воспитувачите во Македонија се градел во зависност од развојот на целокупниот систем за воспитание и образование и затоа поминува низ неколку фази.

Стручното оспособување на кадрите за предучилишното воспитание и образование во нашата земја системски и организирано започнува од 1940 година и трае сè до денес. Во тој период во Македонија почнуваат да се профилираат кадрите за предучилишното воспитание и образование најпрвин преку курсна настава на учителските школи за веднаш потоа да помине на двегодишно, тригодишно и четиригодишно *учителско-педагошко образование* на вишите педагошки школи, односно на педагошките факултети и Институтот за педагогија.

Во изминатите шест децении иницијалното образование на воспитувачите во Македонија поминало низ три периоди на институционални промени и се издвојуваат три категории на воспитувачи кои во моментот работат:

- образование на средношколско ниво (1945-1971),
- образование на вишо стручно ниво (1971-1996),
- образование на факултетско ниво (1996-20014).

Резултати и дискусија

Во рамките на анкетното истражување беше конструиран прашалник, се користеше анкетен лист кој се состоеше од основни податоци и систем на прашања од отворен и затворен тип (*вкупно* 17). Прашањата се однесуваа за испитување на перцепцијата за квалитетот на иницијалното

³) ПЕТРОВ, Н. (1998). *Перманентно образование на воспитувачките и наставните кадри на прагот на XXI век*, Биангл: Битола



образование и професионален развој на воспитувачите, нивните ставови и уверувања за моменталната состојба и начини на подобрување, за професионалната улога на воспитувачот и сл.

Примерокот го сочинуваа 130 воспитувачи од девет (9) ДГ и ОУ како директни реализатори на воспитно-образовната работа со децата од предучилишна возраст. Истражувањето беше спроведено во шест општини (Скопје, Штип, Кавадарци, Св.Николе, Велес, Струмица). Добиените податоци статистички се обработени, а резултатите се приложени во трудот подолу.

Првиот дел од прашалникот имаше за цел да ги опише испитаниците. Прашањата се однесуваа на полот, степенот на образование на воспитувачите, на која институција во Република Македонија го стекнале својот степен на образование и нивното работно искуство.

Табела 1. Вработени во детска градинка според полот

пол	<i>f</i>	%
женски	128	98,4
машки	2	1,6
ВКУПНО	130	100

(1) Застапеноста на женскиот пол кај вработени воспитувачи од примерокот на истражувањето во споредба со машкиот пол е во апсолутна доминација. Од вкупниот број испитаници (130) дури 128 испитаници или 98% се од женски пол, а само два 2 испитаника се од машки пол или изразено во проценти тоа е помалку од 2%.

(2) Испитаниците имаат различно работното искуство (табела 25), речиси половината испитаници припаѓаат на многу искусни возрастни групи - преовладува групата со работно искуство од 21 до 30 години (44%), потоа следува групата со работно искуство од 11 до 20 години (16%), групата со работно искуство од 6 до 10 години и групата со повеќе од 30 години се со идентична застапеност (13%), и најмал е бројот на вработени со работно искуство од 1 до 5 години (11,5%), и работно искуство до 1 година (4,6%). Во просек може да се заклучи дека од вкупниот број испитаници (57%) се со работно искуство повеќе од 20 години.

(3) Во врска со степенот на образование на испитаниците - воспитувачите со дипломи за високо образование се најголемата група во примерот (61,5%); следни од групата се оние воспитувачи со дипломи за вишо образование (студирање во траење од 2 години) (35,3%), понатаму следат воспитувачи со завршен втор циклус студии – магистри по педагошки науки (2,3%) и воспитувачи со завршено средно образование



(1%). Во просек, испитаниците најчесто го стекнале нивниот последен степен или диплома од пред 21 до 30 години (35,3%). Но речиси две третини од испитаниците пред помалку од 6 до 10 години, што лесно може да се заклучи дека активните воспитувачи стекнале дополнително образование во последната декада.

(4) На прашањето: *на која институција го имате стекнато вашиот степен на образование* преовладува групата која има завршено на *педагошките факултети* (37%) и групата која има стекнато вишо образование (*педагошка академија*) (35%), но исто така значителна е и групата која има стекнато степен на образование од 4 години на *Институтот за педагогија* (24,6%). Кога сме кај групата со вишо образование најголемиот број од испитаниците (26%) се во фаза на факултетско образование.

Интересно е да се посочи податокот дека од вкупниот број испитаници во детските градинки како воспитувачи работи и лице кое има стекнато образование на Институт за историја и археологија, што не е во согласност со систематизацијата на работни места.

(5) Воспитувачите беа прашани: *што мислат тие денес за нивната стручност пред да стапат на работа како воспитувачи (дали се соочиле со некои проблеми) во детската градинка?* Во просек, најголемата група од нив (42%) мисли дека иницијалното образование овозможува стекнување на стручни компетенции и е адекватно да се почне со работа во детска градинка – меѓутоа на почетокот им било потребно педагошко-практично искуство за реализација на дел од активностите. Следната најголема група (38%) е целосно позитивна за нивното иницијално образование и нивната стручност и тие одговориле дека: тоа е адекватно и одговара на барањата на нивното работно место. Последната група, или една петина од испитаниците (19%), се со критички одговори и сметаат дека нивното образование не одговара (тоа е неадекватно) на потребите на нивното работно место, тие всушност сметаат дека нивното формално образование не им овозможило стручност неопходна за работа како воспитувач.



Графикон 1



(6) Прашањето на кое од испитаниците беше побарано *да го оценат системот за образование и професионален развој на воспитувачите* одговорите беа главно негативни, односно критички настроени.

Повеќе од половината од нив (51%) се критички настроени за постоечката организација на иницијалното образование на воспитувачите и велат дека е потребно многу повеќе практично искуство од досегашниот пристап наспрема фаворизацијата на теоретските содржини и реализацијата на праксата и методиката. Следната група е уште покритична и вели дека се потребни радикални промени на системот на образование и професионален развој на воспитувачите (33%), оваа силна група испитаници ја потенцира потребата на студиската програма на воспитувачи да опфаќа интеграција на сите главни компетентности за воспитувачите (познавање на предметот, практичното искуство, едукативното познавање).

Третата група испитаници е позитивната група (8%), која смета дека системот за образование е добар и дека не се потребни никакви големи промени, ист просек има и групата која смета дека во системот на образование на воспитувачите треба да се стави поголем акцент на педагошко-психолошките содржини (8%).

(7) Воспитувачите беа прашани за процентот на практичните активности, кои се клучен дел на студиската програма за образование на воспитувачите. Повеќе од половината испитаници (52,3%) сметаат дека процентуалната застапеност на практичните и теоретските активности би требале да бидат во однос 50-50%; втората група испитаници (25,3%) оди уште понатаму и нагласува дека практиката е најважниот дел од образованието на воспитувачите и затоа сметаат дека таа треба да биде застапена со 70% од вкупната студиска програма; третата група (19,2%) смета дека праксата би требало да биде застапено со околу 30% (табела 30).

(8) Што се однесува за студиската програма и нејзината структура, воспитувачите беа прашани: *дали тие би требало да земат учество во дизајнирањето на студиската програма и дали тие би придонеле за зголемување на квалитетот на програмата?*

Повеќе од половината испитаници (56%) посочиле дека тие значително би придонеле кога некој од нив би побарал да се вклучат во работата на комисијата за дизајнирање на студиската програма. Втората помала група, која исто така е со позитивен став по ова прашање (33%) смета дека тие делумно би дале придонес во програмата, а само 11% се на мислење дека нивното учество е непотребно во комисијата за работа на студиската програма за воспитувачи.



(9) Воспитувачите во детските градинки во голема мера би требало да се образоваат до крајот на својата работна кариера. Затоа, во Прашалникот беа вклучени посебни прашања: дали детските градинки сметаат дека професионалниот развој е практичен и важен за воспитувачите и дали тие се вклучени во посета на семинари, работилници. На прашањето: колку семинари сте посетиле во последните дванаесет (12) месеци?

Скоро една четвртина, односно 39%, од воспитувачите не присуствувале на ниту еден семинар или не биле повикани да учествуваат во ниту една работилница. Втора група воспитувачи - 34% од испитаниците одговориле дека во последните 12 месеци присуствувале на 1-2 семинари односно работилници. Третата група - 24% ја сочинуваат воспитувачи кои учествувале на 3-5 семинари и работилници и последна група е најмалку бројна - 4%, одговорила дека посетувала од 6 до 10 семинари.

(10) На прашањето: која била главната причина да посетат односно да не посетат семинари/работилници? Најголемата група воспитувачи - 44%, односно 41%, сметаат дека семинарите, обуките и работилниците се многу корисни и важни за нивниот професионален развој и тоа е најголемата група која позитивно се изјаснила на организираниите семинари.

Втората група - 6% сметаат дека семинарите се досадни и неатрактивни за нив. Исто така, 43% од воспитувачите одговориле дека пристапот, односно учеството во семинарите е многу тешко, 27% се изјасниле дека раководството не им дозволува да присуствуваат, додека 22% од испитаниците би присуствувале но никој не се ангажирал за нив ниту им плаќал за учество на тие семинари. Една група од испитаниците на ова прашање одговориле и квалитативно и ако ги групираме одговорите можеме да го заклучиме следното:

- изборот за учество во семинари, обуки или работилници е селективен;
- воспитувачите не се доволно информирани;
- тие секоја можност би ја користеле за усовршување ако бидат информирани.

(11) На прашањето: кој ги организираше семинарите? Најголемата група - 61% од воспитувачите одговориле дека детската градинка ги организира семинарите/работилниците, 16% посочиле дека невладините организации (НВО секторот) организирале семинари, потоа 12% се истакнува Министерството за образование и наука односно Бирото за развој на образованието и тоа само доколку се направени промени во програмата или се донесени некои други клучни одлуки поврзани со работата на воспитувачите. Последната, најмала група испитаници - 11%



ги посочиле високообразовните институции поточно институциите за иницијално образование на воспитувачите како организатори на некои обуки, семинари или работилници.

Во контекст на организацијата на семинарите и професионалниот развој на воспитувачите беше поставено уште едно прашање (12) кое е во корелација со претходното прашање. Воспитувачите беа директно прашани: кога би можеле да бираат институција која организира семинари, работилници, специјални курсеви и слично која институција би ја избрале и кој би требало да ги организира ваквите форми на работа? Повеќе од половината од испитаниците - 58% сметаат дека тоа би требало да бидат високообразовните институции; приближно 25% сметаат дека најдобро би било тоа да го прави Бирото за развој на образованието и детската градинка; 17% од испитаниците тоа би сакале да го прави невладиниот сектор, кој очигледно во последната декада е многу активен во системот на образование.

(13) За тоа дали семинарите/работилниците придонесоа во зголемување на квалитетот на работа на воспитувачите беа поставени две прашања, од чии одговори се гледа јасна слика за значењето на ваквата форма на пристап со воспитувачите. Но, исто така, се забележува и расположението на воспитувачите за почесто нивно вклучување. Вкупно 46% од испитаниците одговориле дека тие значително би придонеле на нивното знаење, се подобруваат и стекнуваат нови вештини кои се потребни за успешна работа во детската градинка или друга детска заедница.

Втората група од испитаници - 19%, која е со позитивен однос кон развивањето на формите за професионален развој на воспитувачите сметаат дека семинарите/работилниците делумно придонесуваат, додека 8% од испитаниците посочиле дека тие воопшто не придонесуваат за нивниот развој. За размислување се ставовите на 27% од испитаниците кои сметаат дека во организацијата на семинарите е нагласена теоретската компонента и дека многу тешко се внесуваат промени во работата.

(14-15) Во прашалникот за воспитувачите беа поставени две прашања кои се однесуваа за соработката помеѓу факултетите за образование на воспитувачите од една страна и детските градинки односно воспитувачите од друга страна. Како прво, испитаниците беа прашани: дали како воспитувачи се подготвени да работат со студенти од факултетите за образование на воспитувачите кои доаѓаат во нивната детска градинка или училиште, со цел да стекнат



педагошко- методичка пракса (менторство)? Имајќи предвид дека сè уште соработката е на традиционален начин и отсекогаш постоел модел на соработка, воопшто не е за изненадување што повеќемина испитаници (51%) се согласуваат дека педагошко-методичката пракса е важен дел од иницијалното образование на воспитувачите и исто така сметаат дека е важно да им го пренесат своето искуство на помладите колеги – студенти („колегијална група“). Втората група (33%) воспитувачи се согласуваат дека педагошко-методичката пракса е важен дел од иницијалното образование на воспитувачите и тие би почитувале доколку студентот им помогне или асистира на воспитно-образовните активности.

Исто така, има две прилично мали „себични групи“ (кои заедно претставуваат 15% од испитаниците): имено, 11% од испитаниците би соработувале со студенти-воспитувачи само ако тоа дава можности за напредување на работното место или доколку им се плаќа. И последната група, односно 4% би соработувале со студенти-воспитувачи само по барање на раководното тело во детската градинка или основното училиште.

На второто прашање испитаниците беа прашани: дали како воспитувачи би биле подготвени да соработуваат со професорите и истражувачите од високообразовните институции кои доаѓаат во нивните градинки со цел давршат истражување за предавање и потребите на образованието воопшто? Резултатите се охрабрувачки, повеќе од две третини (2/3) од испитаниците се подготвени да соработуваат затоа што сметаат дека тоа може да ја засили соработката помеѓу институциите за образование на воспитувачите и детските градинки, односно основните училишта, и да ја зацврсти иновативноста во образованието - 42,3%, додека 27% од испитаниците изјавуваат дека тоа многу ќе го подобри и засили нивниот професионален развој. Останатите испитаници (22,3%) можеме да ги ставиме во групата на „себични воспитувачи“ затоа што 15,3% од нив би соработувале доколку оваа работа им даде можности за напредување на работното место или ако се плаќа, додека 7% би соработувале единствено на барање на раководните тела во детската градинка или основното училиште.

(16) Со оглед на тоа што денес институциите за иницијално образование на воспитувачите имаат втор и трет циклус на студии и се во постојано иновирање на студиските програми и организацијата на студирањето, воспитувачите беа прашани: дали би го продолжиле своето образование и би стекнале повисок степен на образование? Беа добиени многу прагматични одговори.



Сосема е очигледно дека најголемиот број испитаници се заинтересирани за постојано напредување и стекнување на дополнително образование; 39,2% од нив би го продолжиле своето образование на втор циклус студии каде што има нагласена истражувачка компонента; додека 53% од испитаниците преферираат постојани обуки преку кои тие би го зацврстувале својот квалитет и постојано би ги следеле новите тенденции во образованието и би напредувале во својата кариера и на работното место преку добивање на лиценци за менторства, но во суштина не се за стекнување повисок степен од моменталниот. Само 7% од нив велат дека се сосема задоволни од нивниот степен на образование и дека не би студирале понатаму.

Заклучок

Во истражувањето што беше спроведено со воспитувачите беа собрани податоци кои се однесуваа за посакуваните промени во системот на предучилишното воспитание и образование и за тоа во која насока би била нивната интервенција за подобрување на образованието и професионалниот развој на воспитувачите.

Испитаниците на (1) прво место ја ставаат материјалната положба во системот за предучилишно воспитание и образование; (2) потоа ја потенцираат потребата од зајакната соработка помеѓу институциите за иницијално образование на воспитувачите со детските градинки и основните училишта и тоа особено во начинот на организацијата на воспитно-образовните активности со децата и на (3) трето место соработката со семејството и локалната средина.

Што се однесува на системот за иницијално образование на воспитувачите, тие сметаат дека во голема мера сериозноста и одговорноста на студентите – воспитувачи е намалена наспрема периодот кога тие биле студенти. Една група воспитувачи смета дека е потребно во системот за иницијално образование да се зајакнат условите за упис на овие институции и дека е потребна и проверка на некои својства на личноста на идниот воспитувач, како што се: мотивираноста за професијата, емпатичноста, толерантноста, комуникативноста, флексибилноста и сл.

Искусните воспитувачи кои во последните години имаат чести средби со студентите на пракса забележуваат дека најголем број од студентите работат „според модел на имитација“, креативноста на студентите е многу ограничена и имаат скромни критички ставови.



Користена литература

- [1] AINOVE, R.F and C.A. TORRES, eds. (1992). *Comparative Education*, London: Rowman and Littlefield, Publishers.
- [2] ALTBACH, P.G and G.P. KELLY, eds. (1986). *New Approaches to Comparative Education*, Chicago: Chicago University Press.
- [3] ARIJES, F. (1989). *Vekovi detinjstva*, Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.
- [4] ARNOLD, F. and J.T.FAWCETT (1975) *The Value of Children: A Cross – National Study*, Honolulu, HI.: East-west Center.
- [5] COLIN J, M. (1992). *Kurikulum, temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
- [6] DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission, 2005.
- [7] EVELYN, W. (1994), *Ideas influencing Early Childhood Education – A theoretical analysis*, New York&London, Teaches College Press.
- [8] JELAVIC, F. (2002), *Didaktika*, Zagreb.
- [9] КАМБЕРСКИ, К. (1994), *Од буквар до универзитет*, Скопје: Просветно дело.
- [10] КАМБЕРСКИ, К. (1997), *Иницијалното образование на наставниците. Образовни рефлексии бр. 3-4*. Скопје: Биро за развој на образованието.
- [11] КАМБЕРСКИ, К. (2000), *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија: (развој, состојби и перспективи)*, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Скопје.
- [12] КАНТАРЦИЕВ, Р. (2002), *Историја на образованието и просветата во Македонија*. Скопје: Просветно дело.
- [13] КАМЕНОВ, Е., ПЕТРОВ, Н. (1986). *Методика на воспитно-образовната работа со децата од предучилишна возраст*, Скопје: Просветно дело.



УДК 378.091.12:005.962.131(497.7)

Прегледен труд
Review paper

МОБИЛНОСТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Сузана Миовска-Спасева¹, Јадранка Рунчева²

Апстракт: Трудот дава приказ на мобилноста на наставниците во високото образование и придобивките кои произлегуваат од него. Акцентот се става на ситуацијата во високото образование во Република Македонија. Законската регулатива врз која се засновува го истакнува значењето на мобилноста што се согледува преку задолжителната мобилност на студентите од трет циклус студии, како и преку обврската што ја имаат универзитетите од една страна да испраќаат свој кадар на странски институции, а од друга страна да ангажираат визитинг професори. Анализата на мал број до сега спроведени истражувања за мобилноста на македонските наставници во високото образование укажува на нивната недоволна вклученост и учество во оваа активност, а истовремено, и на потребата за изнаоѓање на начини за нејзино унапредување.

Клучни зборови: *наставници, високо образование, мобилност.*

TEACHERS' MOBILITY IN HIGHER EDUCATION

Suzana Miovska-Spaseva³, Jadranka Runceva⁴

Abstract: The paper outlines the mobility of the teachers in higher education and the benefits that arise from it. The accent is placed on the situation in higher education in Republic of Macedonia. The higher education legislation highlights the importance of mobility which is perceived through the mandatory mobility for the students from the third cycle, as well as through the obligation for universities to send its staff to foreign institutions and to engage visiting professors. The analysis of the small number of studies conducted so far on the mobility of Macedonian higher education teachers indicates to their

¹ Институт за педагогија, Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје

² Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

³ Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje

⁴ Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip



insufficient involvement and participation in this activity, and at the same time, to the need to find ways for its improvement.

Key words: *teachers, higher education, mobility.*

Вовед

Мобилноста во европски рамки се поврзува со поимите Болоњски процес и европски простор за високо образование. Главна цел на Болоњскиот процес е создавање на европски простор за високо образование преку реформирање на националните високообразовни системи во правец на обезбедување на нивна споредливост и компатибилност. Мобилноста, пак, на студентите и кадарот во високото образование помеѓу земјите учеснички во Болоњскиот процес е една од клучните цели на Болоњскиот процес. Преку стекнување на компаративни искуства во поглед на наставните програми, начините на предавање, начините на функционирање на факултетите во странство (Поп Иванов, 2010, стр. 39), мобилноста, всушност, овозможува унапредување на квалитетот на знаењата и наставата, односно унапредување на квалитетот на високото образование во целина.

Процесот на подвижност во високото образование може да има најразлични цели: образовни цели, цели поврзани со истражување, настава или други работни форми, но исто така и лични, културни, социјални цели, поврзани со имиграција, јазични цели или цели кои се однесуваат на остварување на поголеми амбиции во однос на квалитетот на високото образование (Unger, Cavaljuga, 2007).

Мобилноста и нејзините придобивки во високото образование можат да ги користат студентите, но и различните профили на кадри - учесници во високото образование:

- наставници – истражувачи, тоа се професори кои го посветуваат своето време на настава и истражување;
- наставници – кои имаат чисто педагошки обврски и одговорности;
- истражувачи – имаат обврска да спроведуваат истражување, а нивните наставни обврски се минимални или воопшто ги немаат;
- административен кадар (Cradden, 2007, стр. 8).

Мобилноста на наставниците овозможува доближување на високообразовната установа од која доаѓаат наставниците до високообразовни установи каде наставниците престојуваат извесен временски период, односно споделување на најразновидни европски и светски искуства. Без разлика дали станува збор за реализирање на влезна или излезна мобилност, придобивките од мобилноста се огромни за



високообразовната институција и водат кон размена на странски искуства и практики.

Мобилноста на наставниците и европскиот простор за високо образование

Во бројни истражувања и извештаи за мобилноста на кадарот во високото образование на сличен начин се дефинирани основните клучни поими: мобилност, академски кадар, мобилност на кадарот.

„Мобилноста е од суштинско значење да се обезбеди висококвалитетно високо образование и истовремено мобилноста е столб за размена и соработка со други делови од светот“ (ЕНЕА Ministerial Conference, 2012, стр.1).

Академскиот кадар е кадар кој главно е ангажиран во настава и истражување. Неговата мобилност се одвива токму поради овие цели.

Мобилноста на кадарот (академски и административен) се однесува на секоја мобилност за остварување на професионални или академски цели, која не е трајна, односно има за цел враќање во домашната институција. Во мобилноста кадарот, всушност, има определен ограничен работен период во друга земја (MAUNIMO - Mapping university mobility of staff and students).

Некои од карактеристиките на мобилноста на високообразовниот (академски и административен) кадар се:

- мобилноста се остварува во мобилни периоди преземени од страна на кадарот од високообразовната институција;
- мобилноста е транснационална, односно претставува транснационално преминување на географските граници;
- мобилноста е физичка;
- мобилноста се организира со краток рок, со намера лицето да се врати во својата земја и затоа таа ја исклучува миграцијата;
- во текот на мобилниот период се остварува настава или истражување;
- во текот на мобилниот период се остварува обука (MAUNIMO; EUA, Education International, ESU, стр.2).

Поимот „мобилност на наставниците во високото образование“ е многу широк и сеопфатен и како таков отвора бројни прашања, меѓу кои: каде ќе се реализира мобилноста, колку време ќе трае, со која цел ќе се реализира. Во извештајот на Европската комисија за мобилноста на кадарот во високото образование се истакнува постоењето на краткорочни и долгорочни престои надвор од државата во зависност од должината на времето поминато надвор од неа. Дел од целите поради кои може да се реализира престојот во друга земја се: мобилност заради учество



на интернационална конференција, студиски посети, реализација на предавања или академска размена, како и сабатна година со определена цел (Racké, стр.1-2).

Големата вредност на мобилноста во високото образование особено се нагласува во документите на Болоњскиот процес и претставува една од целите на Болоњската декларација:

„Промоција на мобилност со надминување на пречките за слободно движење особено на:

- *студентите, да им се даде можност за учење, да им се овозможи пристап до студиите и релевантните служби;*
- *наставниците, истражувачите и административниот персонал: да им се признае и валоризира времето што го минале во Европа на истражување, предавање или учење, без прејудуцирање на нивните статутарни права“.* (Bologna Declaration, 1999, стр. 3-4)

На состанокот на одговорните министри за високо образование од 47 земји потписнички на Болоња, што се одржа во Букурешт на 26-27 април 2012 година е нагласено значењето на мобилноста во високото образование и е истакнат стремежот кон отворени високообразовни системи и подобро балансирана мобилност во европскиот простор за високо образование. За таа цел, високообразовните институции се поттикнуваат да развиваат заеднички програми и дипломи, да бидат интернационално отворени и да соработуваат со други региони од светот (Bucharest Communiqué, 2012, стр.4).

Придобивки од мобилноста

Висококвалитетната мобилност обезбедува остварување на низа цели, меѓу кои и подобрување на компетентноста, знаењата и вештините на вклучените страни, проширување и подобрување на академската соработка и ширење информации и знаења во рамките на европскиот простор за високо образование, интернационализирање на високообразовните системи и институции, како и нивно унапредување преку споредба на една со друга, личен развој на луѓето кои учествуваат во мобилноста и зајакнување на културниот идентитет на Европа. (EHEA Ministerial Conference, 2012, стр.1)

Мобилноста на наставниците има значење и носи заеднички придобивки за сите вклучени страни. Подвижноста на наставниците во прв ред е значајна за нив самите, за нивниот личен развој, но не помалку значајна придобивка имаат и високообразовната институција домаќин и високообразовната институција која го испраќа академскиот кадар. Студентите, како дел од универзитетот, односно од високообразовната



институција имаат големи бенефити од мобилноста на нивните наставници, а во прв ред нив најмногу ги чувствуваат студентите кои немале можност да учествуваат во некој тип на мобилност, односно да стекнат знаења од кадар од странска високообразовна институција или од кадар од некои европски претпријатија. Покрај нив, се разбира, придобивки имаат и студентите кои имале студиски престој на некоја високообразовна институција. Во продолжение се наведени дел од придобивките од мобилноста на наставниците за институциите, за наставниците учесници во мобилноста и за студентите.

- Придобивки од мобилноста на наставниците за двете институции, институцијата-домаќин и институцијата која го испраќа академскиот кадар:
 - воспоставување на долготрајни врски меѓу институциите;
 - подобрување на квалитетот на предавање;
 - поголема видливост на својот оддел, институт... на интернационално ниво;
 - зајакнување на репутацијата преку вклучување во одлични програми (Спасовски).

- Придобивки од мобилноста на наставниците:
 - учество во академска мобилност со висок квалитет;
 - подобрување на наставата;
 - развивање и имплементирање на нови наставни методи;
 - стекнување на огромно знаење за земјата во којашто имаат привремен престој;
 - подобрување на јазични вештини и меѓукултурни искуства;
 - придобивки на знаење и идеи;
 - остварување на нови контакти или зајакнување на веќе постоечките;
 - личен развој: зголемување на независност, самодоверба, самосвест, подобрување на социјалните вештини и стекнување на различни практични вештини за живеење (Спасовски; ECORYS, 2011, стр. 2; Gagam, 2007).

- Придобивки од мобилноста на наставниците за студентите:
 - пренесување на странски искуства на студентите преку ангажирање на наставници од друга земја на нивната институција и преку испраќање на нивните наставници за одреден временски период во друга земја;
 - запознавање на различни образовни системи;
 - запознавање на различни култури.



Мобилност на академскиот кадар преку ERASMUS програмата и сабатна година за кадарот од високообразовните институции

Еразмус програмата е една од најчесто користените програми за мобилност на високообразовните кадри во европски рамки. Преку Еразмус програмата, од 1997 година, кадарот од високообразовните институции има можност да биде ангажиран извесен период во наставата во друга земја – Еразмус членка. Покрај ангажирање во наставата, со креирањето на програмата за доживотно учење од 2007 година, овозможено е и учество на кадарот во различни форми на обуки, усовршување во странство на академскиот и административниот кадар, како и ангажирање на кадар од компании во наставата во одредена високообразовна институција. Во 2012 година над 4.400 високообразовни институции биле членови на Еразмус програмата, а преку неа повеќе од 46.000 кадри од 33 европски земји имале поминато извесен период во странство.

Во извештајот на Европската комисија за мобилност на кадарот преку Еразмус програмата во академската 2011/2012 г. е забележано дека Полска, Шпанија, Германија, Франција и Турција се петте европски земји кои имаат испратено најмногу кадар надвор од нивната земја. Шпанија, Германија и Франција се трите најпопуларни дестинации за кадри во академската 2011/2012 г., а во групата на првите пет се придружуваат и Италија и Велика Британија (Erasmus –Facts, Figures and Trends, 2011-2012, 2012-2013).

Сабатна година за академскиот кадар во некои европски земји и во Македонија

Во повеќе европски земји високообразовните институции го поддржуваат својот академски кадар во неговиот професионален развој преку обезбедување на платено/неплатено отсуство за извесен период. Начинот на кој се регулирани отсуствата на академскиот кадар во неколку европски земји е прикажан во табела 1. Во повеќето случаи академскиот кадар има право на платено отсуство до една година на секои пет/шест години работно искуство. Во овој период тие имаат можност стручно да се усовршуваат со тоа што, во Франција платеното отсуство се однесува само за истражувачки цели, додека во Шпанија станува збор за отсуства за вршење на наставна дејност или истражување, при што одлуката за доделување на отсуството ја дава универзитетот кој одлучува за плаќањето поврзано со должината на отсуството. Во Словенија законската регулатива им овозможува на високообразовните наставници да земат отсуство после секои шест години работно искуство. Во овој период наставната обврска на наставниците е прераспределена и отсуството е платено. Оваа можност сепак ретко се користи поради недостатокот на финансиски и човечки ресурси. Сепак, определувањето на времето и финансиските средства за



отсуство во Словенија си го определуваат универзитетите и е прикажано во автономно изготвените статуси на универзитетите (Racké, 2013, p.10-11; EUI- Slovenia Academic Career Structure, Higher Education Act (ZVis)

Можноста за стручно усовршување на кадарот е понудена и достапна и за македонските наставници. Времетраењето на отсуството може да биде од една до три години (на секои пет години), при што до една година отсуството е платено, а до три години е неплатено. Отсуството е со цел усовршување во соодветната област или за престој на високообразовна, научна или уметничка установа со статус во наставно - научно или научноистражувачко звање. На шест години извршена работа, лицето избрано во наставно - научно, научно, односно наставно звање има право на продлабочување на усовршувањето на подрачјето кое е предмет на негово истражување во времетраење до една година. Финансиската покриеност е посебно регулирана за лицата кои имаат престој на еден од првите 100 рангирани универзитети на последната објавена листа од институциите: Институт за високо образование при шангајскиот Цио Тонг универзитет, US News and Report i Times Higher Edukcasion Supplemnet - Wold University Ranking (ЗВО консолидиран текст). Земјите нудат можност за усовршување на кадарот, но овде се поставува прашањето дали навистина може секој од наставниците да ја користи оваа можност, бидејќи во Словенија на пример овој тип на отсуство е многу редок поради недостатокот на финансиски и човечки ресурси.

Табела 1. Сабатна година за академскиот кадар

Држава	Времетраење на отсуство	Финансиска покриеност
Франција	6 до 12 месеци на секои 6 години	за време на отсуството примаат редовна плата
Шпанија	до 3 месеци	надоместок со висина до редовната плата (зависно од научната и академската важност/значење на работата која ќе се врши)
	3 месеци до 1 година	до 80% од платата (зависно од научната и академската важност/ значење на работата која ќе се врши)
	отсуство над 1 година (акумулирани во текот на пет години, не земајќи ги отсуствата пократки од два месеци)	отсуството не е платено
Словенија	Времето и финансиските средства за отсуство го определуваат универзитетите	
Република Македонија	до 1 година на секои 5 години	платено отсуство
	до 3 години на секои 5 години	неплатено отсуство

Извор: Racké, C. (2013). Staff Mobility in Higher Education, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; ЗВО – консолидиран текст, EUI- Slovenia, Academic Career Structure.



Мобилност на наставниците во Република Македонија

Република Македонија станувајќи членка на големото болоњско семејство (2003) започна да ги остварува поставените цели на Болоњскиот процес. Денес бројни закони и документи (меѓу кои: Законот за високо образование (консолидиран текст), 2013; Националната програма за развој на образованието 2005-2015 на Република Македонија, 2006) укажуваат на потребата македонските наставници да стекнат европски и светски искуства, на можностите за мобилност на наставниците, неговото регулирање, како и на вредноста и значењето на подвижноста на кадарот.

Остварувањето на разновидни форми на соработка со странски и домашни високообразовни и научни установи е една од предвидените активности на универзитетите во Република Македонија (според *Законот за високо образование*) која ќе помогне во остварувањето на нивната улога и задачи. Законот за високо образование ја нагласува потребата од мобилност во неколку сегменти. Покрај обврската што ја имаат универзитетите за организирање на студиски престој за дел од своите студенти, тие имаат и обврска да реализираат престој на друга високообразовна установа за дел од своите професори. Имено, се предвидува македонските професори да добијат меѓународно искуство преку престој на друга високообразовна институција⁵, а македонските високообразовни институции тоа искуство да го стекнуваат преку вклучување на визитинг професори⁶. Исто така, со Законот е утврдено дека студиската програма за студентите од трет циклус на студии треба да вклучува најмалку еднонеделен меѓународен престој.

Значењето на мобилноста е истакнато и во *Националната програма за развој на високото образование 2005-2015 г.* во која се наведени низа на мерки кои треба да бидат преземени од страна на високообразовните институции со цел создавање и развој на европскиот простор на високото

⁵) Кога станува збор нашите професори да добијат меѓународно искуство, секоја високообразовна установа, факултет, односно високостручна школа е обврзана: „да реализира визитинг за 3% од своите професори годишно, на првите 500 рангирани универзитети согласно со Шангајската листа, односно првите 200 најдобро рангирани универзитети од соодветното научно подрачје, односно првите 100 најдобро рангирани универзитети по MBA програма согласно со шангајскиот Цио Тонг универзитет, US News and Report и Times Higher Education Supplement - World University Ranking“ (ЗВО, 2013, стр.71).

⁶) „Универзитетот, високообразовната установа, односно високообразовната школа задолжително носат програма за вклучување на визитинг професори од првите 500 рангирани универзитети согласно со последното рангирање на Шангајската листа, односно првите 200 најдобро рангирани универзитети од соодветното научно подрачје, односно првите 100 најдобро рангирани универзитети по MBA програма согласно со Шангајскиот Цио Тонг универзитет, US News and Report и Times Higher Education Supplement - World University Ranking во студиските програми на своите факултети, односно единици во состав“ (ЗВО, 2013, стр.104).



образование. Зајакнувањето на наставничкиот кадар со меѓународно искуство и надминувањето на пречките за мобилност по пат на олеснување на добивање визи и дозволи за работа се дел од мерките кои се наведени во оваа програма.

Мобилноста на дел од македонскиот академски кадар е предмет на неколку истражувања (Поп Иванов⁷ и др.; Zgaga et al), а добиените податоците говорат за мал број наставници и соработници вклучени во сериозна меѓународна соработка.

Истражувањето од 2010 година опфаќа седум факултети при УКИМ и осум институции (одговорни за спроведувањето на Болоњската декларација или се занимаваат со темата мобилност) и ја испитува ангажираноста на нашите професори на високообразовни институции во странство и ангажираноста на професори од странство кај нас. Во учебната 2009/2010 година професори од половина од испитаните факултети не ги пренеле своите искуства на странски факултети, додека пак бројот на предавања од професори од странски универзитети варира кај испитаните факултети. Забележано е дека ниту еден стручен соработник од земјите-потписнички на Болоњската декларација нема дојдено на стручно усовршување на испитаните факултети. Од сите испитани факултети, само еден помлад асистент има стекнато диплома за завршени додипломски студии на универзитет надвор од РМ. Што се однесува до стекнувањето на диплома од постдипломски студии на универзитет надвор од РМ, забележано е дека скоро на половина од факултетите нема асистенти од наставничкиот кадар кои имаат стекнато ваква диплома. Програмите за мобилност се најмногу искористени од страна на наставничкиот кадар од факултетите од општествените науки (Поп Иванов и др).

УКИМ и Универзитетот на Југоисточна Европа од Тетово биле дел од истражување спроведено во 2012 година⁸ заедно со уште петнаесет високообразовни институции, од вкупно осум земји од Западен Балкан. Во рамки на ова истражување бил подготвен прашалник на кој одговориле 2019 професори и асистенти од испитаните универзитети. За нашиот предмет на интерес значајни се мислењата и ставовите на испитаниците во однос на ставот „Мојата институција првенствено треба

⁷) Повеќе информации во Поп Иванов, Ј., Божиноска, М., Божовиќ, С. (2011). *Сонуваме да патуваме: анализа на академската и студентската мобилност преку алатката – пристап до информации од јавен карактер*, Скопје: Младински образовен форум.

⁸) Повеќе за резултатите од ова истражување може да побарате во Zgaga, P., Klemenčič, M, et al. (2013). *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends*, Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.



да бара соработка со универзитети или високообразовни институции од Западен Балкан“. Резултатите говорат дека колку земјите имаат поголеми можности за интернационална соработка, толку интересот за потесна регионална соработка (соработка со универзитети или високообразовни институции од Западен Балкан) опаѓа. Заклучокот произлегува од податоците добиени од испитаниците од осумте земји, при што дури 98,3% од испитаниците од Косово сметаат дека нивната институција пред сè треба да бара соработка со универзитети или високообразовни институции од Западен Балкан, додека пак во Словенија ситуацијата е поинаква при што овој став е поддржуван само од 20,4% од испитаниците. Во останатите земји процентот на испитаници кои сметаат дека нивната институција првенствено треба да бара соработка со универзитети и високообразовни институции од Западен Балкан е следен: 93,5% Албанија, 77,6% Македонија, 60% Босна и Херцеговина, 44,3 Црна Гора, 27,5% Србија, 26,2% и Хрватска.

Второ значајно мислење е во однос на тоа во кои светски региони или земји академскиот кадар преферира да воспостави или да ја подобри академската соработка кога станува збор за настава и истражување. Академскиот кадар од испитаните земји, меѓу кои и Македонија, бирајќи помеѓу европските земји (класифицирани во неколку групи: земјите од ЕУ, земјите од Западен Балкан, земјите од Источна Европа кои не се членки на ЕУ (вклучувајќи ја и Руската Федерација) и Турција, ги наведуваат ЕУ земјите како земји од највисок приоритет за академска соработка (настава и истражување). А, кога станува збор за соработка со останатите светски региони, Индија, Источна Азија, Арапските земји, Африка, Јужна Америка и САД и Канада, Северноамериканскиот регион (САД и Канада) значајно се издвојува како највисоко префериран регион за академска соработка за сите испитани земји, вклучувајќи ја и Македонија.

Заклучок

Мобилноста на наставникот од една институција на друга за определен временски период овозможува збогатување и на двете институции со искуства: во институцијата-домаќин наставникот ги пренесува своите искуства, културните вредности на неговата земја, карактеристиките на образовниот систем на неговата земја, назад во својата институција наставникот ги пренесува сите стекнати искуства од земјата во која престојувал. И во двете ситуации, и во институцијата од која доаѓа наставникот и во институцијата-домаќин студентите добиваат можност да дојдат до нови знаења. Покрај студентите, кадарот во двете институции добива можност да дојде во контакт со странски искуства.



Сите истражувања за мобилноста на кадарот од високото образование ја потврдуваат големата улога и значење на процесот на мобилност.

Статистичките податоци од Еразмус програмата говорат за постојано континуирано зголемување на учеството на европските земји во оваа програма. И покрај овој општ тренд на зголемени мобилни активности, сепак ситуацијата во Македонија укажува на недоволна ангажирање и вклученост на наставниците во ова поле. Недоволна е и ангажираноста на институциите во однос на вклучување на странски кадар во нивната работа. Проучувајќи ја оваа проблематика и сакајќи да ја согледаме ситуацијата во македонското високо образование во поглед на мобилноста на наставниците најнапред забележавме дека е многу мал бројот на истражувања во оваа област. Со анализата на веќе направените истражувања за мобилноста на македонските наставници се отвораат низа на прашања, меѓу кои: каква е ситуацијата на другите високообразовните институции во Република Македонија зошто постои слаба мобилност на наставниците, кои се проблемите/пречките со кои се соочуваат, кои се можностите за нивна мобилност, кои се најчестите поводи за нивна мобилност. Ова се дел од прашањата на кои е потребно да се дадат одговори за да се согледа македонската ситуација во длабочина и да се укаже на насоките за нејзино унапредување.

Документите од Болоњскиот процес, како и законските регулативи говорат за значењето на мобилноста на високообразовниот кадар како фактор од кој е условен квалитетот на високото образование. Придобивките од мобилноста се евидентни и затоа е неопходно да се создадат услови за нејзино што поголемо искористување.

Користена литература

- ECORYS. (2011). In focus. The Benefits of European Mobility for People with Fewer Opportunities. <https://www.lifelonglearningprogramme.org.uk/uploads/The%20Benefits%20of%20Mobility%20%28TNG4%29.pdf>
- EHEA. (1999). Bologna Declaration http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf
- EHEA Ministerial Conference. (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Final Version, Bucharest: EHAЕ Bologna Process.
- Erasmus - Facts, Figures & Trends. *The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2011-12*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Erasmus - Facts, Figures & Trends. *The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-13*,



- Luxembourg: Publications Office of the European Union
- EUA, Education International, ESU. *EUA-EI-ESU input paper on measuring and promoting student and staff mobility*. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/EUA_EI_ESU_Mobility_Input_Paper.pdf
 - EUI, Slovenia, Academic Career Structure <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Slovenia.aspx>
 - Garam, I. (2007). *International teacher mobility. Benefits and impact in comprehensive and upper secondary schools, vocational education and training, and higher education*, Finland: CIMO.
 - Cradden, C. (2007). *Constructing Path to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility*, Education International.
 - EHEA Ministerial Conference (2012). *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)*, Bucharest: EHEA, Bologna Process.
 - MAUNIMO Mapping University Mobility of Staff and Students. <http://www.maunimo.eu/index.php/mobility-definitions#LearningMobility>
 - Поп Иванов, Л., Божиноска, М., Божовиќ, С. (2011). *Сонуваме да патуваме: анализа на академската и студентската мобилност преку алатката – пристап до информации од јавен карактер*, Скопје: Младински образовен форум.
 - Поп Иванов, Л., Велковски, Г. (2010). *ЕКТС – Реалност или илузија во високото образование: анализа преку алатката пристап до информации од јавен карактер*, Скопје: Младински образовен форум.
 - Racké, C. (2013). *Staff Mobility in Higher Education*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
 - Спасовски, М. *Искусства и препораки за промоција на постапките и организацијата на престојот при студентската мобилност* [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ukim.edu.mk%2Fdokumenti_m%2F234_Sostanok.ERAZMUS-DUMOVA-JOVANOSKA%2520\(2\).ppt&ei=Uy7ZUoDpEa_AygOJsYCQDQ&usg=AFQjCNEo_sILf59z7t8J3oKNRKTdWACTIA&sig2=1tf-XCvbNEADsYHQo8990w&bvm=bv.59568121.d.bGQ](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ukim.edu.mk%2Fdokumenti_m%2F234_Sostanok.ERAZMUS-DUMOVA-JOVANOSKA%2520(2).ppt&ei=Uy7ZUoDpEa_AygOJsYCQDQ&usg=AFQjCNEo_sILf59z7t8J3oKNRKTdWACTIA&sig2=1tf-XCvbNEADsYHQo8990w&bvm=bv.59568121.d.bGQ)
 - Хаџишче, А., Герамитчиоски, Т. и др. (2006). *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, Програма за развој на високото*



образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија

- Higher Education Act (ZVis) http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/2004-act-higher-education-slo.pdf
- Unger, M., Cavaljuga, S. et al. (2007). *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries*, Sweden: Ministry of education and research.
- Закон за високо образование (консолидиран текст), (2013). http://www.fzf.ukim.edu.mk/files/00000upload/Zakon_za_visokoto_obrazovanie_konsolidiran_Fev_2013.pdf
- Zgaga, P., Klemenčič, M, et al. (2013). *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends*, Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.





УДК 37.064.2

Оригинален научен труд
Original research paper

НАСТАВНИКОТ, ПЕДАГОШКАТА КОМУНИКАЦИЈА И РАЗВОЈОТ НА СОЦИЈАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

- теориски пристап-
Снежана Мирасчиева¹

Апстракт: Во современото општество во голема мера е изразено значењето на успешната интеракција со другите и создавање квалитетни интерперсонални односи во сферата на професионалното и личното. Оттука, во обидите да се определат основните компетенции кои треба да се развијат во текот на задолжителното образование, препознатлива е социјалната компетентност. Еден дел од својот живот, поединецот го поминува во училиштето. Во него се подготвува за иднината, стекнува искуство во интеракција со другите, ги прифаќа општите норми и се однесува согласно со нив. Во обезбедувањето на услови за континуитет во развојот, училиштето и наставникот имаат клучна улога во процесот на стекнување на социјални компетенции.

Клучни зборови: *социјални компетенции, наставна комуникација, училиште*

THE TEACHER, PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S SOCIAL COMPETENCIES

- theoretical approach -
Snezana Mirascieva²

Abstract: In the modern society largely has been expressed the importance of successful interaction with others and creating quality interpersonal relationships in the field of professional and personal. Hence, in the attempts to determine basic competencies that should be developed during the compulsory education, the social competence has been recognized. The individual spends one part of his life in the school. The school prepares the individual for the future, here the individual gains experience in interaction with others, accepts the general norms and act in accordance with them. In the provision of terms for continuity in the development, the school and the teacher have a key role in the acquisition of the social competences.

¹) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



Key words: *social competences, communication in teaching, school*

Вовед

Во животот многу малку постојат нешта кои ја исклучуваат интеракцијата со другите. Човекот е изразито социјално суштество бидејќи поголем дел од времето поминува во интеракција со други луѓе. Повеќето искуства кои имаат големо значење за човекот како семеен живот, работа и професионално занимање, рекреативни активности ги опфаќаат односите со другите. Во таа смисла и социјалниот развој на учениците ги опфаќа однесувањата, ставовите и афектите во интеракција со возрастните и врсниците. Според тоа, човекот своите можности ги реализира во заедницата, а социјалните врски ги создава уште од најраниот период од животот. Имено, трите фактори на социјализација се изразени во родителите, наставниците и врсниците кои придонесуваат во задоволувањето на различните потреби на детето од аспект на правилен и непречен емоционален и социјален развој. Во текот на развојот, особено при вклученоста во образовните институции, почнувајќи од детската градинка и училиштето, може да дојде до одредени проблеми во создавање на интеракциските односи со другите, а неспособноста да се формираат тие односи може да предизвика осаменост, исклученост од заедницата и други тешкотии и проблеми кај младата личност. Оттука и значењето на социјалниот развој на детето и развивањето на социјалните компетенции кај учениците. Развиените социјални компетенции на учениците е еден од предусловите за создавање позитивни социјални односи до степен на прифаќање во групата на врсници (Katz & McClellan, 1999). Социјалното однесување всушност се стекнува, па од тука и сознанието дека социјалните компетенции се развиваат и стекнуваат но не се добиваат со раѓање. Да се развие социјално компетентна личност на ученикот значи да се усвојат просоцијалните облици на однесување и одредени вештини кои овозможуваат разбирање на средината и снаоѓање во секојдневни ситуации. Бидејќи децата и пред поаѓање на училиште стекнуваат социјални компетенции до одредено ниво, во текот на школувањето стекнуваат нови социјални вештини кои им се потребни за снаоѓање во новата средина.

За социјалните компетенции

Во намерата да го претставиме синергичниот тон на поимите наведени во насловот, а во функција на истакнување на дидактичката вредност на педагошката комуникација од аспект на социјалните компетенции на учениците, направивме краток осврт во определбите на суштината на поимот социјална компетенција. Поимот социјална



компетенција најповеќе ќе се разбере кога потполно јасно и точно ќе се бјаснат поимите социјален и компетентен. Различни автори различно го определуваат поимот. Брдар (Brdar, 1993) смета дека придавката социјален значи друштвен, другарски, кој има чувство за заедница, разбирање на туѓите проблеми и тешкотии, а со именката компетентен се означува лице кое е способно, кое знае и е упатено во некое подрачје. Авторите Форд и Тисакова говорат за социјалната интелигенција како способност за успешно функционирање во специфични социјални ситуации од секојдневниот живот. Социјалната способност се однесува на вештини потребни за успешно меѓучовечкао функционирање (справување во човечкото општество). Тие вклучуваат облици на вербално и невербално однесување кои се социјално прифатени и предизвикуваат позитивни реакции од другите луѓе. Марлоу (Marlow) ја дефинира социјалната компетенција како способност за разбирање на своите чувства и другите мисли, чувства и однесувања на луѓето во интерперсонални ситуации (Brdar, 1994). Компетентната индивидуа е личност која може да ги искористат предностите на стимулансите од опкружувањето и да постигне добри развојни резултати кои ќе и овозможуваат задоволително учество во заедницата и општеството (Katz & McClellan, 1999). Некои од авторите ги поистоветуваат поимите социјална компетенција и социјална вештина, но многумина се согласуваат дека станува збор за два поврзани но различни поими. Имено, социјалните вештини претставуваат збир на облици на социјално однесување насочено кон одредена цел кои меѓусебно се поврзани, кои можат да се научат и индивидуата може да ги контролира. Компетенцијата пак го определува начинот на кој поединецот ги користи вештините во социјалната средина. Аналогно на тоа, неуспехот во процесот на учење на социјалните вештини резултира со социјална неспособност. Брдар, објаснува дека социјалната компетенција е израз на моментот кога социјалните вештини се користат соодветно и кога се постигнати клучните лични цели. Оттука со право може да се говори дека социјално компетентна личност е личноста која делотворно функционира во општеството врз основа на правилна употреба на усвоените социјални вештини.

Во суштина на социјалната компетенција е способноста за ефикасна комуникација, разбирање на себе и другите, прифаќање на моралните норми, регулирање на емоциите и приспособување на нормите. Социјалната компетенција го опфаќа и знаењето и разбирањето на општеството, како и социјалните вештини потребни за однесување во согласност со тие сознанија. Понекогаш младата личност недоволно ги регулира емоциите, како што се страв, лутина и фрустрација, па начините на кои го прави тоа го отежнуваат процесот на стекнување на социјални



вештини. Затоа, составен дел на улогата на воспитувачите и наставниците во унапредување на социјалните компетенции е помош на младата личност во конструктивната регулација и контрола на сопствените емоции. Со цел да функционира ефикасно и да успее во заедницата како и да создава пријателства, личноста треба да стекне знаења за нормите и правилата во заедницата низ процесот на социјализација. Или со други зборови, доволно е да го совлада јазикот на комуникацијата кој се користи во неговото опкружување со цел да учествува во активностите околу него. (Katz & McClellan, 1999) Во полето на социјално разбирање се наоѓа разбирање на тугите чувства, способноста за комуникација, соработка, способност за прифаќање на компромис, емпатија. Недостатокот една овие способности често е причина за отфрлање на една личност од средината што води кон проблеми во процесот на социјализација. (Brajša-Žganec, 2003) Може да се заклучи дека социјалните умења се однесуваат на: начинот на кој една личност пристапува и комуницира со другите, начинот на кој ги решава недоразбирањата, несогласувањата и конфликтите, подготвеност за соработка, почитување на личноста и различноста на другиот. Кај социјалната компетенција се издвојуваат два аспекта, пријателство и популарност. Аспектот на популарност се однесува на она што е прифатено или отфрлено од врсниците, а пријателството е дијаден однос кој претпоставува замен избор на одделни личности. Се разбира дека една личност може да биде популарна и лесно да воспоставува односи со другите, но да нема пријатели. И обратно, личноста да има пријатели, а да не е популарна. Ако се обидеме да ги измериме величините на двата аспекта на социјалната компетенција, тежината е поголема на пријателството отколку на популарноста, иако популарните полесно стекнуваат пријатели. Темелот на пријателството се поставува во најраниот период од развојот на една личност, во периодот на детството. Затоа и говориме за значењето на социјалните компетенции во развојот на личноста. Социјалната компетенција е сложен феномен кој е определен од неколку елементи и тоа: самодоверба, ненасилно решавање на конфликти, емпатија и просоцијално однесување, активно слушање и соработка.

Педагошката комуникација во функција на развој на социјалните компетенции на ученикот

Комуникацијата е еден од основните елементи на животот и е во служба на разбирање на луѓето во одредена заедница. Комуникацијата и јазикот се медиуми и средства на заедницата за социјализација на своите членови и преземање на одредени оперативни улоги. Основното значење на комуникацијата е тоа што го збогатува нашиот живот и му дава повеќе



смисла. Истото важи и за воспитно- образовниот систем, во кој не е само прашањето на „средба на умови“ туку и процес на „средби на личности“. Во тие средби се одвива процесот на социјализација. Преку процесот на социјализација, општеството ги обликува верувањата, очекувањата и однесувањето на една личност. Може да се заклучи дека индивидуата низ процесот на социјализација учи за ефективно функционирање во социјален контекст. Процесот на социјализација во раните години на животот е најинтензивен, затоа што детето го запознава светот, неговата околина, усвојува навики, го обликува своето однесување, се приспособува на опкружувањето. Сепак, социјализацијата не завршува со формирање на детски верувања и однесување. Напротив, социјализацијата е процес кој трае цел живот. Впрочем социјалниот развој на детската личност опфаќа однесување, ставови и афекти соединети со интеракцијата со останатите во неговото опкружување. Според тоа, низ процесот на социјализација индивидуата развива различни социјални вештини и усвојува начини за нивно ефикасно користење во интеракција со врсниците и возрасните, со што се формира како социјално компетентна личност. Од друга страна, сосема е разбирливо дека процесот на социјализација е процес кој се темели на комуникациските основи. Имајќи го предвид фактот дека и процесот на социјализација и процесот на комуникација претпоставуваат постоење на интеракциски однос меѓу индивидите, прашањето на комуникацискиот модел во воспитно-образовниот процес е од суштинско значење. Проучувањето на прашањето за комуникацијата во училищата е од големо теоретско и практично значење за процесот на организација и реализација, и усвојување на наставата. Квалитетот на педагошката комуникација, како доста значајна димензија на наставата, претставува база за висококвалитетни перформанси и ефикасно постигнување на воспитно-образовните цели во наставата. Mudrik (Mudrik, 1997) истакнува дека комуникацијата игра многу важна улога во развојот на човекот, во усвојувањето на нормите на социјално однесување, емоционален развој, стекнување на индивидуално социјално искуство, во процесот на самореализација и самопотврдување на секоја индивидуа. Еден од најважните услови за постигнување на квалитетот на меѓучовечките односи во наставната комуникација е емпатијата, која се движи во рамките на искреноста, разбирањето и прифаќањето на личноста со сета нејзина индивидуалност. Поимско определување на зборот емпатија се среќава во Енциклопедискиот речник по педагогија (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, стр. 226), каде што поимот е дефиниран како „соживување, акт на проектирање на себеси во нечија положба, облик на идентификација со некој“. Емпатија е „проекција на сопствената личност во личноста на другиот, за подобро да се разбере“ (Братаниќ, 1985, стр.26),



односно „способност на една личност да се вовлече *под кожа* на другата, согледувајќи го светот со нејзини очи”. Во Педагошка енциклопедија 2 (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, стр.489) се среќава под терминот соживување и е објаснет како „чувство и разбирање на психичките процеси и случувања во другата личност, сочувствување”. Емпатијата е сознајно-емоционална способност на соживување на положбата на друга личност и согледување на светот со нејзини очи. Умеето за емпатија се изразува во создавањето на точни претстави за внатрешните состојби и процеси на друга личност, соживување со неа. Емпатијата е еден облик на идентификација, односно таква психичка способност која овозможува проникнување во психата на другиот, но без намера да се поистовети со него. Со оглед на сложеноста, емпатијата опфаќа три аспекти: емоционално-афективен (се однесува на емоции, расположение, афекти), конативен (волев) - мотиви, желби, стремежи и когнитивен, кој ги опфаќа мислењата, ставовите и претставите. Емпатијата е структурирана од когнитивно-интелектуални и афективно-емоционални компоненти. Во когнитивно-интелектуалните влегуваат: набљудување од точката на гледиште на другата личност и преземање на улогата на другата личност во одредена социјална ситуација. Афективно-емоционалните компоненти се однесуваат на сензибилитетот за чувствата на другата личност и способноста за сочувствување (учество во чувствата на другиот).

Емпатијата е важна компонента на педагошката комуникација, бидејќи овозможува:

- а)** Доживување на ученикот во неговиот тоталитет; тоа значи дека во пристапот кон учениците, наставникот не се ограничува само на рационалното, туку и на откривање на чувствата во даден момент и мотивите за неговото однесување. Само така, најдобро ќе го разбере и сфати ученикот и ќе сочувствува со него, приспособувајќи и усогласувајќи го своето однесување. Сфаќајќи ги мотивите и причините за однесувањето на ученикот ќе може да ги определи адекватните средства и постапки во воспитно-образовната работа.
- б)** Наставникот да ја приспособи комуникацијата на учениците; тој не треба само да умее да си ја претстави состојбата на ученикот, туку да се стави на негово место, да се соживее со неговите проблеми, тешкотии, доживувања, емоции. Особено ќе се изрази кога наставникот ќе покаже готовност да му помогне на ученикот.
- в)** Надминување на егоистичните и егоцентричните ориентации.
- г)** Емпатиската зависност се темели врз очекуваните реакции на соговорникот и на пораката, притоа имајќи ги предвид неговите особини, ставови и можни реакции.



- д) Развивање на емпатиската способност кај учениците ја поттикнува смислата за психичкиот живот и доживувања на другиот, и почитување на нивните чувства, мислења и мотиви. Комуницирајќи со учениците на степен на емпатиска поврзаност, наставникот влијае врз развојот на емпатиската способност кај учениците. (Мирасчиева, 2007, стр.78)

Педагошката комуникација која во своите основи се движи во рамките на емпатијата е силен мотиватор за успешна социјализација, а со тоа и сигурно средство за развој на социјални компетенции. Неадекватните модели на педагошка комуникација можат да бидат бариери за постигнување на воспитно-образовните цели, а со тоа се намалува ефикасната настава. За значењето на квалитетот на педагошката комуникација во процесот на развивање на социјални компетенции кај учениците ќе упатиме и на синергијата меѓу елементите на социјалната компетенција кои се инхибирани во квалитетната педагошка комуникација. За емпатијата веќе говоревме, а нејзиното присуство подразбира просоцијално однесување и истовремено ја наметнува потребата од соработка за која, пак, е неопходно активно слушање. Во исто време низ процесот на соработка и активност се развива самодовербата, но се вежбаат и способностите за ненасилно решавање на конфликти. Оттука потребата од модел на педагошка комуникација кој ќе има карактеристики на интерактивност, демократичност, двонасочност, недирективност, интегративност.

Определбата дека дека „*комуникацијата може да се определи како динамичен процес на проток на дејствија и специфична форма на социјална интеракција*” (Мирасчиева, 2007, стр.15). сама по себе говори за улогата на педагошката комуникација во развојот на социјалните компетенции на учениците.

Улогата на наставникот во развојот на социјалните компетенции кај учениците

Еден од субјектите во интерперсоналната педагошка комуникација е наставникот. Наставникот, всушност, претставува посебна категорија на воспитувачи, кои преку подготовките и школувањето се оспособиле интегрално за воспитно-образовна работа. (Крњачиќ, 1983, стр.88) Како квалификувано и стручно оспособено лице, дидактичко-методски ја обликува наставата и го насочува развојот на учениците. Во таа смисла, текот и квалитетот на наставната комуникација директно зависи од неговата личност, стил на однесување и однос со учениците. Наставникот претставува оној жив човечки фактор, во кој на најнепосреден начин се пресликани сите сложени педагошки процеси и во кој е собрано сето педагошко искуство. Оттука, наставникот се доживува како личност со специфични персонални чувства, во која се идентификува ученикот.



Индивидуалните својства и особености на наставникот најповеќе доаѓаат до израз во односот со учениците преку стилот на раководење и начинот на однесување. Во односот со учениците, субјектот-наставник го внесува целокупниот свој персоналитет, чувства, темперамент, карактер, умења, способности, искуства. Во односот со ученикот, наставникот го вградува својот поглед на светот и ја формира личноста на ученикот. Односот наставник-ученик ќе биде успешен доколку постои меѓусебно разбирање и почитување и заемно задоволување на потребите. Успешниот однос претпоставува самостојност изразена во развојот на креативноста и индивидуалноста на наставникот и ученикот. Односот со учениците е успешен ако се темели на отвореност, меѓусебна симпатија и привлечност, соработништво и партнерство. Ваквите односи меѓу наставникот и ученикот ги задоволуваат потребните услови за квалитет и ефикасност во наставната комуникација. На крајот, едноставно ќе речеме: *Наставникот е педагошки уметник, во кого се синтетизирани креативноста на уметникот и оригиналноста на научникот!* (Мирасчиева, 2007, 74).

Главниот модел на наставник соодветствува со моделот и типот на училиштето. Во историскиот развој на училиштето, главно, се говори за два типа на училишта, традиционални и современи. Компаративното проучување на овие два типа од аспект на прашањето за социјални компетенции кај учениците упатува на фактот дека ова прашање се актуализира во т.н. современо училиште. Тоа значи дека социјалните компетенции на учениците се слабо развиени во традиционалните училишта, затоа што фронталната и репродуктивна настава не обезбедува адекватни услови за развој на овие компетенции кај учениците. Модернизацијата на училиштата и доминантноста на индивидуалната и продуктивна настава бара изменети модели на однесување, нагласувајќи го значењето на социјалните компетенции меѓу другото. А наставниците кои се „продукт на систем на образование“ во кој социјалните компетенции немаат значајно место, тешко можат да ја почувствуваат оваа потреба на учениците. Оттука јасно се определуваат двете витални функции на наставникот во контекст на развој на социјални компетенции на учениците. Првата функција се однесува на следење и оценување на состојбата во ученичкиот колектив во доменот на интерперсонални односи. Втората функција се однесува на примена и развој на адекватни наставни стратегии за поддршка на учениците со цел развивање на продуктивни интергрупни односи, учење и усвојување на социјални компетенции како основа за формирање на сопствен модел на однесување. Впрочем, бројните истражувања емпириски го потврдија сознанието дека училишниот успех е директно определен од степенот на раната социјална прифатеност и вклученост. Социјалното вклучување



на децата во училишниот колектив нема да се постигне ако не постои соодветно познавање на групата и групната динамика, како познавање на техники кои ќе бидат поддршка за вклученост на сите ученици во групата. Односот на учениците и наставниците значително ја одредува мотивацијата на учениците за учење. Исто така, односот на учениците со нивните врсници во ученичкиот колектив е основа за успешно учење во училиште и за низа разни лични квалитети потребни за секој ученик (Suzić, 2005).

Заклучок

Педагошката комуникација во наставата е мултидимензионален конструкт, определен првенствено со интерперсоналните односи меѓу наставникот и ученикот. Оттука и значењето на улогата на наставникот во развојот на социјалните компетенции на учениците. Низ комуникацијата тече процесот на интеракција, а низ интеракцијата како однос меѓу повеќе индивидуи се одвива процесот на социјализација, од кој пак како краен продукт се очекуваат социјалните вештини. Со тоа уште еднаш се потврдува значењето на улогата на наставникот во социјалниот развој на учениците. Во таа смисла Кларин истакнува дека децата од училишна возраст поминуваат повеќе време со наставникот отколку со нивните родители. Емпириски е потврдено тврдењето дека учениците кои изградиле однос на доверба со наставникот се социјално покомпетентни од нивните врсници. Факт е дека училиштето и паралеките нудат повеќе можности за создавање на разни социјални односи кои пак го поттикнуваат развојот на социјалните вештини и компетенции, отколку родителите. Затоа наставникот во комуникација со учениците има пресудна улога во развојот на социјалните компетенции кај младата личност. Добриот наставник не е само посредник во стекнувањето на знаење, туку и творец на услови за непречен емоционален и социјален развој. Оттука и прашањето за тоа како наставниците можат да придонесат во социјалниот развој на учениците. Прашањето е комплексно и има повеќе димензии: како средината за учење (уредувањето и надворешниот изглед на образовната околина), особините на наставникот (неговите социјални компетенции, знаења), секојдневните социјални ситуации и интеракции, моделот на настава, наставните стратегии, моделот на педагошка комуникација. Овие димензии не ја исцрпуваат сета сложеност на прашањето, но говорат за тоа дека развојот на социјалните компетенции не е изолирана активност ниту пак посебна наставна содржина која учениците треба да ја усвојат, туку процес кој се одвива постепено и е составен дел на речиси секоја активност која се одвива во училишната околина.



Користена литература

- [1] Babić, V.(1981). Pedagoški aspekti razvijanja međuljudskih odnosa osnovne škole, Beograd: Pedagogija, br.3-4.
- [2] Bezić, K.(1982). Odnosi među ljudima u procesu odgoja, Zagreb: Pedagoški rad, br. 3-4.
- [3] Bratanić, M.(1985). Empatija-ključ uzajmnog razumevanja nastavnika i učenika, Zagreb: Pedagoški rad, br.7-8
- [4] Братанић, М.(1987). Однос наставник - ученик, Васпитање и образовање, Титоград: Васпитање и образовање, бр.2.
- [5] Brajša, P. (1994): Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine.
- [6] Brajša-Žganec, A. (2003): Dijete i obitelj- Emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [7] Brdar, I. (1994): Socijalna kompetencija i neki aspekti ličnosti. Rijeka: Godišnjak Zavoda za Psihologiju, str.11-19.
- [8] Brdar, I. (1993): Što je socijalna kompetencija? Rijeka: Godišnjak Zavoda za Psihologiju, str. 13-19.
- [9] Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963). Zagreb: Matica Hrvatska
- [10] Gettinger, M. (2003): Promoting social competence in an era of school reform. Journal of School Psychology, br. 41, str. 299-304.
- [11] Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1999): Podsticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb: Educa.
- [12] Klarin, M. (2006): Razvoj dece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [13] Krmjajić, S.(1983). Značaj interpersonalnih odnosa u nastavi, Zbornik 16 Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- [14] Мирасчиева, С.(2007). Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште, II изд. Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“
- [15] Мудрик, В.А. (1984). Общение как фактор воспитания школьников, Москва: Педагогика
- [16] Pedagoška enciklopedija 2, (1989).Beograd:Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- [17] Pokrajšek, R.(1975). Sociološki aspekti komunikacije u odgojnom procesu, Zbornik: Odgoj i škola, Zagreb: Školske novine
- [18] Suzić, N. (2005): Rješavanje konflikata putem pedagoške komunikacije. U knjizi:Teorijsko-izvedbeni modeli pedagoških inovacija. Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 62- 89.
- [19] Suzić, N. (2003): Efikasna pedagoška komunikacija. Nastava i vaspitanje br. 2-3, Beograd: Pedagoško društvo Srbije.



УДК 37.091.12:005.962.131

Стручен труд
Professional paper

ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ВРЕДНУВАЊЕ И САМОВРЕДНУВАЊЕ

Снежана Јованова-Митковска¹

Апстракт: Квалитетот на националното образование, квалитетот на работа на училиштата, квалитетна работа на наставникот, повисоките постигнувања на учениците се теми кои последниве неколку години ги преокупираат лицата од образовната сфера. Вреднувањето и самовреднувањето се два комплементарни процеси, кои заемно еден со друг се проткајуваат, испреплетуваат, кои имаат иста цел - унапредување на работата во образовната дејност и се едни од индикаторите за квалитетно образование. Процесот на вреднување и самовреднување наликува на процесот на истражување, процеси кои поминуваат низ неколку етапи, фази како: проблем, цел, задачи, методи, техники, инструменти... Во таа насока, лицата кои го изведуваат процесот на вреднување и самовреднување треба да се запознати со спецификите на истражувачкиот процес, но и да поседуваат конкретни сознанија за техниките и инструментите кои ќе се користат во процесот на самовреднување, а кои служат како помош во постигнување на поставената цел. Имено, без разработена теориска и методолошка основа не може ни да се замисли реализацијата на процесот на вреднување и самовреднување. Вреднувањето и самовреднувањето секогаш подразбираат примена на објективни, прецизни и соодветни инструменти.

Во трудот се презентирани некои од техниките и инструментите кои се користат во процесот на вреднување и самовреднување.

Клучни зборови: *евалвација, самоевалвација, истражувачки постапки*

¹⁾ Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип



TECHNIQUE AND INSTRUMENTS FOR EVALUATION AND SELF-EVALUATION

Snezana Jovanova-Mitkovska²

Abstract: The quality of national education, quality of school, quality of teacher work, high students attainment are topics that recent year preoccupy people from educational area.

Evaluation and self-evaluation are two complementary processes that mutually permeating each other, which have the same goal – promoting work in education, and they are one of the indicators of quality education. The process of evaluation and self-evaluation are like research process that pass through several stages as: problem, goal, objectives, methods, techniques, tools .. In this regard, people who perform the process of evaluation and self-evaluation should be introduced with specifics of the research process, and possess specific knowledge for technique which will be used in the process of evaluation and self-evaluation and which serve to help achieve this goal. Namely, without theoretical and methodological basis, can not even imagine carrying out the process of evaluation and self-evaluation. Evaluations and self-evaluation always understand use of objective, accurate and appropriate instruments.

This paper presents some of the techniques and instruments used in the process of evaluation and self-evaluation.

Key words: *evaluation, self evaluation, research procedure*

„Да се биде подготвен за самовреднување секогаш значи да се биде подготвен за учење. Во средината во која што културата на самовреднување не е секогаш вообичаена одлика на институцијата, ниту секојдневна работа на воспитувачот, тоа значи да се биде подготвен за учење за сопствената пракса и да се биде подготвен за учење за самовреднување. Имајте предвид дека самовреднувањето не може да се научи сè додека не почнете да го практикувате“.

(Radulović, L., Miškeljin, L., 2013)

Квалитетни цели и задачи, квалитетни содржини, квалитетни резултати од образовниот процес... Дали се ова клучните компоненти на квалитетното образование? Дали него можеме да го препознаеме само врз основа на овие неколку параметри? Дали квалитетот на работа на наставникот, квалитетното планирање, квалитетно вреднување се параметри за квалитетното образование?

²)Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



Ова, се разбира, се само некои од мноштвото комплексни прашања кои се поставуваат кога станува збор за одредување на параметрите со кои се одредува квалитетното образование.

Клучен и основен е, сепак, одговорот на прашањето што подразбираме под поимот квалитет?

И покрај мноштвото обиди за дефинирање на поимот квалитет, сè уште нема некоја концизна определба на поимот квалитет, но мноштво различни одговори во зависност од тоа за што се говори т.е. квалитет на што и квалитет за што. „Поимот квалитет е повеќеозначен, често нејасен и во голема мера зависи од субјективните проценки, така што секоја личност може да има свое видување, процена и дефиниција на поимот квалитет“. (Harvey & Green, 1993; Bauer, Duffy, & Westcott, 2006)

Како најприфатлива ја сметаме определбата на поимот квалитет, одредена од Милутиновиќ (Milutinovič, 2009:76), според кого тоа е: „ефикасност т.е. степен во кој се постигнати посакуваните цели“.

Комплексни се и прашањата поврзани со тоа дали ќе се говори за квалитет во образованието, кое се однесува на тоа дали во образованието се работи на креирање на соодветни услови кои ќе водат кон резултати кои пак се изразуваат низ и преку квалитетот на образованието. Истото може да има дескриптивно, базирано на опис на одредени параметри, но и нормативно значење кое подразбира почитување на образовни елементи.

Квалитетот во образованието најчесто се поврзува со квалитетот на работа на образовната институција. Пред образовните институции последниве неколку години се поставуваат бројни барања – да одговорот на потребите на општеството, потребите на индивидуата, да одговорот на сите предизвици, да покажат подготвеност, отвореност за промени.

Секоја образовна институција мора да поседува одредени минимални предуслови со кои би го оправдала своето постоење, кое е и основниот предуслов да се оди напред, на патот кон добивање на епитетот квалитетно училиште. Тие минимални образовни стандарди се однесуваат на тоа дека истите треба да поседуваат и да ги задоволуваат неопходните просторни, материјални, кадровски, организациски услови, како би ја реализирале воспитно-образовната дејност со која и ќе го оправдаат своето постоење, да поседуваат човечки ресурси подготвени и способни да ја унапредуваат работата на училиштето, способност за задоволување на потребите на своите корисници - учениците, нивните семејства и општеството во целина, како и желба за унапредување и остварување на најдобри можни резултати во согласност со објективните услови. (Bežinovič, P., 2010)

Во таа смисла се поставува и прашањето кои се индикаторите врз основа на кои може да се одреди квалитетот на образовната институција?



Во светски рамки се правени многубројни обиди за одредување на индикаторите врз основа на кои ќе се одреди квалитетот во образованието, но до ден-денес, како што ќе истакнат Mac Beat и Mortimor (2001), сè уште не може со сигурност да се истакне што некое училиште го прави ефикасно, како некое училиште може од неефикасно да премине во ефикасно, ефективно училиште.

Во 2001 година Европската комисија, поконкретно генералниот директорат за образование и култура, усвојува документ - Европски извештај за квалитетот на училишното образование (European Commission, Directorate – General for Education and Culture, 2001) - во кој се идентификувани 16 индикатори за квалитет на училиштето групирани во четири подрачја. Меѓу нив се и индикаторите вреднување и самовреднување. Станува збор за два комплементарни процеси, кои заемно еден со друг се проткајуваат, испреплетуваат, кои имаат иста цел -унапредување на работата во на училиштето.

Што е тоа вреднување?

Поимот вредност потекнува од латинскиот збор *valeo* што значи валиден, здрав, јак. Во лексикографските извори поимот вреднување се поистоветува со поимот евалуација. Во Педагошкиот лексикон (1996:73) е одреден како „целовит процес насочен кон што пообјективно, непристрасно и прецизно утврдување и мерење на учинот... врз основа на точно утврдени критериуми (норми, стандарди) со помош на адекватни инструменти и постапки“.

Матијевич, М. (Matijević, M., 2004) говори за вреднувањето како систематски процес на собирање, анализирање и интерпретирање на информации за нивоата на остварување на целите на воспитанието и образованието или целите на наставата.

Како синоним за вреднувањето се користи и евалуација - *évaluation*, збор кој има француско потекло, но често се говори и за неговата англиска потекло - *evaluation, assessment, rating*, кој во основа има значење на проценка, оценување, пресметување на одредени резултати. Претставува основа и услов за напредување во секоја дејност. Има посебно голема улога и значење, затоа што овозможува согледување, констатирање, споредба, планирање, на сè она што е постигнато и што може да се постигне а во функција на унапредување на постојната дејност. Со него се овозможува добивање на повратна информација за успехот/неуспехот во работата, колку и како е остварена поставената цел, се овозможува контрола и стимул за понатамошни идни акции за унапредување на она кое се вреднува.



Кога станува збор за неговата примена во образованието, вреднувањето не означува само оценка на ученикот, наставникот, педагошко-психолошката служба, воспитно-образовната институција како целина, но истото подразбира и востановување на инструменти кои ќе овозможат постојано следење, проценување, оценување на педагошките процеси, појави и творби. Може да има дијагностичка (дијагноза на постојната состојба) или пак превентивна функција (превенција врз основа на направена проценка), во насока на стимулирање на сите позитивни елементи, а елиминација, надминување, поправка на сè што се јавува како слабост, проблем, препрека на патот кон постигнување на поставена цел. Ова посебно им помага на креаторите на образовната политика кои врз основа на реално и методолошки правилно реализирано вреднување имаат објективен увид на постојната состојба, кој пак е основа за преземање на соодветни акции за успешно остварување на посакуваните цели.

Со вреднувањето се занимаваат и непосредните реализатори на наставата, т.е. наставниците, учениците, поконкретно со вреднување на воспитно-образовните резултати, вреднување на однесувањето и активности на ученикот во воспитно-образовниот процес, вреднување на работата на наставникот. Истото поминува низ повеќе фази кои се донесуваат на: следење, анализа, проценување, оценка и унапредување на наставниот процес, воспитно образовната пракса..

Во основата на вреднувањето е мерењето, најчесто мерење на знаења со кои се стекнува ученикот, т.е. мерење на резултати кои покажуваат какви промени настанале кај него како резултат на образовното влијание, имајќи ги предвид однапред поставени стандарди. Вреднувањето не може да се сведе само на вреднување на резултатите, но исто така подразбира и вреднување на процесот кој до нив довел - кои и какви пристапи се применети кои водат кон одредени резултати и сл. Тоа подразбира примена на различни пристапи при вреднувањето, т.е. примена на различни квантитативни и квалитативни техники и методи за следење, анализа, верифицирање и толкување на податоците.

Вреднувањето може да биде надворешно, се изведува од страна на надлежни служби и установи во смисла колку и како се остварени националните образовни стандарди, утврдување на квалитетот на постигнувањата, а помалку е насочено кон утврдување на квалитетот на процесот и внатрешно (самовреднување) кое е интерно, вреднување на „процесот на работа“ и е под контрола на училишниот колектив или пак може да биде комбинација и на едното и на другото.



Што е тоа самовреднување?

Наједноставната определба на овој поим би била систематско, континуирано следење, анализа, оценување, процена на сопствените постигнувања, проценка, оцена на сопствената работа, на остварените резултати.

Во литературата наидуваме на различни идентификации на поимот самовреднување како:

- поимот самовреднување се однесува на вреднување на работата на поединецот, групата луѓе или целокупната организација од страна на нив самите, се однесува на подготвеноста за критичко преиспитување на сопствената работа и постојано прашање односно упатување на прашања на сам себе за сопствената работа (Živković, 2009);
- самовреднувањето е „стил и континуиран процес, како би се овозможило подобрување и ефикасност во воспитно-образовната и наставната работа и создавање на клима на доверба, заемна соработка, поддршка и помош. (Горгевиќ, 2002:104)

Како синоними за поимот самовреднување во англиското говорно подрачје се користат: self evaluation, self assessment, self-review, research.

Кога се говори за образовната сфера, поконкретно за воспитно-образовната институција - училиштето, целта на процесот на самовреднување е да се постигнат повисоки стандарди, да се подобри работата на училиштето, да е зголеми квалитетот, да се препознаат развојните потреби, да се подобри планирањето, да се подобри практиката, да се подобри квалитетот на работа на наставникот како професионалец, повисоки постигнувања на ученикот.

Последните неколку години во повеќето европски земји (Белгија, Холандија, Велика Британија, скандинавските земји) се направени значителни напредувања во поглед на реализацијата на процесот на самовреднување во образовната сфера, во смисла конкретизација на етапите низ кои поминува тој процес, унапредување на техниките и инструментариумот кој притоа се користи, конкретизирање на улогите и активностите на учесниците во тој процес и сл., како чекор кон постигнување на висок квалитет во воспитно-образовниот процес.

Реализацијата на процесот на самовреднување исто така поминува низ неколку фази, етапи. Првиот чекор е одредување на областа на самовреднувањето; дефинирање на целите, одредување на основната рамка на самовреднувањето; јасно дефинирање, конкретизирање на организациските, методолошките и техничките аспекти на самовреднувањето; идентификување на учесниците, реализаторите на тој процес, одредување на нивната компетентност, професионалност



во воспитно-образовниот процес, одредување на временската рамка за реализација на процесот на самовреднување.

Процесот на самовреднување, самоевалвација го спроведуваат учесниците во воспитно-образовниот процес, родителите, наставниците, стручниот кадар, значи сите оние кои се заинтересирани за унапредување на работата на конкретното училиште.

Во наставниот процес самовреднувањето го изведува наставникот, истото претставува секојдневна негова работа со која изведува критичко преиспитување и оценка на сите етапи од реализираниот наставен процес и врз основа на резултатите преземање на соодветни акции. Успешната реализација на овој процес зависи од методичката оспособеност на наставникот, неговата методолошка оспособеност, посебно оспособеноста на наставникот за идентификација на проблеми кои сака да ги унапреди, од неговата оспособеност за примена на соодветни постапки, техники и инструменти, оспособеноста за средување, обработка, анализа на податоците и извлекување на конкретни заклучоци.

Процесот на вреднување и самовреднување наликува на процесот на истражување, процеси кои поминуваат низ неколку етапи, фази како: проблем, цел, задачи, методи, техники, инструменти... Во таа насока, лицата кои го изведуваат процесот на вреднување и самовреднување треба да се запознати со спецификите на истражувачкиот процес, но и да поседуваат конкретни сознанија за техниките и инструментите кои ќе се користат во процесот на самовреднување а кои служат како помош во постигнување на поставената цел. Имено, без разработена теориска и методолошка основа не може ни да се замисли реализацијата на процесот на вреднување и самовреднување. Вреднувањето и самовреднувањето секогаш подразбира примена на објективни, прецизни и соодветни инструменти.

Кои техники и инструменти се применуваат во процесот на вреднување и самовреднување?

Техниките и инструментите имаат посебно значење во истражувачкиот процес, во процесот на вреднување и самовреднување, затоа што од нивниот избор, нивниот квалитет, ќе зависи и тоа какви податоци ќе се соберат, какви ќе бидат резултатите, извлекувањето на соодветни заклучоци.

Истражувачките техники кои ќе се применат се оние кои го овозможуваат организираното, систематско и планско доаѓање до поставената цел. Алатот кој се користи за идентификација, собирање и мерење на објективните, реално постојните, утврдени факти, се



инструментите. „Истражувачките техники и алатот кој се користи претставуваат истражувачки постапки“. (Muzič, V., 1986:147)

Во процесот на вреднување и самовреднување можат да се користат речиси сите истражувачки техники и инструменти кои се применуваат во педагошките истражувања, се разбира адекватни на областа која се вреднува и самовреднува.

Работата со педагошка документација – Во педагошката документација се содржани факти, податоци кои можат да бидат квантитативни или квалитативни, кои можат да ни послужат во процесот на вреднување, самовреднување. Педагошката документација ни овозможува следење на работата на сите носители и учесници во воспитно-образовната дејност.

Анализата на содржината ни овозможува да дојдеме до неопходните факти кои ни се потребни во процесот на самовреднување. Успешноста во нејзиното користење подразбира евалуаторот претходно да го има определено предметот, целта и задачите, да ги има одредено изворите на документи во кои се наоѓаат потребните факти, дефинирано единицата за анализа на содржината.

Анализата на содржината поминува низ неколку етапи и тоа: избор на категории кои треба да бидат исцрпни т.е. со нив да се опфати сè она кое е од посебна важност, да бидат исклучиви, објективни и да се во согласност со поставената цел, кои ќе бидат основа за анализа; избор на примерок; кодирање на содржината, статистичка обработка, како и интерпретација. Можат да се користи најразновидна педагошка документација како лична документација, трудови, фотографии итн.

Портфолиото на наставникот како збирка на материјали во која се содржани сите активности кои ги има изведено наставникот (план и програма за работа, извештаи, разен инструментариум за следење, проценка, оценка, неговите компетенции и сл.) има посебно место и улога кога станува збор за реализација на процесот и на вреднување и самовреднување. Претставува посебно значаен извор кој овозможува да се дојде до информации за работата на наставникот, посебно кога станува збор за напредување во кариерата.

Набљудување – Претставува една од најстарите техники која се користела/се користи во процесот на вреднување и самовреднување. Со неа на најдиректен и најнепосреден начин се запознава непосредната стварност, овозможува да се осознае суштината на појавата т.е. да се добие реална слика за појавата која е предмет на набљудување. *Предметот на набљудување* може да биде на пример: однесување на поединецот, групата, социоемоционалната клима во одделението,



вербални, невербални реакции, модели на работа и сл. Значи, предмет на набљудување може да биде секоја надворешна манифестација која може да се забележи, регистрира.

Како инструменти на оваа техника се користат:

Протокол за систематско набљудување - листа на која претходно се систематизирани можни реакции кои треба да се следат, па се бележи времето на нивното јавување и нивната фреквенција (Фландерсонов протокол за интерактивна анализа) или можат да бидат дадени во облик на графички решенија, пример седење во клупа, па ќе се бележи со одредени знаци (+, -) набљудуваната реакција. Протоколот за партиципативно набљудување, покрај општите податоци, може да содржи посебен дел во кој се наведува се од набљудуваната појава и се поставуваат одредени забелешки.

Анегдотски белешки - се бележи детално сè за набљудуваната појава. Истражувачот исто така дава свое објаснување за набљудуваната појава. „Ако анегдотските белешки се водат во подолг временски период (се забележуваат воочувања за набљудувањата од иста појава во различни услови, односно во различни временски периоди), ако на постојните, постојано им се додаваат нови податоци за набљудуваното, тогаш таквите белешки имаат карактер на кумулятивни белешки (такви се, на пример, во школите ученичките досиеја)“ (Банђур, В., Поткоњак, Н., 1999:155)

Дневници за набљудување – се користат кога станува збор за долготрајно континуирано или периодично набљудување. Постојат два вида вакви дневници и тоа: опиит - содржат детален опис на сè она кое е набљудувано во текот на подолг временски период и тематски - се бележи само она што е предмет на набљудување.

Чек-листа - се користи најчесто за евидентирање на констатирана состојба кај појавата т.е. дали при набљудување постојат или не набљудуваните обележја. Можно е да содржи повеќе тврдења за кои се констатира дали или не постојат со заокружување на одговори „да“, „не“. Чек-листата е погодна за: а) снимање на состојбата на некоја педагошка појава, процес и случување (во одреден момент); б) како инструмент за евидентирање на присуство, отсуство на одредени својства кај набљудуваната појава; в) за контрола на наставната работа. Се комбинира со скалата на проценка и заедно чинат единствен инструмент за собирање на податоци. Едноставна е и лесна за користење, доста е економична. Кога се говори за училишна евалуација може да се примени кога станува збор за креирање на листи за проверка во училиштен контекст.

SWOT- анализата. Станува збор за доста едноставен инструмент со кој се овозможува „анализа на внатрешната и надворешната состојба на



некоја установа, индивидуа, случај или активност и се применува при донесување на стратегиски одлуки за развој“ (Мојаноски, Ц., 2012:367). Нејзината примена подразбира премин низ повеќе фази, чекори и тоа: одредување на предности, слабости, можности, закани; креирање на т.н. матрица на конфронтација; интерпретирање на податоците од прегледот; оценка на содржините од матрицата; идентификување на прашања кои треба да се решаваат и поднесување на извештај за заклучоците.

Анкетирање - претставува техника во која на испитаниците им се поставуваат прашања, претходно внимателно одбрани и од нив се бара да на поставените прашања одговараат. Прашањата се поставуваат во писмена форма (за разлика од интервјуто) и одговорите се даваат во пишана форма. Една е од најчесто применуваните техники е доста едноставна и лесна за примена, економична, овозможува за релативно краток временски период да се добијат голем број податоци, податоците лесно се обработуваат. Подразбира примена на инструменти како:

Прашалници/анкетни листови или кестионери - претставуваат листа на специјално формулирани прашања, кои ќе овозможат собирање на факти, потреби за доаѓање до заклучоци, на кои е потребно да се даде писмен одговор. Се применуваат за утврдување на ставови, мислења, судови на испитаникот за некој процес, состојба, случка, настан, однос, интереси, преференции на испитаникот и сл. Анкетирањето е најчесто анонимно со што се овозможува и надминување на слабостите од анкетирањето, осип на испитаниците.

Кога станува збор за училишната евалуација/самоевалуација со нив се овозможува собирање на информации (фактички информации - честота во примена на ИКТ во наставата, информации во врска со искуствата перспективи за работата на училиштето, информации за степенот на задоволство/незадоволство од работа на училиштето...) од наставници, родители, ненаставни лица, членови на управни одбори и сл.

Интервјуирање - техника која подразбира разговор, дискусија помеѓу две лица (интервјуист и интервјуиран) или повеќе лица. Со него плански се предизвикуваат одредени вербални манифестации кај личноста со која разговараме за да се дојде до конкретни сознанија. Секое интервју подразбира спроведување на одредени подготовки кои се однесуваат на подготовка на условите за работа - доволно светли простории, со природна топлина и подготовка на испитаникот која се однесува на создавање на услови за добра атмосфера на работа, добра комуникација. Постојат различни видови на интервју врз основа на повеќе различни критериуми и тоа: *наставно интервју* - го води наставникот со цел дијагностицирање на воспитно-образовните тешкотии кај учениците;



терапевтско интервју кое има за цел решавање на личните проблеми на интервјуираниот т.е. е насочено кон една личност; *дијагностичко интервју* - ако целта е откривање на појавата, состојбата, законитоста; *гносеолошко* - утврдување на причинско-последичната поврзаност на појавите, состојбите, законитостите; *индивидуални интервјуа* кои подразбираат разговор со еден респодент; *групно интервју (посебно фокус групите)* кое подразбира разговор со група одредена како социјална единица. Бројот на субјекти не треба да е повеќе од седум, затоа што разговорот тешко се насочува и контролира. Како варијанта на неструктурираното интервју се применува т.н. *групна дискусија*. Честопати во согласност со конкретните ситуации можна е комбинација на индивидуалното и групно интервју.

Како инструмент оваа техника ги користи различните видови протоколи кои можат да бидат различни во зависност од тоа дали станува збор за врзано или слободно интервју.

Тестирање - техника за собирање на податоци која ги користи различните видови на тестови - инструмент, кои можат да бидат стандардизирани и нестандардизирани, кои содржат различен број на задачи, со точно утврдена постапка за нивно оценување и означување на успехот, неуспехот.

Постојат различни поделби на тестовите, кои произлегуваат од различните критериуми кои се земаат предвид при нивната поделба. Најчесто се среќаваат три групи на тестови и тоа: а) тестови за испитување на личноста во потесна смисла; б) тестови на знаења; в) тестови на способности. Може да ги користиме за испитување на учинокот, анаења, способности, работни навики и сл. Најчесто при вреднување се применуваат тестовите на знаења.

Тестовите на знаења се применуваат во наставата (се среќаваат под различни називи како педагошки тест, наставен тест, тест на знаења, дидактички тест) – всушност, претставуваат неформални тестови на знаења, тестови чии мерни карактеристики не се утврдени, истите не се стандардизирани, не се баждарени) претставуваат мерни инструменти со кои се утврдува што постигнала единката во текот на учењето т.е. се утврдува и мери квантитетот и квалитетот на знаењето кои единката успеала да ги стекне во текот на учењето.

Скалирање - „Скалирањето е истражувачка техника, постапка која овозможува степенување на категории поставени како група на нижи елементи со кои се опфаќа истражување на проблемот и претставува комбинација од анкетирање, тестирање и набљудување“ (Круљ, Р., Стојановиќ, С., Круљ-Драшковиќ, Ј., 2007: 78). Во наставниот процес со скалите на судови се испитуваат ставовите, мислењата, однесувањата,



погледи и интереси на ученикот, наставникот во наставниот процес за проценка на нивните лични својства, работата и производот од работата, работните навики и вештини на ученикот, наставникот за утврдување на односите кои се воспоставуваат помеѓу наставникот и ученикот и помеѓу учениците, за испитување на мислења, доннесување на вредносни судови за работата на директорот и останатите носители на работни функции во училиштето. Овозможуваат брзо, едноставно, економично собирање на потребните податоци. Како инструмент се користат различните видови на скали, како: дескриптивна, графичка, нумеричка, одреди кој скала, ранг скала, алтернативна и сл.

Социометрија - како техника за собирање на податоци е насочена кон испитување на групата, колективот, нивната кохезивност, тензичност и социјалните статуси на поединците во групата, нивните меѓусебни односи. Му овозможува на наставникот/одделенскиот раководител да работи на унапредувањето на односите во неговиот колектив што од своја страна има влијание на поведението и успехот на учениците од истото. Како инструменти оваа техника ги користи: социометрискиот тест; социометриската скала; социодрамата; психодрама.

Сите овие техники и инструменти му овозможуваат на евалваторот/самоевалваторот проверка, проценка дали активностите кои се преземаат се ефикасни или не, што треба да промени, кои чекори треба да ги преземе, со цел унапредување на работата на училиштето, наставата, учењето на ученикот.

Заклучок

Вреднувањето и самовреднувањето како комплементарни процеси ни овозможуваат добивање на информации за постигнувањето на посакуваните цели, оствареноста на поставените задачи, нè водат кон понатамошни акции за унапредување во конкретната дејност или како што ќе истане Мураја, Ј. (2010:9) „како што нема терапија без дијагноза, така не може да има ни унапредување на работата на воспитно-образовната институција без нејзино вреднување и самовреднување“.

Истите не можат да се реализираат без соодветен инструментариум чијашто примена во голема мера зависи од методичката и методолошка оспособеност на евалваторот, самоевалваторот на чија оспособеност последните години сè повеќе работат образовните институции.



Користена литература

- [1] Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије
- [2] Вежиновић, Р., (2010). *Samovrednovanje skola*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za istrazivanje i razvoj obrazovanja
- [3] European report on the quality of school education, Sixteen quality indicators, European Commission (2000)
- [4] Круљ, Р., Стојановић, С., Круљ-Драшковић, Ј. (2007). *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*, Врање, Учитељски факултет у Врању, Универзитет у Нишу.
- [5] Матијевић, М., (2004). *Осјенјивање и основној школи*, Zagreb: TIPEX
- [6] Милутиновић, Ј. (2009) Различити приступи квалитету образовања, *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, br. 128, str. 75-88
- [7] Мојаноски, Т. Ц. (2012). *Методологија на безбедносните науки, Основи, Книга I*, Скопје: Факултет за безбедност, Универзитет „Св. Климент Охридски“.
- [8] Муџић, В. (2004). *Uvod u metodologiju istrazivanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: EDUCA
- [9] Muraja, J. Biljana Vrankovic et all. (2010). *Priručnik za samovrednovanje srednjih škola*, Zagreb: VIgograf
- [10] Мојаноски, Т. Ц. (1998). *Методологија на научноистражувачката работа (избор текстови)*, Скопје: „2-ри Август“
- [11] *Педагошки лексикон* (ред. Н.Поткоњак и др.), (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- [12] Сузић, Н. (2007). *Primenjena pedagoška metodologija*, Banja Luka: XBS
- [13] Живковић, Р., (2009). *Samovrednovanje i pedagoški takt nastavnika*, Jagodina: Kairos





УДК 37.018.5:37.064.2

Прегледен труд
Review paper

УЧЕНИЧКИОТ КОЛЕКТИВ КАКО ИНТЕРАКЦИСКА СРЕДИНА Соња Петровска¹, Ана Станковска¹

Апстракт: Ученичкиот колектив претставува социјална група која се карактеризира со свои норми, атмосфера / клима / култура и очекувања. Во него се одвива комплексен и суптилен процес на социјална интеракција, детерминиран главно од улогите кои ги имаат наставниците, учениците како индивидуалци и групите ученици. Трудот претставува анализа, елаборација и евалуација на теориски концепти и истражувачки наоди кои ги откриваат механизмите и карактеристиките низ кои ученичкиот колектив влијае врз развојот на социјалните компетенции на децата и младите.

Клучни зборови: *социјални вештини, интеракција, социјална структура*

STUDENT'S COLLECTIVE AS AN INTERACTIVE ENVIRONMENT

Sonja Petrovska², Ana Stankovska²

Abstract: Student's collective is a social group which is characterized by its own norms, atmosphere / climate / culture and expectations. In it takes place a complex and subtle process of social interaction determined mainly by the roles that the teachers have, the students as individuals and the groups of pupils.

This paper presents an analysis, elaboration and evaluation of theoretical concepts and research findings that reveal the mechanisms and characteristics through which the student's collective influence on the development of social competence of the children and youth.

Key words: *social skills, interaction, social structure*

¹) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University



Вовед

Кога се зборува за ученичкиот колектив како интеракциска средина треба секогаш да се има предвид дека интеракцијата во него се карактеризира со високо ниво на сложеност и суптилност. Овие карактеристики произлегуваат од мноштвото на инволвирани субјекти во истиот како и од разликите кои произлегуваат од карактеристиките на самите субјекти (ученици, родители, воспитно-образовен кадар) по однос на пол, возраст, компетентност, социокултурно потекло, улоги.

Научниците не само што укажуваат на значењето на ученичкиот колектив за успешно воспитно делување, туку се обидуваат научно да ги објаснат механизмите низ кои истиот влијае врз формирање на личноста на учениците и врз развојот на нивните социјални компетенции.

Организираното работење во рамки на врсничките групи (по примерот на ученичките колективи) денес претставува светски тренд во социјалната педагогија. Во современата литература тие се посочуваат како агенции за социјализација во раното и средно детство. Развојот на децата преку учење во врснички групи станува сè поважно во однос на развојот на детето во семејството. Рационалната организација на животот во ученичкиот колектив преку осмислување на меѓусебната интеракција на учениците се основа за реализација на разновидните активности кои треба да ги доведат учениците не само во позиција на меѓузависност туку и во позиција на благонаклонетост и другарство. Попрецизно, при оформувањето на својот идентитет, се чини најбитно за детето е да се постави соодветно во својата врсничка група. (Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, & Jeffrey G. Parker 2007)

Токму заради тоа, педагошката теорија и практика сè повеќе го нагласува значењето на кохезивноста на ученичкиот колектив и потребата од засилено воспитно влијание на училиштата, а посебно на наставниците во насока на развивање и промовирање на воспитни вредности (праведност, солидарност, соработка, помош, вклученост, почитување) кои, всушност, го чинат темелот на позитивната социјална интеракција.

Ученичкиот колектив и развојот на социјалните вештини на децата и младите

Во пазувите на структурално-функционалната теорија, Талкот Парсонс (Talcot Parsons, 1902-1980) придонесот на училиштето во процесот на социјализација го наоѓа во моќта и позицијата на: ученичкиот колектив, учителката и курикулумот.



Ученичкиот колектив е средина која обезбедува: почетна еднаквост на учениците; еднакви задачи за сите; поларизација помеѓу возрастните и групата ученици; систематско оценување на вредностите; емоционална и инструментална одвоеност на децата од родителите – поголем дел од денот; работа во група од иста возраст како поле за развивање на самостојноста; конфронтација со повисока статусна скала и повеќе наставници – за учениците од погорните одделенија; диференцијација на учениците не само според општиот успех туку и диференцијација според успехот во различни подрачја преку вклучување на учениците во воннаставните активности и поизразено групирање во неформални групи. Овие детерминанти го обликуваат милјето во кое се случува постепено потиснување на емоционалната поврзаност на децата со родителите и семејството каде што преовладува партикуларна ориентација (родителот гради однос кон детето според критериуми важечки само во семејството) и влез во училишната средина во којашто важат универзални критериуми за вредности, норми и постигнувања. (Според: Петровска, С., 2010: 19)

По „напуштањето“ на своето семејство, детето од помала заедница се приклучува на поголема училишна средина чијашто основна клетка е ученичкиот колектив. Ова проширување во социјалната сфера и шареноликоста на ликовите со кои детето стапува во интеракција претставува нов контекст во кој се стекнуваат нови искуства, нов вид на социјална поддршка и се развиваат чувства за права, обврски и одговорности. Истовремено, соочувањето со врсниците кои во основа се групирани според принципот на почетна еднаквост (иста возраст, приближно исто ниво на психофизичка развиеност, исти намери – стекнување на знаења, вештини, способности) се случува и континуиран процес на вреднување (значаен аспект на интеракцијата) според утврдени норми, правила, критериуми и вредности кои училиштето обврзано со државните планови и програми, законските задолженија, како и културните норми, вредности, традиција (на секое поединечно училиште) мора да ги промовира и развива. Вреднувањето се случува на ниво на односи: ученик-ученик, група-ученик, наставник-ученик. Мислиме не само на вреднување на стекнатите знаења, туку и на вреднување на постигнатите цели во однос на воспитанието сфатено во потесна смисла: ставови, вредности, навики посебно поврзани со општествено прифатливи морални норми кои училиштето мора задолжително да ги промовира, да ги развива и да инсистира на нивно почитување. Во овој контекст протекува и континуиран процес на вреднување на целокупното однесување на инволвираните субјекти од што пак зависи видот и квалитетот на социјалната интеракција.



Иако функционалистите биле критикувани³ за некои свои теориски поставки нивните ставови и денес се оживотворуваат во воспитно-образовното делување на училиштето. Мошне актуелни се ставовите на Дрибен (Dreeben) во врска со придонесот на училиштето и ученичкиот колектив во учењето на нормите, од чиешто почитување зависи интеракцијата во истите. Според него детето, младата личност во процесот на училишната социјализација треба да научи да: дејствува самостојно и за тоа да носи одговорност, презема по сопствена волја задачи по мерка на вредности кои сам си ги поставил, се третира како рамноправен на другите согласно со определени негови обележја, во работата на некои јавни ситуации ги внесува само обележјата соодветни на ситуацијата, а само делумно да внимава на мноштвото обележја кои ги имаат другите личности. (според: Tillman, K.J. 1994: 48) Дрибен мошне високо ја цени социјализаторската и воспитно-образовната моќ на училиштето, зашто тоа нуди парадигматични ситуации во кои можат да се научат сите стандарди на однесување. Всушност, основната поставка на овој претставник на структуралниот функционализам е дека нормите за независност, успешност, универзалност и специфичност не се научуваат во семејството, туку преку стекнатите искуства во училиштето, кои се различни во одделни паралелки/ученички колективи.

Ученичкиот колектив како поле на социјална интеракција може исклучително позитивно да влијае врз севкупните воспитно-образовни исходи и воопшто врз целокупниот развој на личноста на децата и младите. Структурата на воспитно-образовните активности во основното училиште (настава: задолжителна, изборна, факултативна; воннаставни активности: спортски, културни, општествено корисни, активности на одделенската заедница; екскурзии, натпревари) нуди можност за развој на богата и позитивна социјална интеракција. Репертоарот, пак, на современи методичко-дидактички приоди (тимска работа, кооперативно учење, работа во групи и парови) за педагошка организација на споменатите училишни активности неспорно се ставаат во функција не само на стекнување на знаења од определена област, туку и во функција на развивање на способности и вештини за позитивна социјална интеракција.⁴ Низ оваа широка палета од активности учениците учат „... како соодветно да се однесуваат, истовремено се стекнуваат со елементарни социјални правила на однесување: делење на работите, кооперативност,

³) Посебно заради маргинализирање на улогата на семејството во процесот на социјализација.

⁴) Поопширно види во: Наставен план и наставни програми за деветгодишно основно образование, Р Македонија.



колаборативност и почитување на сопственоста и личноста на другите“.[®] (Argyle, M., 1969:36)

Феин (Fine, 1987) емпириски потврдува дека учениците во врсничките групи, а согласно со тоа и во ученичкиот колектив, стекнуваат широк репертоар на социјални вештини:

- учат како да се вклучат во кооперативните активности кои се насочени повеќе кон остварување на колективни, отколку на индивидуални цели;
- научуваат за функционирањето на социјалната структура;
- стекнуваат вештини поврзани со лидерството и како да се следат другите;
- се оспособуваат да си ги самоконтролираат непријателските чувства кон другите;
- се оспособуваат за трансформирање на агресивноста во лојалност на групата (според: O’Neil, R. et al. 1997).

Со оглед на временскиот период кој децата и младите го поминуваат со своите врсници во училиштето, логично е да се очекува и некаква афективна поврзаност. Како што заклучува Киндерман (Kinderman, 1993), честите контакти, заедничките активности и афективната поврзаност внатре во групата имаат силно социјализаторски влијание. Исто така, социјалните мрежи и емоционалните врски кои децата ги воспоставуваат и одржуваат со други членови се главните извори на социјална поддршка на децата да се справат со стресот и проблемите за приспособување (Hartup, 1992). (Според: Pulvers & Diekhoff, 1999: 492) Тие, пак, ја означуваат одделенската средина како сигнификантна ситуациона варијабла за академската нечесност (мамење и ставови за нечесноста). (Pulvers & Diekhoff, 1999: 488)

Во практиката кај нас, особено актуелен станува концептот на целодневен престој на учениците во училиштето, како и проширената програма на училиштата што уште повеќе го зајакнува значењето на ученичкиот колектив за развојот на социјалната димензија на личноста на децата и младите, а со тоа и одговорноста на наставникот за развој на социјалните компетенции на своите ученици. За наставникот е многу значајно да ја следи и да ја проценува мрежата на социјалните односи кои се градат во неговото одделение бидејќи „... однесувањето и ставовите на секој ученик ретко се индивидуализирани. Ученикот не е издвоен субјект во одделението. Тој има природна потреба да стапи во интеракција со другите деца, но според некои посебни афинитети и секогаш го носи обележјето на некоја неформална група на која ѝ припаѓа“ (Zoran Avramovic, 2010: 110). Заради ова наставникот мора добро да ја познава



социјалната структура на својата паралелка и своето дејствување да го димензионира според потребите на учениците, како на индивидуално така и на групно и одделенско ниво.

1. Детерминанти на социјалната интеракција во ученичкиот колектив

Кога се определуваат суштинските карактеристики на ученичкиот колектив треба секогаш да се има предвид дека во основа на секоја социјална интеракција лежи задоволување на некакви потреби и интереси на учесниците во истата. Социјалната интеракција во ученичкиот колектив главно е определена од специфичноста на потребите и интересите на наставниците и на учениците како носители на истата. Согласно со направената теориска анализа ги структуриравме основните карактеристики на социјалната интеракција во одделенската средина/ученичкиот колектив. Тие, всушност, би можеле да претставуваат критериум за нејзино разликување од социјалната интеракција што се одвива во други општествени средини:

- Колку и да се сака социјалната интеракција во ученичкиот колектив да се одбележи како партнерски однос меѓу наставниците и учениците тоа е невозможно заради тоа што таа секогаш во себе вклучува доза на принуда за учениците и доброволност за наставниците од аспект на нивната супериорност во поглед на можноста/правото за избор на активности. Ова укажува на асиметричност во социјалната интеракција која протекува на линија ученик-наставник-ученик. Секогаш моќта на влијаније врз видот и квалитетот на социјалната интеракција е на страната на наставникот.
- Друга карактеристика која ја одбележува социјалната интеракција (ученик-наставник-ученик) произлегува од специфичните меѓусебни очекувања на наставниците и на учениците, како на пример: почитување, помош, успех, соработка.⁵ Секако, не секогаш истите се исполнуваат. Иако задачите и однесувањето на учениците и наставниците во добар дел се нормативно регулирани, меѓусебната интеракција не секогаш протекува според истите и не секогаш може точно да се предвидат исходите. Во тој контекст е тешко да се воспостави рутинирана социјална интеракција (ученик-наставник-ученик) иако во училиницата егзистираат некои односи со долготраен карактер.

⁵) Поопширно види во: Станковска Ана (2014), Социјалната интеракција во ученичкиот колектив и социоекономскиот статус на учениците, необјавен магистерски труд: Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Факултет за образовни науки.



- Неспорно е дека секој ученички колектив има своевидна индивидуалност во поглед на културата во одделението изразена низ релативно стабилни симболички обележја, како на пример: облекувањето на наставникот и учениците, уреденоста на училиницата, симболи, артефакти, ритуали, јазикот, специјалните интереси и на учениците и на наставниците. И ова би можело да влијае врз карактерот на социјалната интеракција во него.
- Сликата на социјалната интеракција во ученичкиот колектив се дополнува и со различното ниво на адаптивност која ја носат со себе учениците од семејството. При преминот од семејната во училишната средина децата често, во некои ситуации, може да покажуваат отпор од аспект на тоа дека се редуцира толеранцијата, компромисите и жртвите кои ги поднесуваат родителите задоволувајќи ги нивните желби, секако пред сè заради безусловната љубов и силината на емоционалната поврзаност. (Петровска, С., 2009) Оттука, адаптирањето на новите услови во рамки на ученичкиот колектив е клучен сегмент за развојот на детето и значајна димензија на социјалната интеракција, а со тоа и на климата во одделението. Woods (1983) детектирал неколку позитивни и негативни облици на адаптација на учениците:
 1. Позитивни облици на ученичка адаптација (вклучување, послушност, опортунизам, ритуализам);
 2. Негативни облици на ученичка адаптација / неадаптација (рамнодушност, отстапување од училишните цели, незаинтересираност за успех и побуна). (Според: Pere-Klermon, A., 2004) Значи, наставниците кога се посветени на запознавањето на социјалната структура на својот ученички колектив и кога ги дизајнираат дидактичко-методичките пристапи за воспитно-образовно делување мора да ги следат и да ги земат предвид овие манифестации на учениците.
- Училишниот период претставува многу значајна фаза од психосоцијалниот развој на децата. Но, регулирањето на социјалните односи во училиницата не подразбира само приспособување, туку тоа значи и соочување со неочекувани и невообичаени случувања како и создавање на ситуации кои ќе продуцираат позитивна социјална интеракција. По тој однос бројни се проблемите кои можат да влијаат на квалитетот на социјалната интеракција. Непочитување на основните воспитно-образовни принципи: алтруизам, емпатија, соработка, индивидуализација, диференцијација, правда, инклузивност... може да биде извор на проблеми од интеракциска



природа кои пак подоцна се рефлектираат и на севкупните воспитно-образовни исходи. Како што ќе рече Аврамовиќ „Во социјалните односи со противречни вредности (соработка, алтруизам, емпатија, нарцизам, егоизам, волја за власт) учествуваат и учениците и наставниците. Таа противречност се исполува во секој социјален однос и претставува една од основните причини за проблемите до кои доаѓа меѓу поединецот и групата“. (Avramovic, Zoran, 2010: 110)

- Клучна детерминанта/одредница на ученичкиот колектив претставува и неговата хетерогеност по однос на социокултурната позадина на учениците. Иако во иста училница учат ученици со приближно иста возраст, со приближно исто ниво на психофизичака развиеност сепак тие потекнуваат од семејства со различен социоекономски и културен идентитет. Истражувањата кои се занимаваат со проучување на влијанието на семејните фактори врз развојот на личноста и врз училишната успешност на децата, како и врз нивните социјални компетенции покажуваат значајна поврзаност меѓу овие варијабли. Всушност, образовното ниво на родителите, материјално-техничката и просторната ситуираност на семејствата, честотата на педагошките постапки на родителите во секојдневната интеракција со децата и видот и честотата на педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учење и работа се покажале како значајни варијабли кои го определуваат позитивното и негативното милје во однос на различни димензии на училишна успешност: формален успех, нивото на детската кооперативност, вклученоста на децата во воннаставните активности, степенот на залагање во наставата. (Според: Петровска Соња, 2009: 204-216)
- Теоријата на културниот хендикеп објаснува дека културно хендикепираното дете нема доволно развиени способности, вештини и вредности кои го потпомагаат училишниот напредок, а во тој контекст и напредокот на социјален план. Како што ќе рече Шарлота Брукс „... тоа е дете кое е лишено од богатите искуства што треба да бидат негови. Овој хендикеп може да биде присутен заради сиромаштво, недоволните интелектуални ресурси во неговиот дом и опкружувањето, неспособноста и неписменоста на неговите родители, или пак на целата заедница“. (Георгиевски, П. 1999: 90) Децата од различни семејства може да имаат различни ставови по однос на правдата, солидарноста, потребата од меѓусебна поддршка, кооперативноста. Тие може да имаат изградено различни убедувања, да бидат оптоварени со предрасуди и стереотипи од етнички, полов или економски аспект. Овие фактори можат да бидат извор на бројни



непосакувани интеракциски ситуации со кои наставникот треба да се справи.

- Неформалното групирање на учениците во ученичкиот колектив е уште една карактеристика/одредница на оваа интеракциска средина. Познавањето на истата од овој аспект за наставникот може да претставува насока за полесно да ги разбере учениковите ставови, чувствата и однесувања. Така, неопходно е наставникот да ги воочи и следи групирањата кои реално се случуваат по однос на пол, успех, позитивните или негативните начини на однесување, социокономски статус и сл. Вообичаено ваквите групи делуваат спонтано и непредвидливо. Однесувањето на членовите на групите може да се движи од точка на високопозитивни манифестации па сè до точка на високонегативни манифестации, при што тие го добиваат епитетот на негативни или позитивни неформални групи. (Avramović, Zoran, 2010: 111) Негативните групи често ги кршат училишните правила, изостануваат од настава, ги исмејуваат наставниците, озборуваат, започнуваат да крадат, демонстрираат различни облици на моќ, шират невистини, предизвикуваат конфликти. Позитивните неформални групи пак учествуваат на натпревари, постигнуваат добар успех, посетуваат културни манифестации надвор од училиштето. Помеѓу членовите на овие неформални групи може да постои висок степен на вистинска, но и на лажна солидарност. Овие групи може да се препознаат и по начинот на комуникација, стилот на облекување, јазикот, музиката, храната. Тоа е, всушност, богат репертоар на социјални и културни обележја.
- Социјалната структура во ученичкиот колектив, па согласно со ова и социјалната интеракција е препознатлива и според односите на учениците кон наставникот. Аврамовиќ детектирал три типа на ученички улоги во групите, кон наставникот:
 1. Конструктивна улога за која е карактеристична подготвеност на учениците да соработуваат со наставникот и манифестирање на внимание кон него.
 2. Деструктивна улога која е втемелена на омаловажување и навредлив однос кон наставникот.
 3. Опструктивна улога која се изразува низ бегање од часови и избегнување на активности.

Неформалното групирање во одделението не само што предизвикува консеквенци (позитивни и негативни) во ученичкиот колектив и училиштето, тоа може да продолжи и надвор и затоа ефектите од него се рефлектираат и во поширокиот општествен контекст.



Ученичкиот колектив е интеракциска средина која може да биде извор на бројни социјализаторски проблеми, но истовремено тој нуди можности за суспендирање на појдовните разлики на учениците по однос на нивната социјална компетентност. Училиштата, впрочем, имаат и обврска да создадат еднакви шанси за сите.

Заклучок

Преку процесот на интеракција децата и младите создаваат претстава за своето постоење (за себеси), разбираат што другите очекуваат од нив, истовремено, што тие треба да очекуваат од другите. Иако првите интеракции децата ги воспоставуваат и развиваат во нивните семејства, како тие растат сè повеќе покажуваат интерес за воспоставување на интеракциски односи со други возрасни и деца надвор од своето семејство. Ученичкиот колектив е средина во којашто тие скоро најдолг период од својот живот го поминуваат со своите врстници. Тука стекнуваат комуниколошка култура, учат за своите и туѓите потреби, учат како да ги слушаат другите и како да ги контролираат импулсите. Низ интеракцијата во ученичкиот колектив децата учат и се оспособуваат како да се зема предвид перспективата на другите и заеднички да се решаваат воспитно-образовните проблеми.

Развивањето на ученичкиот колектив како позитивна интеракциска средина не смее да се третира како инцидентна задача, туку како континуиран, планиран и организиран процес втемелен на истражувачки сознанија на наставникот во врска со неговата структура и карактеристики.

Оваа теориска анализа помага да ги отфрлиме сфаќањата кои го прикажуваат одделението/ученичкиот колектив како „едноставен“ социјален систем и сфаќањата кои нудат поедноставен поглед на улогата на наставникот во градење на истиот. Со други зборови, ефикасниот воспитно-образовен процес не е само предавање, поставување прашања, барање точни одговори, туку и насочување на принципи, концепти, идеи и усвојување на детските сугестии. Ваквото разбирање на одделенската средина (ученичкиот колектив) зема предвид и други значајни аспекти на психосоцијалното функционирање на заедницата на учења. На пример, како наставниците меѓусебно ги разменуваат искуствата, како решаваат конкретни проблеми, кои новини ги воведуваат во воспитно-образовната пракса, како ги вреднуваат ефектите од своето работење, колку и како ја запознаваат социјалната структура и односите во своето одделение, како го дизајнираат интеракцискиот контекст. Успешниот наставник освен за предавањето, тестирањето и оценувањето води грижа и за создавање на кохезивна одделенска средина како клучен механизам на воспоставување на хуманистичко образование.



Користена литература

- [1] Avramovic, Zoran, (2010): *Problemi stvaranja socijalne klime u odeljenju*, Pedagogija, LXV, 1, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- [2] Argyle, M. (1969): *Social interaction*, London, Methuen.
- [3] Георгиевски, П, (1999): *Социологија на образованието*, Скопје, Филозофски факултет – Институт по социологија.
- [4] O’Neil, R. et al. (1997): *A longitudinal assessment of academic correlates of early peer acceptance and rejection*, Journal of Clinical Child Psychology, Vol. 26, No. 3, 290–303.
- [5] Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, & Jeffrey G. Parker (2007). *Peer Interactions, Relationships, and Groups* DOI: John Wiley & Sons. Преземено од:<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0310/full>
- [6] Kinderman, T.A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children,s motivation in school. *Developmental Psuchology*, 29, 980-977.
- [7] Hartup, W. W. (1992). *Peer relations in early and middle childhood*. In V. B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 257–281). New York: Plenum Press.
- [8] Петровска, Соња (2009): *Семејството и воспитанието на децата*, Скопје, Алфа МА.
- [9] Петровска, Соња (2010): *Училишна педагогија и училишна организација (одбрани поглавја)*, Штип, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
- [10] Pere-Klermon, A. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- [11] Pulvers, K. & Diekhoff, G. M. (1999): *The relationship between academic dishonesty and college classroom environment*, *Research in Higher Education*, 40 (4), 487-498.
- [12] Tillman, K.J. (ur.): (1994): *Teorije skole*, Zagreb, EDUCA.





УДК 37.014.5

Стручен труд
Professional paper

ЗОШТО УЧИЛИШТАТА ТРЕБА ДА СЕ МЕНУВААТ?

Снежана Кирова¹

Апстракт: Современите светски трендови во образованието, како одговор на крупните општествено-економски промени и брзиот техничко-технолошки развој, ја наметнаа потребата од соодветни промени во организациската поставеност на училиштата. Целта на овие промени е да се воспостави процес на континуирано подобрување на работата во училиштата, што од своја страна ќе доведе до обезбедување квалитет во образованието. Од училиштето се бара да се приспособи и да одговори на современиот степен на развој, да нуди пријатна и топла атмосфера и да подготвува ученици кои ќе можат да одговорат на сите предизвици што со себе ги носи новото време. За да го добие епитетот современо, училиштето треба да оди во чекор со модерното време. Современото училиште ги турка границите на класичниот традиционален воспитно-образовен систем. Не се менува формулата на дидактичкиот триаголник ученик-наставник-наставна програма, но битно се менуваат улогите на секој од учесниците.

Клучни зборови: *училиште, промени, традиционално, современо, наставник, ученик, образование, квалитет*

WHY SHOULD SCHOOLS CHANGE?

Snezana Kirova²

Abstract: Modern world trends in education due to major socio-economic changes and the fast technical and technological development have imposed the necessity for appropriate changes in the organizational foundation of the school. The aim of these changes is to establish a process of continuous improvement of school work which, on the other hand, will bring forth quality in education. The school is asked to adjust and to reply to the modern degree of development, to offer pleasant and warm atmosphere and to prepare students

¹) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



who will be able to respond to all challenges brought forth by the new times. For the school to gain the epithet modern, it has to respond to the challenges of the new time and follow its footsteps. Modern school pushes down the boundaries of classical and traditional educational system. The formula of didactical triangle student-teacher-educational program is not changed but the roles of every participant are changed essentially.

Key words: *school, changes, traditional, modern, teacher, student, education, quality*

1. Вовед

Пред современото училиште се наоѓа многу одговорна задача - да презема иницијативи за промена на наставната практика и да биде првиот реализатор на тие промени. Изборот мора да се сфати како професионална одговорност пред генерациите кои се носители на идниот развој на општеството.

Теоретските согледувања на нашето практично искуство покажуваат дека и покрај постојните позитивни резултати во изградувањето на поефикасен воспитно-образовен систем сè уште се присутни повеќе проблеми и отворени прашања. Овие прашања бараат одговорен приод и во оваа насока претстои неопходна потреба за изградување на современ систем, при што се бара ангажирање на сите субјекти кои посредно или непосредно придонесуваат за развојот, обликувањето, образованието и воспитанието на човекот.

Образованието е објективен историски и еманципаторски процес. Својата историска и творечка функција мора да ја добие образувајќи слободен човек кој ќе може да се носи со проблемите на иднината.

Во што е целта и функцијата на современото училиште? Функциите се повеќекратни, а целта е перспективна. Тоа е во функција на градење и создавање на компетентна личност-човек, ако таков постои во идеална смисла на зборот (а кон таква личност треба да се тежнее), треба да биде совршено образован, технички верзиран и духовно обогатен. Тој во себе мора да ги сочува емотивноста, љубовта кон убавото, музиката, литературата, уметноста. Мора да го сочува и негува духовното богатство како би можел во моментите на искушение да се потпре на убавото и доброто, на љубовта кон човекот воопшто.

Остварувањето на промените не е лесна и едноставна обврска. Во практиката се соочуваме со искривени ставови и убедувања, различно ниво на способностите, клиширано перципирање и утврдени модели на наставното работење кои биле воведени пред повеќе децении, во



сосема други услови и во друго општествено-политичко уредување, но се несоодветни за 21 век, време за кое зборуваме и во кое сè повеќе навлегуваме.

Како што не може од минатото да се земат старите модели, истовремено не можат да се земат ниту готови модели и да се пресадуваат кај нас. Иновирањето на наставниот процес, како внатрешно така и надворешно, главно се фокусира меѓу двете основни карактеристики, односно изборот и потребата, кои влијаат врз оформувањето на неговата осовременета физиономија. Всушност, постои сериозна спрега меѓу изборот и потребата да се дојде до новите постигнувања во наставата кои би одговарале на потребите на нашето време. Во тој процес се одредува нивниот приоритет и редоследот на функциите. Примарната вредност е насочување на активносите кон актуелните и идните потреби, пред сè на учениците и на наставниците, како и на потребите на современото општество кои можат да се остварат само во современото училиште.

Изборот на современата наставна организираност мора да обезбеди сообразен и на повисоко ниво изразен степен на интерна и екстерна едукација. Примарно е воспоставувањето квалитетни стандарди кои ќе обезбедат нов развоен циклус во училиштето. Обврска на училиштето е да се задоволат воспитно-образовните потреби и да се понуди генерално иновирање на наставничките капацитети и на соодветните ресурси во наставата.

Општествените движења доведоа до создавање на плуралистичко општество во кое на политичка сцена се појавија различни концепциско-идеолошко поставени платформи. Нивното функционирање во новонастанатите услови наметна нови барања пред училиштето. Процесот на демократизација од декларативен станува сè повеќе апликативен. Слободата на мислењето и изразувањето широко продира во реалните случувања. Сето ова го наметнува барањето за формирање на демократска личност.

Медијалната и информатичка техника и технологија сè повеќе инсистираат на иницијативна и творечка личност, а условите и можностите што ги нуди наметнуваат нови односи меѓу луѓето. Поаѓајќи од ваквите сознанија и реални случувања, педагошката наука прави обиди да го следи современиот тренд на живеење. Притоа преферира модернизирање на воспитно-образовниот систем во целост, модернизирање на училиштето и наставата и модифицирање на нејзините основни аспекти.

Според тоа, училиштето не ги подготвува учениците а светот „денес“, туку за оној „утре“, којшто е тешко дури и да се замисли. Но, доколку човештвото сака да опстане, тоа треба да се справи со цивилизациските промени што ќе ги решава ученикот кој сега седи во училишната клупа.



2. Зошто училиштата треба да се менуваат?

Во последно време сè почесто се слуша прашањето: Зошто се потребни овие промени и модификации во наставата и учењето? Одговорот е: ништо не е толку постојано и непроменливо, освен можеби таблицата за множење или наследениот - традиционален облик на мислење. Токму денешната епоха е една од тие во кои човековата мисла и учењето се на пат да претрпат преобразба и системско модифицирање.

Училиштето е институција во која младата личност почнува да ги добива првите целосни и системски знаења, способности и навики. Знаењата се стекнуваат и надвор од училиштето, но засега тие не се конкуренција на училиштето на однос на компактоста и ресурсите со кои располагаат. Тоа пред сè се државните закони, утврдените стандарди во поглед на училишната архитектура, опремата, стручните кадри, егзактните планови и програми, системите на поттикнување, пратење и вреднување на ученичките постигнувања, водењето на педагошка документација, облиците на управување и раководење и влијанието на работа на училиштата.

Барањата за промени произлегуваат од влегувањето во постмодерното општество кое бара реконструкција на традиционалното училиште. Забелешките на традиционалното училиште се однесуваат на следново:

- недоволна материјална опременост на училиштата;
- преполни училници, двосменско или трисменско работење;
- крут предметно-часовен систем;
- планирање на наставниот процес како резултат на поддржување на учениците кои напредуваат со очекувано темпо (чекорење во ист строј);
- негување стил на работа во кој доминира наставникот, а ученикот е ставен во слушачко-набљудувачка позиција;
- користење на учебникот како единствен извор на знаење;
- недоволна тимска работа во училишниот колектив;
- недоволна ангажираност на родителите во работата на училиштето итн.³

Светот се менува сè побрзо и побрзо во сите домени на животот. Луѓето постојано зборуваат дека треба и образованието да се менува за да одговори на потребите на 21 век. Што се подразбира под промена?

³⁾ Soros Foundation workshop. Managing programs for building educational leadership and improving schools, Budapest, April, 1996.



Промената ги опфаќа сите и многу е тешко да се најдат соодветни одговори. Светот во којшто моментално живееме е свет со многу одговори и бескрајни можности. Тој изгледа хаотично, збркано и од суштинска важност е да бараме најдобри начини за да дојдеме до целта. Но, мора да научиме како да живееме во тој свет за да бидеме успешни.

Потребата за промена на училиштето е многу важна ако се имаат предвид брзите промени кои се случуваат во светот и применувањето на тековните современи откритија во секојдневниот живот, како и промената на улогата на традиционалните образовни институции. Образованието пред себе има поставено многу поинакви задачи од традиционалниот модел на образование каде што меморирањето информации и факти е најважен дел од образованието.

Денес во ерата на компјутеризација и неограничени можности на интернетот е многу поважно ученикот да научи како да учи и да доаѓа до информации, отколку да меморира факти кои ги кажал учителот. Исто така е многу важно секој ученик да се оспособи да ги развива сопствените потенцијали. Во современото училиште ќе бидат потребни луѓе кои ќе можат да решаваат комплексни проблеми и да изнаоѓаат ефикасни техники за подобро извршување на работата. Ова е важно да го сфатат сите кои се вклучени во воспитно-образовниот процес, оние кои ја креираат политиката на образование, како и оние кои директно се вклучени во наставата: наставниците, учениците и родителите кои се првите учители на децата.

3. Промена и модификација

Практиката ни ја откри вистината или барем ни овозможи да ги запознаеме односите во училиштето. Кооперативното, когнитивното, диференцираното интерактивното и конструктивистичкото учење и подучување се настојувања да се дојде до најдобар начин на учење во современото училиште. Овие модели не ветуваат мир, но секогаш нудат себеисполнување и задоволство во работата со учениците.

Промената бара нова педагошка организираност на субјектите во училиштето, нови знаења и вештини со конструктивистички приод кон проблемите. Промената ја зголемува личната партиципативност и на наставникот, кој ја координира наставата и на ученикот, кој треба да дојде до нови извори на сознанија.

Постојат многубројни предрасуди кои ја отежнуваат модификацијата во училиштето. Најголема бариера е недостиг на желба да се промениме себеси, да го измениме својот став кон работата. Постои убедување дека промената е непотребна: „јас знам така и така ме учеле“. Во овој исказ



најмалку можеме да веруваме бидејќи е крајно егоцентричен и, уште поточно, тој ги затвора сите патишта кон нови сознанија. Даваме отпор да влеземе во најубавата и најголемата педагошка авантура во својот професионален живот, да се изградиме себеси и да ја прифатиме таа единствена и многу важна животна вистина која ќе не ослободи, поттикне и поддржи да не трчаме во место.

Промената и модификацијата предизвикуваат страв дека нема да се успее. Токму тој страв е потребен и е еден од двигателите на внимателноста во модификациите. Незадоволствата се скали кон добра и квалитетна настава. Ова се состојби од кои се учи, состојби кои не наведуваат на размислување кон преиспитување и усовршување на промените. Промената е модел на живеење и сама по себе претставува богатство и квалитет на институцијата - училиште.

4. Заклучок

Современите тенденции во образованието наложуваат секојдневно следење на достигнувањата на сите полиња со цел нивно доследно имплементирање во процесот на обезбедување здрави, модерни и атрактивни училишта како посакувана средина за учење. Тоа претставува редовно следење на современите тенденции и нивен правилен избор. Резултатите од таквите активности се подобрување на процесот на работење, осовременување на методите за работа и постигнување на високи резултати на учениците, како најпосакуван резултат на целокупното залагање. Современите тенденции во образованието и воспитувањето, прашања од воспитно-образовниот процес и општествено-демократските промени се дел од прашањата кои треба да се решаваат следејќи ги најсовремените методи на образование. Ученикот треба да биде сфатен како единка и како таков тој заслужува третман од страна на наставниците. Треба да се сфати демократијата во училиштата и да се напушти традиционалната настава и историцизам во образовниот процес. Учењето во современото училиште е дизајнирано да им помогне на наставниците да ги разберат најновите трендови во образованието, да користат современи методи за учење и да создадат визија за квалитетна настава што ќе им помогне на учениците да развијат потребни вештини и ставови. За да може да одговори на својата нова улога, училиштето мора да помине низ повеќе оперативни процеси, да поседува стратегија за постигнување на целите и постојано да гради нови капацитети. Како заклучок да наведеме дека со фактот што од училиштето се бара да биде што поделотворно и попродуктивно, сè поважни стануваат квалитетите или карактеристиките кои го определуваат како современо:



- Современото училиште е училиште во чијшто центар се учениците и нивните различни аспекти на развој, индивидуални потреби, темпо на развој и различни стилови на учење;
- Програмата што се реализира во современото училиште е флексибилна, приспособлива на конкретните потреби на учениците, поаѓа од нивните интереси и се надоврзува на истите;
- Мотивацијата за учење е внатрешна, поттикната од активни методи на учење;
- Во современото училиште родителите, односно семејствата, се чувствуваат како партнери кои исто така партиципираат во идниот успех на учениците.

Училиштето и образованието во целост во Македонија сега направија големи чекори кон модернизацијата и усогласувањето со барањата на денешното време, но нè чека уште долг пат додека да ги постигнеме сите поставени (и оние кои сме ги превиделе) цели.

За крај, како долгогодишен наставник, не сакам сите ние да бидеме фатени во стапицата, да сме задоволни со нашето сегашно ниво на успех. Апсолутно верувам дека ние, наставниците, и покрај сите промени на општествената положба на наставничката професија, имаме талент, посветеност, визија и алатки за да се воздигнеме од она што е добро кон она што е големо.

Користена литература

- [1] Burke Walsh, K., Киранциска, С., Лазаревски Ѓорѓиева, Т. (2009), Создавање средина за учење за 21 век, Проект за основно образование
- [2] Мурати, Ц. 1996, Прилози за образованието, наставата и училиштето, Скопје: Просветно дело
- [3] Петрова Ѓорѓева, Е. (2007), Современото училиште и моралното воспитание, 2. изд., Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“
- [4] Прентон, К., Јанкуловска С. (2009), Настава и учење на 21 век, Скопје: Проект за основно образование
- [5] Soros Foundation workshop. Managing programs for building educational leadership and improving schools, Budapest, April, 1996





УДК 37.014.3 (497.7)

Стручен труд
Professional paper

ПРОМЕНИ ВО УЧИЛИШТАТА, УСЛОВ ЗА КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАНИЕ

Емилија Петрова-Ѓорѓева¹

Апстракт: Да бидеме подготвени да го напуштиме она што сме, за она што би можеле да бидеме. Овој став не е резултат само од случувањата во областа на образованието, поттикнат е од искуствата во сите сфери на нашето живеење. Се околу нас, па и ние како човечки суштества, се менуваме, растеме, се развиваме и конечно, еволуираме. Во тоа наше „движење“ се приспособуваме кон новите, променети услови на живеење, но истовремено и ги менуваме и приспособуваме нештата што нè опкружуваат во правец на нашите потреби. Промената е процес на менување, односно модифицирање на постојната организација, во случајов училиште. Организацииските промени претставуваат воведување нови постапки или технологии заради усогласување на конкретната организација со динамичните барања на деловното опкружување. Промените не се воведуваат исклучиво само заради нив самите, туку тие се започнуваат за постигнување на прецизно дефинирани цели. Со организацииските промени се овозможува подигање на животниот циклус на повисоко ниво. Промените во организацијата се состојат во: промени во целите – природата на работата претставена преку мисијата и стратегијата на конкретната организација, промените кај луѓето – промени во ставовите и компетенциите на вработените; промени во културата – систем на вредности на организацијата во целина; промени во технологијата – операциите и информациската технологија и промени во структурата – конфигурацијата на претпријатието како комплексен систем и создавање на нови врски на комуникација и линии на авторитет.

¹⁾ Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип



CHANGES IN SCHOOLS, REQUIREMENT FOR QUALITY EDUCATION

Emilija Petrova Gjorgjeva²

Abstract: Be prepared to leave what we are, for what we could be. This paragraph is not only a result of the events in the field of education, it is encouraged by the experiences in all spheres of our life. All around us, and also we, as human beings change, grow, develop and ultimately evolve. In that “movement” of ours we adjust to new or changed circumstances of life, but at the same time we are changing and adjusting things that occurred us in direction of our needs. Change is the process of changing or modifying an existing organization, in this case the school. Organizational changes are an introduction of a new procedures and technologies in order to align the specific organization with the dynamic requirements of the business environment. The changes are not introduces solely for themselves, but they are started for achieving clearly defined goals. The organizational changes allow picking up the life cycle to a higher level. Changes in the organization includes: Changes in goals – the nature of the work represented by the mission and strategy of the particular organization, changes in humans - Changes in attitudes and competencies of the employees; Changes in the culture – system of values of the organization as a whole; Changes in technology – operations and information technology; Changes in the structure – the configuration of the enterprise as a complex system and creating new links of communication and lines of authority.

Краток осврт на историско-развојните промени кај училиштата

Не можам да пишувам за актуелните промени во училиштата, а да не се вратам наназад во историјата од настанокот на првите училишта па до денес. Гледајќи од оваа точка во развојот на училиштата, лесно е да се воочат промените кои настанале.

Училиштето, според првите напишани извори, се појавува како организиран облик на воспитување и образување, пред пет милениуми, најнапред во Сумерското Царство, Египет и Кина.

Училиштата се длабоко вкоренети како институција во сите познати цивилизации, што ни дава за право да веруваме дека училиштата ќе има и во иднина, секако изменети и приспособени на актуелните потреби, но со иста цел како на самиот почеток, организиран облик на воспитување и образување.

²) Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



Воспитанието е трајна општествена категорија и постои толку долго колку и општеството.

Училиштата настанале во оној момент кога општеството било развиено до одреден степен кој барал и истовремено овозможувал формирање на училиштата и образовен систем воопшто.

Појавата на првите училишта била во директна врска со општествено-економските односи. Настанале како резултат од потребата стекнатото знаење да се пренесе.

Секое општество во одредена точка од својот развој ќе создаде училишта и ќе изгради училиштен систем којшто првенствено ќе одговара на потребите на процесот на производство, а дури подоцна својот училиштен систем ќе го трансформира и ќе го насочи кон индивидуалните потреби на секоја личност.

Во својот развој училиштето, воопшто, доживеало голем број промени.

Во поранешните општества образованието било достапно само на мал број луѓе, кои имале пари тоа да си го дозволат.

На почетокот училиштето претставувало *група од млади луѓе кои биле подучувани од учен човек, филозоф*. Потоа училиштето преминало во *подучување на група на деца и млади во храмовите и манастирите*. Училиштето во одреден временски период се дефинирало и преку *работата на учител во богато семејство*, учител кој истовремено учел повеќе деца.

Не треба да се запостави ниту Црквата, која има огромно влијание во процесот на формирање на целокупниот училиштен систем.

Во овој период образованието сè уште било привилегија на богатите.

Оваа ситуација во образованието ќе се промени со појавата на Јан Амос Коменски (1592 – 1670) со неговата позната изрека: „Сите деца, богати и сиромашни, машки и женски од село или град треба да посетуваат училиште“.

Во прилог на надминувањето на состојбата „образованието, привилегија на богатите“ се залага и Демиа, лионски свештеник, основајќи го првото училиште за сиромашни во 1688 год.

И во својата модерна форма, што подразбира настава за учење во посебно изградени, школски згради, образованието постепено се развивало. По голем дел од населението, немало никакво образование сè до доцните децении на XIX век, кога во европските земји и Соединетите Американски Држави почнал да се воведува системот на основните училишта.³

³) Петровски Владо (2006), „Социологија“. Штип, Педагошки факултет (стр.182-183)



Формирањето на училишниот систем, историски, поминал низ повеќе етапи. Различни општества во различен период и со различно темпо минувале низ безмалку истите етапи од процесот на институционализација и формирање на училишниот систем. Овој процес низ историскиот развој на општествата претставувал индикатор за темпото и нивото на развојот на поединечни заедници и општеството во целина.

Училиштето прераснува во интегративна институција на државата со широка област на делување – основно, средно и високо образование, наука и технологија.

Сите европски држави го воведуваат училишниот систем како неминовен дел од своето општество. Покрај задолжително основно образование, најголем број од државите воведуваат и задолжително средно образование. Појавата на стручни училишта, воведувањето на високото образование како двигател на науката и општествениот развој, професионализацијата на наставничкиот кадар, ориентацијата на училиштето кон ученикот како центар на вниманието, со цел сестран развој на личноста на ученикот, демократизација на училиштата и училишниот систем, како и многу други процеси што испреpletено и истовремено се одвиваат, се одлика на периодот на развојот на образовниот систем.

Развој на училишниот систем во Р. Македонија

Воспитанието и образованието во Р. Македонија, иако има над илјадагодишна традиција, сè до нејзиното ослободување останало без формално-правна рамка и без сопствен училиштен систем. Со ослободувањето и конституирањето на македонската држава се презеле мерки за забрзан развој на образованието и воспитанието.

Почетоците на училишниот систем во Македонија се направени уште во Античка Македонија, од страна на античкиот филозоф Аристотел.

Во IX век се формирани првите училишта на словенска писменост и црковна просвета. Подоцна св. Климент Охридски ќе ја формира просветно-книжевната школа. VIII век го карактеризираат црковни келијни училишта и, конечно, во 1869 год. Јосиф Ковачев во Штип ја отвора првата учителска школа.

Во Македонија, XX век е период на институционализација на образовниот систем. Во 1945 год. за првпат Македонија го институционализира училишниот систем.

Со првиот Устав на Македонија, од 1946 година, основното воспитание и образование е прогласено за задолжително, а училиштето е одделено од Црквата.

Во периодот од 1945 до 1951 година учителски школи биле отворени во Скопје, Штип, Битола и Тетово. Овие учителски школи подоцна



прераснале во виши педагошки школи, односно педагошки академии.

Понатаму се воведени задолжително основно образование за сите деца, средно образование – предметна настава, како и високо образование.

Реформите во Р. Македонија продолжуваат со:

- Професионализација на наставничкиот кадар - задолжително тригодишно и четиригодишно студирање на високообразовна институција;
- Тенденција за децентрализација;
- Демократизација;
- Воведување на задолжително средно образование;
- Компјутеризација на училиштата;
- Изработка на Национална програма за развој на образованието во Македонија 2005-2015, како официјален документ, со понатамошни планови и упатства за промени во образовниот систем на Р. Македонија во правец на обезбедување на образовна рамноправност, унапредување на културата на живеење, зголемување на социјалната партиципација, зголемување на образовната, културната и економската компетентност на македонското општество, унапредување на меѓународната соработка, европска интеграција, како и други визии во склад со новото време.

Се правеле и постојано се прават напори образовниот систем да одговара на актуелното општество. Во модерното општество луѓето треба да совладаат основни вештини, како што се читање, пишување и сметање, да стекнат општи знаења за своето физичко, општествено и економско опкружување, а во иста мера е важно и да знаат како да учат, така што би биле во состојба да се стекнат со нови и понекогаш многу сложени облици на информации. Општественото и економско опкружување е во постојано движење, постојано се менува, што значи дека и фактите, знаењата за нив се менуваат.

Погрешно е да се очекува да се направи еден универзален модел на училиште или факултет, приспособен на сите општества и сите средини.

Училиштата во никој случај не се детерминирани само од наставните планови и програми, невозможно е во целост да ги детерминира и државата, имајќи го предвид влијанието на средината во којашто egzистира, учениците и студентите за коишто постои, наставничкиот кадар кој во тоа училиште работи, родителите, материјалните услови, како и многу други фактори.

Со насилно унифицирање или изедначување, училиштата ја губат креативната широчина и длабочина.



Сепак, тргнувајќи од фактот дека заедничка за сите училишта е функцијата на образование и воспитание на младата генерација, неспорно е дека постојат општи, заеднички законitosti во организацијата и развојот на секое училиште. Една заедничка основна концепција која ќе ги уважува и респектира индивидуалноста и специфичностите во кои секоја воспитна институција ќе се развива и ќе гради сопствен имиџ по кој секое училиште ќе биде препознатливо во масата воспитно-образовни организации.



Слика 1. Извори на промените

Промените – постојан, сеопфатен и неодминлив процес

Анализирајќи ја литературата посветена на прашањата што ја допират темата, наидов на различни толкувања на исти прашања, или поинаку кажано, толкувања од различен агол, зависно од приоритетите на авторот.

Но, во едно нешто сите автори имаат воглавно ист став, а тоа е фактот дека промените во сите свери на општественото живеење, па вклучително и во образованието, се нешто неодминливо.

Кога зборуваме за промените во образованието, не мислиме само на промени на едно ниво, мислиме на промени на ниво на образовниот систем, промени на ниво на училиште, па дури потоа доаѓаат промените кои се однесуваат на образовните резултати на учениците.

Промените што настануваат во училиштето, како организациски систем, може да се јават како:

- Промени во внатрешната структура на училиштето, кои се однесуваат на организација и реализација на наставата, училишната клима или амбиентот за работа на училиштето во кој спаѓаат материјално-техничките услови, интерперсоналните односи и финансиските ресурси, како и промени во училишната култура;



- Промени во надворешната структура на училиштето, а тука спаѓаат промените во опкружувањето, семејството и во локалната заедница и оние промени кои имаат приоритет во мојот труд;
- Промени во однесувањето на директорот на училиштето и на останатите учесници во образовниот процес.

Прифаќањето на промените - услов за нивна имплементација

Под поимот промена се подразбира менување на некоја состојба, процес, содржина, структура, начин на работа, однесување, процедури и сл.⁴

Воведувањето на промените во училиштето во прв ред зависи од прифаќањето или неприфаќањето на промените од страна на луѓето кои работат во училиштето. Во врска со промените кај луѓето Константин Петковски, во книгата „Менаџмент в училиште“ ги анализира *четирите нивоа на промени* според Херси (Hersey) и Бланчард (Blanchard).⁵

На прво место се промените во знаењата и тие најлесно се воведуваат.

Следни се промените во ставовите, структурата на ставовите се разликува од структурата на знаењето во тоа што тие имаат емоционален набој во позитивна или негативна насока, затоа и промените во ставовите потешко се воведуваат.

На третото ниво се промените во однесувањето, тие се значително потешки и бараат повеќе време за прифаќање, отколку за претходните две нивоа.

На последно ниво и најтешки за воведување се промените во однесувањето и перформансите на групата и организацијата.

Сите овие нивоа на промени не се случуваат веднаш, за нив е потребно различно време, нивното остварување не е ни малку едноставно ни лесно, напротив, постои потреба од големи напори за да се случат тие промени.

Во прилог на прифаќањето на промените во училиштето е и одговорот на прашањето „зошто се создаваат и постојат училиштата?“, одговорот секако не е заради создавање работа за наставниците или пак за да постои место каде што учениците ќе минуваат поголем дел од денот.

Јасно е дека училиштата постојат заради учениците, заради нивната лична потреба, но и потребата на општеството тие да се воспитуваат и образуваат, а со тоа да се подготват за живот.

⁴) Петковски К., „Менаџмент во училиште“, Скопје (86-87 стр.)

⁵) Paul Hersey, Kenneth H. Blanchard: Management of the organizational behavior-Utilizing human Resources, Prentice Hall, Englewood, Kiiffs, 1982



Од тие причини, но и заради потребата од нивното постојано усовршување и осовременување, училиштата треба постојано да се менуваат за да можат и според условите и според структурата и според начинот на работа да ги задоволат и да одговорат на поставените барања од страна на нивните клиенти – учениците, но и барањата што ги поставува современото општество.

Без оглед кои активности ќе се применат во однос на совладувањето на отпорот кон промените, тој процес мора да гарантира флексибилност, комуникација и едукација на вработените.

Флексибилноста претставува прифаќање на промените со минимални загуби на квалитет или продуктивност. Флексибилните поединци полесно ќе се приспособат на непредвидливото опкружување, тое се позитивни концентрирани и проактивни личности.

Успешната комуникацијата помеѓу вработените во едно училиште е основа за остварување на сите активности, а воспитно-образовниот процес е еден вид на комуникациски чин. За успешно да се комуницира се потребни вештини, затоа што различните луѓе различно ги разбираат истите зборови, посебно кога станува збор за нови нешта.

Постојаната едукација на вработените во образованието е само еден одраз на доживотното учење, филозофијата на современите тенденции. А каде би започнало тоа доживотно учење, ако не во образованието? Едукацијата на оние кои едуцираат е на прво место во образовниот процес. Од друга страна, едукацијата значи создавање на трајни и релативно трајни промени кај индивидуата, промени во знаењата, вештините, способностите.

Едукацијата е во основата на промените.

Фулан (*Fullan*)⁶ со својот пристап покажува што се подразбира под промена во едно училиште, лоцирајќи ја промената внатре во училниците во три сегменти.

Првиот сегмент се однесува на новите материјали, односно новите содржини по одредени наставни дисциплини внесени во процесот на наставата.

Вториот сегмент од промените подразбира ново однесување, нова практика или нов начин на работа кој се манифестира со нов пристап во односот кон учениците и родителите од страна на наставниците, нови односи помеѓу персоналот, нов пристап кон образовната технологија.

Третиот сегмент се промените во верувањата, разбирањата, што значи нов пристап кон она што се случува во училиштето од страна

⁶ Michael Fullan: *Managing Change*, Soros Conference, Budapest, May 1996, p.4



на сите активни субјекти во реализацијата на наставата и желба да се воспостави систем на вредности, во рамките на едно училиште.

Напредок има во оние училишни средини каде што се создава позитивен став кон промените, поврзување на аспектите на процесот на промените со напредокот на училиштето и отворање на нови перспективи.

Можат да се издвојат технолошката, политичката и културната перспектива.

Технолошката перспектива на образовната промена практично не води кон образовната технологија.

Политичката перспектива става акцент на конфликтот кој е вообичаено вклучен во образовните промени.

Културната перспектива ја покажува усогласеноста со секојдневната реалност на образовната промена, културните норми и социјалните состојби, како и структурите во кои образовната промена интервенира.⁷

Фази во воведувањето на промените

Една промена во образованието се оценува како успешна ако ги помине сите три фази: иницијатива, имплементација и институционализација.

Почнувајќи од иницијативата, како фаза во која се донесува одлука за промената што треба да се спроведе, преку имплементацијата на промените, па до институционализацијата, фаза во која промената претстанува да се смета за нешто ново, туку како дел од вообичаената работа на училиштето, сите актери во образовната работа во конкретното училиште и неговата околина поминуваат низ процес или патување во кое лифтот на успехот не работи, треба да се користат скалите, скалило по скалило.

Фазите на имплементација на промените можеме да ги замислиме и како фаза на одмрзнување, фаза на промени и фаза на повторно замрзнување.

Во првата фаза вработените ги согледуваат проблемите и потребата од промени. Ова ниво креира мотивација кај луѓето за модификација на нивните ставови и однесувања. Одмрзнувањето започнува со обезбедување на вработените со информации кои укажуваат на неусогласеност помеѓу саканото однесување или саканите перформанси и тековната состојба.

Во фазата на промени се обезбедува премин кон бараната или посакуваната состојба. Тоа е фаза на учење нови информации, нов модел на однесување, нови патишта на однесување. Ова ниво може да вклучи специфичен план за тренинг на менаџерите и вработените.

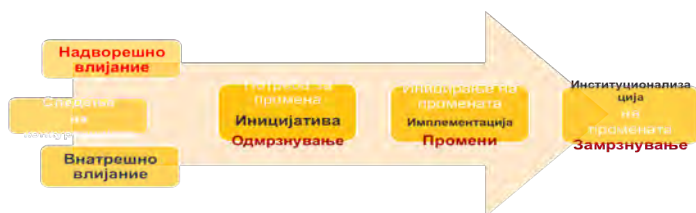
Во повторното замрзнување, промените се стабилизираат.

⁷⁾ Петковски К., „Менаџмент во училиште“, Скопје (92 стр.)



Вработените се интегрираат со новите ставови, способности и однесувања. Влијанието на новото однесување се вреднува и добива на сила. Во новонастаната состојба еднакво мора да партиципираат и менаџерите и останатите вработени во училиштето.

Почнувајќи од сознанието дека промената е неопходна, едни од тие фази или скалила се полесни за качување, други нè враќаат скалило назад, целта е постигната на врвот од скалилата каде што промената станува составен дел од нормалното функционирање.



Слика 2. Фази во имплементацијата на промената

Менаџерите во своето работење мора да се приспособат кон промените што настануваат во опкружувањето, потесното и поширокото опкружување. Во тој процес менаџерите мораат лично да го преземат и успехот или евентуалниот неуспех од спроведените промени во училиштето.

Да управуваат со едно училиште значи да ја носат одговорноста за популарноста и воопшто опстанокот на тоа училиште. Ќе опстанат само оние училишта кои ќе се носат со барањата на новото време, училиштата кои ќе им понудат на учениците знаења во склад со нивните потреби, а потребите на учениците постојано се менуваат, како што се менуваат и потребите на општеството во кое живееме.

Ќе опстанат само оние училишта кои во своето работење навреме ќе ги имплементираат сите неопходни промени, во спротивно ќе бидат потиснати од сè поголемата конкуренција на образовна понуда, претворајќи се притоа во институции во изумирање.

На конкуренцијата во образованието треба да се гледа како на нешто позитивно, како поттик за натпревар меѓу образовните институции. Конкуренција во образованието мора да постои, како што постои и во сите други сфери на стопанството и општественото дејствување.

Како и да гледаме на промените, факт е дека времето е промена, а промената за која не се грижиме е деструктивна по својата природа. Тоа е принципот на ентропија, според кој секој систем природно се стреми кон



хаос, доколку не му се додаде енергија. Промените внесуваат нова енергија во работењето. За да се направи промената конструктивна мора да се работи на тоа.

Користена литература

- [1] Адигес Исак (1998) „*Овладување со промените*“, Скопје, Центар за кадровски и информатички услуги „Детра“.
- [2] Атанасоска Татјана (2008) „*Менаџирање во училишница*“. Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Педагошки факултет.
- [3] Батковска, Лидија (2007) „*Бизнис психологија*“. Охрид, Факултет за туризам и организациони науки.
- [4] Gareth R. Jones, Jenifer M. George (2008) „*Современ менаџмент*“. Скопје, Глобал комуникации.
- [5] Гогоска Лидија (2005) „*Педагошки основи на функцијата директор на училиште: сознанија и примери*“, Скопје, Свезда.
- [6] Гоцевски, Трајан (2007) „*Образовен менаџмент*“. Скопје, Филозофски факултет.
- [7] Гоцевски Трајан (2009) „*Економика на образованието*“, Скопје, Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- [8] Juric, Vladimir (2004) „*Pedagoski menadzment*“. Zagreb, Skolska knjiga.
- [9] К. Петковски, П. Јанкуловска (2006) „*Деловно комуницирање (Умешност во комуницирањето)*“. Битола, Матична универзитетска библиотека „Свети Климент“.
- [10] Loncarevic Ranko (2007) „*Menadzment*“, Beograd, Univerzitet Singidunum – Fakultet za finansiski menadzment i osiguranje.
- [11] Masic Branislav (2009) „*Strategijski menadzment*“, Beograd, Univerzitet Singidunum.
- [12] Мицески Трајан (2010) „*Стратегиски менаџмент (во новиот конкурентски амбиент)*“ – интерен материјал. Економски факултет – Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
- [13] „*Национална програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015*“, Програма за обезбедување и контрола на квалитетот на образованието.
- [14] Петковски Константин (1998) „*Менаџмент во училиште (што треба да се знае и умее за успешно да се води училиштето)*“, Скопје, Просветен работник.
- [15] Петковски Константин (2004) „*Прирачник за развојно планирање на училиштето: како училиштето да направи добра годишна програма за работа*“, Битола, Херакли комерц.





УДК 37.091.212.6 (497.7) (049.3)

Стручен труд
Professional paper

КРАТОК ОСВРТ НА ОБРАЗОВНИТЕ ПОСТИГНУВАЊА КАЈ МАКЕДОНСКИТЕ УЧЕНИЦИ

Даниела Коцева¹, Владо Петровски¹

Апстракт: Во овој труд е направена кратка анализа од која треба да се согледаат и предочат образовните постигнувања кај учениците во Република Македонија, имајќи во вид дека една од стратешките определби врзани со развојот на општеството во целина, како и за развојот на една личност, се воспитанието и образованието, па оттука важно е да се согледа какви се образовните постигнувања на учениците во Република Македонија. Современиот пристап укажува на тоа дека образованието треба да се гледа како на инвестирање во иднината на своите деца. Во нашата држава постои слабо приспособен систем на образование и обука во согласност со општествените промени и потреби, па слабостите кои произлегуваат од тоа ќе бидат евидентно прикажани преку анализирањето на образовните постигнувања на учениците.

Клучни зборови: *резултати, оценување, образовни постигнувања, меѓународни тестирања, образовна реформа, разлики*

SHORT REVIEW OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF MACEDONIAN STUDENTS

Daniela Koceva², Vlado Petrovski²

Abstract: This paper made a short analysis of educational achievement among students in the country, which must be observed and suggest, considering that one of the strategic goals related to the development of society as a whole and to the development of a person, upbringing and education. Hence it is important to see what are the educational achievements of students in the Republic of Macedonia. The modern approach suggests that education should be viewed as investments in the future of their children. In our country there is poorly adapted system of education and training in accordance with social changes and needs and weaknesses arising from it will be evident shown by analyzing the educational achievements of students.

¹) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Educational Sciences, University “Goce Delcev”, Stip



Key words: *results, assessment, educational achievement, international testing, education reform, differences*

Вовед

Значаен фактор за развојот на општеството во целина, како и за развојот на една личност, се воспитанието и образованието. Нивното непроценливо значење особено се потенцира денес, бидејќи во знаењата, во умењата и во способностите лежи клучот за решавање на значајни проблеми од егзистенцијална природа за човекот и за општеството. Во сферата на образованието постојано се промовираат нови трендови и согледувања, нови вештини, потребни за опстанок и конкурентност во општеството. Образовните системи, системите за учење треба да бидат адаптирани кон променливиот начин на живот. Вреднувањето на учењето, учеството на учениците и наставниците во процесот на учење и резултатите од него, денес особено добива на значење како за поединците, работодавачите, така и за пазарот на трудот. Затоа се смета дека она што треба да го движи светот е знаењето.

Тргувајќи од горенаведените случувања и Република Македонија го следи трендот за подигнување и развој на нашата земја преку стратешката определба за подобрување на образовното ниво на населението, особено на децата и младите. Каде што преку едуцирање на индивидуите се очекува дека истите ќе заземаат повисоки позиции на општествената стратификациска скала, а со тоа ќе си обезбедат и подобар општествен стандард.

Едукацијата како богатство на поединецот претставува огромен капитал на целата општествена заедница. Зависно од бројот и степенот на едуцираниот кадар, често пати е рангирана и местоположбата на заедницата во меѓународните релации. Затоа нема држава која не посветува внимание за развојот на образовниот систем и формирање посебно на високостручни кадри.

Евидентно е дека во Република Македонија сепак постои слабо приспособен систем на образование и обука на современите општествени промени и потреби. Како една од клучните цели за развој на образовниот систем се согледува во отворањето и приближувањето на образованието кон достигнувањата и искуствата од европските земји, а посебно земјите од Европската унија.

Овој труд претставува краток осврт за случувањата во образованието и образовните постигнувања кај учениците во Република Македонија, со цел да се согледа фактичката состојба и потребата од конкретни образовни реформи. Оваа анализа треба да даде поттик за понатамошно сеопфатно



истражување на образовните постигнувања кај учениците во Република Македонија. Пред сè, да се утврдат причините, последиците, но и да се преземат конкретни мерки за подобрување на истите.

Утврдување на образовните постигнувања

Образовните постигнувања ги определуваме како искажување на успехот на ученикот по неговите одредени и видливи манифестации во знаењето, способностите и однесувањето.

Истражувањата за образовните постигнувања на ниво на РМ се доста слаби и под нивото на другите европски земји, вклучувајќи ги и нашите соседни земји. Согласно со меѓународните студии за мерење на постигнувањата во учењето (како што е студијата - Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) која се однесува на стапката на писменост и студијата Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) – учинокот на учениците во државата е значително под меѓународните репери. Некои од можните причини за овие лоши резултати се застарени наставни програми, непостоење на стандарди за мониторинг на постигнувањата во учењето, недоволниот број на материјали за настава и учење, недоволната иницијативност кај наставниците и слабата инфраструктура за учење, како во смисол на просторни можности (училиштата работата во две или три смени, при што се намалува времетраењето на часови што дополнително влијание на квалитетот на учењето), така и во смисол на застарени наставни методи (ЕС, 2007; OSCE, 2007). Некои од овие проблеми се поврзани со недоволно финансирање. Владата, исто така, ги признава проблемите во образовните постигнувања. На пример, во својот Национален план за развој 2007-2009 година таа објаснува дека курсевите и наставните програми на сите нивоа на образование „се застарени“ и дека се модернизираат дури од неодамна. Како што е детално објаснето во теоретската рамка, подобрувањето на еднаквиот пристап и зголемувањето на квалитетот на образованието имаат позитивен придонес кон развојот на човековиот капитал во државата. Лошите образовни резултати се еден од факторите кои придонесуваат за недоволниот економски развој и високата стапка на невработеност, што претставува доказ за тоа дека треба да се подобри инвестирањето во *квалитетот на образованието* преку идентификување на причините за слабите образовни резултати.

Разлики во образовните постигнувања

Стекнување базични компетенции е првиот чекор за учество во економија што се базира на знаење. Реперот за учениците со ниски постигнувања во читање со разбирање се мери според процентот на



ученици на возраст од 15 години, кои се наоѓаат на првото и под првото ниво на скалата за оценка на способноста за читање со разбирање на ПИСА - Програмата за меѓународно оценување на учениците (1 е најниското ниво, а 5 е највисокото ниво). Финска, Ирска и Холандија имаат најдобри резултати, со само 11% (или помалку) ученици со ниски постигнувања во читање со разбирање во 2000 г.

Сепак, очигледна е општата тенденција на зголемување на бројот на ваквите ученици на ПИСА-тестирањето во 2006 г. И ова веќе станува тема на сериозни интелектуални дебати насекаде во Европа.

Македонските ученици постигнаа исклучително слаби резултати во читање со разбирање на ПИСА-истражувањето спроведено во 2000 г., со 63% на ниво 1 и под ниво 1 (35 % постигнаа под ниво 1, а 28% постигнаа ниво 1). 24% од македонските ученици постигнаа ниво 2, 11% - ниво 3, а само 2 % постигнаа ниво 4. Ниту еден од македонските ученици не го постигна нивото 5 на тестирањето за читање со разбирање.

Од земјите во регионот само Албанија имаше полоши резултати, со 71% ученици на ниво 1 или под ниво 1. Република Македонија е на дното на табелата и е една од трите земји (заедно со Албанија и Перу) со најголем процент на ученици под ниво 1. Колку за споредба, Македонија има приближно ист број на ученици кои постигнале резултати под ниво 1 како и Финска, земјата-членка на ЕУ со најдобри постигнувања на ПИСА, каде што 32% од учениците постигнале ниво 4.

Резултатите од постигнувањата на меѓународните студии ПИСА и ПИРЛС укажуваат на тоа дека предучилишното образование е во позитивна корелација со академските постигнувања кај учениците на крајот од одделенската настава (ПИРЛС) и кај учениците на 15 години (ПИСА).

Европските истражувачки студии³, исто така, обезбедуваат докази дека образовните системи можат и мораат да ги компензираат разликите што произлегуваат од различниот социјален и економски и етнички статус на учениците. Иако резултатите од ПИСА 2003 потврдуваат дека социјалниот и економскиот статус значително ги условува академските постигнувања на ученикот, тие исто така укажуваат и на тоа дека степенот до којшто тие можат да влијаат зависи и може да се коригира со образовни политики и пристапи насочени кон обезбедување висококвалитетно образование за сите деца, без оглед на нивниот статус.

³) Види: Haahr, J.H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E. and Jakobsen, S. T. (2005), *Explaining Student Performance, evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Danish Technological Institute, European Commission's Directorate-General for Education and Culture, Brussels, p.98-103 достапно на: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf



Извештајот на Светската банка (СБ) од 2008 г. за јавните трошоци во Македонија⁴ посочува дека македонските ученици⁵ постигнуваат слаб успех на сите меѓународни оценувања (не само на ПИСА, туку и на ПИРЛС, каде што се оценува способноста за читање со разбирање кај децата од четврто одделение; и на ТИМСС, каде што се оценуваат постигнувањата по математика и природната група предмети во четврто или во осмо одделение, или во двете одделенија). Затоа, во извештајот на СБ се истакнува дека нивото на вештини и знаења кај македонските ученици заостанува зад учениците во другите земји.⁶

Според извештајот на ОЕЦД⁷, учениците кои се на најниското ниво на знаења(1), каде што се рангирани најголемиот број македонски ученици, се способни „да ги совладаат само наједноставните задачи со читање што се изготвени за ПИСА, на пример: знаат да пронајдат одредена информација, да ја одредат темата на некој текст или да направат едноставни поврзувања со секојдневното знаење”. Учениците, пак, со постигнувања под нивото 1 не се во состојба да совладаат дури ни наједноставна задача со читање. Како што се нагласува во извештајот на ЕК⁸ од 2005 г.: „Иако знаењето на ниво 1 или под ниво 1 не може да се смета за еднакво на неписменост, сепак може со сигурност да се претпостави дека учениците со ова ниво на знаење (особено оние кои се под нивото 1) ќе се соочат со сериозни тешкотии кога ќе треба да се справат со пишана информација, а со тоа и со секој процес на учење што зависи од пишан материјал“.

⁴) World Bank (2008), *Public Expenditure Review Report for Macedonia 2008*, World Bank Report No. 42155-МК, достапно на: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/03/03/000333038_20080303051431/Rendered/PDF/421550ER0P09621is closed0Feb02802008.pdf

⁵) Види: World Bank (2008), *Public Expenditure Review Report for Macedonia 2008*, World Bank Report No. 42155-МК, p. 10, достапно на: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/03/03/000333038_20080303051431/Rendered/PDF/421550ER0P09621is closed0Feb02802008.pdf

⁶) Види: World Bank (2008), *Public Expenditure Review Report for Macedonia 2008*, World Bank Report No. 42155-МК, p. 10, достапно на: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/03/03/000333038_20080303051431/Rendered/PDF/421550ER0P09621is closed0Feb02802008.pdf

⁷) Извор: OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, достапно на: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

⁸) Извор: European Commission (2005), *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Commission staff working document, SEC (2005)419 (Brussels, 22.3.2005) p.38, достапно на: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf



Вкупно 87% од македонските ученици постигнале резултат под ниво 3. Бидејќи се смета дека само тие кои постигнале ниво еднакво или повисоко од 3 се во состојба да функционираат соодветно на едно модерно работно место, може да се заклучи дека исклучително слабиот успех на македонските ученици на ПИСА укажува на слаби исходи и резултати од учењето и слаба ефикасност на македонскиот образовен систем.

Податоците од неодамнешната национална студија⁹ покажуваат дека повеќето од половината од вкупниот број македонски ученици во основното образование (или 70%) постигнале највисок (одличен) и многу добар успех на крајот од учебната 2004/2005 година (52.44% од вкупниот број ученици запишани од I до VIII одделение постигнале одличен успех, 17.81% постигнале многу добар успех, 15% - добар успех, додека пак бројот на ученици кои постигнале доволен успех е незначителен).

Овие импресивни постигнувања на учениците од основните училишта се сосема спротивни, контроверзни и не се совпаѓаат со резултатите добиени од меѓународните оценувања (ПИСА, ТИМСС, ПИРЛС). Останува отворено прашањето зошто и како е можно учениците со одличен успех да постигнат толку лоши резултати на овие оценувања? Концепцијата за деветгодишно основно образование заклучува „дека многу мал дел од образованието и наставата е поврзан со секојдневниот живот и со развивањето практични вештини кај учениците“, при што се согледува потребата за промена на системот за следење и оценување на учениците.

Од друга страна, она што загрижува е како БРО ќе успее да подготви 154 нови наставни програми за основното образование и 280 нови наставни програми за средното и постсредното образование во период од само една година? И што е уште поважно, како ќе го обезбеди добриот квалитет на овие наставни програми?

Македонскиот систем за основно образование не успева да им ја даде неопходната поддршка на послабите ученици, како и на децата со посебни потреби. Концепцијата потврдува дека повеќето училишта се двоумат да примат деца со посебни потреби во наставата на редовните училишта, бидејќи не располагаат со соодветни услови и ресурси прилагодени на нивните потреби (имаат недостиг на обучен наставнички кадар и сервис за поддршка).

⁹ Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука на РМ (2007), *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, стр.44, достапно на: http://www.bro.gov.mk/devetgodisno/Konceptcija_po_javna_rasprava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf



Постигнувањата на учениците на меѓународните тестирања се огледало за националните системи на образование и обука. Исклучително лошите резултати на македонските ученици бараат сеопфатна и добро осмислена образовна реформа, со посебен акцент на квалитативните подобрувања кај наставните програми и наставничкиот кадар.

Користена литература

1. European Commission (2005), *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Commission staff working document, SEC (2005)419 (Brussels, 22.3.2005) p.38, достапно на: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf
2. Haahr, J.H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E. and Jakobsen, S. T. (2005), *Explaining Student Performance, evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Danish Technological Institute, European Commission's Directorate-General for Education and Culture, Brussels, p.98-103 достапно на: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf
3. OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, достапно на: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
4. World Bank (2008), *Public Expenditure Review Report for Macedonia 2008*, World Bank Report No. 42155-MK, достапно на: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/03/03/000333038_20080303051431/Rendered/PDF/421550ER0P09621is closed0Feb02802008.pdf
5. World Bank (2008), *Public Expenditure Review Report for Macedonia 2008*, World Bank Report No. 42155-MK, достапно на: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/03/03/000333038_20080303051431/Rendered/PDF/421550ER0P09621is closed0Feb02802008.pdf
6. World Bank (2008), *Public Expenditure Review Report for Macedonia 2008*, World Bank Report No. 42155-MK, p. 10, достапно на: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/03/03/000333038_20080303051431/Rendered/PDF/421550ER0P09621is closed0Feb02802008.pdf
7. Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука на РМ (2007), *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, стр.44, достапно на: http://www.bro.gov.mk/devetgodisno/Konceptija_po_javna_rasprava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf





УДК 37.015.3:159.922-057.87

Стручен труд
Professional paper

ПОЗИТИВНИ И НЕГАТИВНИ АВТОМАТСКИ МИСЛИ ВО УЧЕЊЕТО

Билјана Пешова¹

Апстракт: Автоматските мисли се моментални мисли или слики кои поминуваат низ главата на поединецот, вообичаено се кратки, се јавуваат спонтано, брзо се губат и изгледаат прифатливо за поединецот. Тие претставуваат интерпретации на дадената ситуација од кои директно зависи емоционалната, бихејвиоралната и физиолошката реакција на поединецот. Интерпретациите можат да бидат точни или погрешни, позитивни и негативни, а согласно ова и реакциите можат да бидат соодветни (адаптивни) и несоодветни (дисфункционални), односно позитивни и негативни. Со оглед на тоа дека автоматските мисли влијаат на однесувањето и расположението на поединецот, многу често тие се доведуваат во врска со процесот на учење и постигнатиот училиштен успех. Во таа насока, во овој труд ќе бидат разгледани резултатите добиени од неколку истражувања кои го испитуваат односот помеѓу училишниот успех (земајќи ги предвид неговите објективни и субјективни критериуми) и автоматските мисли (земајќи ги предвид нивните негативни и позитивни аспекти) кои се јавуваат за време на учење и решавање на тест на знаење кај учениците (студентите).

Клучни зборови: *училиштен успех, позитивни автоматски мисли, негативни автоматски мисли*

POSITIVE AND NEGATIVE AUTOMATIC THOUGHTS DURING LEARNING

Biljana Pesova²

Abstract: Automatic thoughts are momentary thoughts or images that pass through the head of an individual, which are usually short, they arise spontaneously, quickly lost and seem as reliable to the individual. They represent interpretations (of the given situation) on which the emotional,

¹) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



behavioral and physiological response of the individual is directly dependent. The interpretations may be correct or wrong, positive and negative, and according to this, the reactions also may be appropriate (adaptive) and inappropriate (dysfunctional), or positive and negative.

Given that automatic thoughts affect mood and behavior of an individual, they are very often associated with the process of learning and achievement. In this context, the results from several studies that examined the relationship between school success (including objective and subjective criteria) and the automatic thoughts (including positive and negative aspects) that occur during learning and taking an exam will be reviewed in this paper.

Key words: *school success, positive automatic thoughts, negative automatic thoughts*

Когнитивен модел на автоматските мисли

Автоматските мисли претставуваат средишен конструкт во рамките на когнитивната терапевска концепција на А. Т. Беck. Во основа на оваа концепција се наоѓа когнитивниот модел, која се обидува да ја објасни врската помеѓу мислите, емоциите и однесувањето.

Според когнитивниот модел, клучен дел на личноста е нејзината когнитивна структура. Когнитивната структура на личноста се состои од схеми, верувања, ставови, правила, претпоставки и сл. Таа функционира на повеќе нивоа, постојано е активна, т.е. активно ги восприема и толкува збиднувањата и податоците и е главен одредувач на севкупното функционирање на поединецот (според Јанаков, 2003).

Когнитивните схеми се релативно стабилни когнитивни обрасци кои формираат основа за правилна интерпретација на одредена група ситуации. Кога поединецот ќе се соочи со некоја ситуација, тогаш се активира схемата поврзана со таа ситуација. Схемата е основа за организирање на податоците во когницијата и ја сочинува основата за идентификација, диференцијација и кодирање на стимулусите со кои се соочува поединецот. Схемата може долго време да биде неактивна, а ја активираат специфични средински услови (според Beck и сор., 1979).

Клучни составки во когнитивната структура на личноста се верувањата. Почнувајќи во детството, под влијание на родителите, браќата, сестрите, врсниците и другите значајни возрасни, поединецот развива одредени верувања за себе, другите и светот. Најцентралните верувања се означуваат како сржни верувања. Сржните верувања се општи, ригидни и генерализирани. Тие се трајни разбирања, толку суштински и длабоки што често се неартикулирани, дури и за поединецот. Поединецот ги прифаќа овие идеи како апсолутни вистини (Beck, 1987). Сржните



верувања можат да бидат адаптивни и позитивни или неадаптивни и негативни. Неадаптивните и негативни сржни верувања кои се однесуваат на себе, светот и иднината доведуваат до депресија. Сржните верувања се главен одредувач на севкупното функционирање, посебно на чувствата и поведението. Но, нивното влијание врз севкупното функционирање на поединецот е индиректно, преку посредувачките верувања.

Посредувачките верувања се развиваат под влијание на сржните верувања. Во нив спаѓаат правилата, ставовите и претпоставките. Овие верувања го одредуваат начинот на кој поединецот ќе интерпретира одредена ситуација. Интерпретацијата на дадена ситуација се изразува преку автоматските мисли кои се јавуваат кај поединецот во дадената ситуација.

Автоматските мисли се моменталните мисли или слики кои поминуваат низ главата на поединецот и брзо се губат. Се јавуваат спонтано и изгледаат прифатливо за поединецот. Вообичаено се кратки и брзи, и можат да се јават во вербална форма, визуелна форма, или во двете. Се сметаат за најповршно ниво на когницијата, сместени на работ од свеста и специфични за ситуацијата во која се јавуваат. Автоматските мисли на поединецот претставуваат интерпретации на дадената ситуација од кои директно зависи неговата емоционална, бихејвиорална и физиолошка реакција на истата. Интерпретациите можат да бидат точни или погрешни, позитивни и негативни. Кога интерпретацијата на поединецот е точна, тогаш најверојатно и неговите реакции ќе бидат соодветни и адаптивни. Или, кога автоматските мисли на поединецот се позитивни, тогаш е голема веројатноста и неговите реакции да бидат позитивни. Кога ситуацијата е погрешно интерпретирана и реакциите на поединецот најверојатно ќе бидат несоодветни и дисфункционални. Или, кога автоматските мисли на поединецот се со негативна содржина, тогаш најверојатно и неговите реакции ќе бидат негативни.

Когнитивниот модел може шематски да се прикаже на следниот начин (слика 1):

Сржно верување:
„Неспособен сум“



Посредувачки верувања:

Став: „Ужасно е да не се успее“

Правило: „Би требало да се откажам, доколку предизвикот е голем“



Претпоставка: „Ако се обидам да сработам нешто тешко,
нема да успеам.

Ако се откажам, ќе бидам во ред“



Ситуација:

Читање нова книга



Автоматски мисли:

„Ова е премногу тешко. Јас сум глупав/-а.

Никогаш нема да го совладам ова“



Реакција:

Емоционална: обесхрабреност

Физиолошка: притисок во телото

Бихејвиорална: откажување од читање и гледање на ТВ

Слика 1: Шематски приказ на когнитивниот модел (Beck, 2011)

Според когнитивниот модел, како поединецот ќе реагира на одредена ситуација зависи од начинот на кој ја перципира ситуацијата. Односно, како поединецот ќе се чувствува и како ќе се однесува во одредена ситуација зависи од начинот на кој ја интерпретира таа ситуација и што мисли во врска со неа. Значи, ситуацијата сама по себе не е директен одредувач на емоциите и однесувањето на поединецот, туку тие се посредувани од неговата интерпретација на дадената ситуација. Секој поединец ги интерпретира своите искуства врз основа на своите схеми, т.е. верувања, правила, ставови, претпоставки кои ги има усвоено преку претходното искуство. Овие схеми се прикриени сè додека не се јави одредена ситуација. Во специфична ситуација, активираните схеми влијаат на перцепцијата, која се изразува со автоматски мисли специфични за дадената ситуација. Вообичаено ова се случува без поединецот да биде свесен за своите верувања, ставови, правила, претпоставки.



Позитивни и негативни автоматски мисли

Погрешното мисловно функционирање доведува до општо нарушување, т.е. до влошена емоционална состојба, нефункционално поведење, неоптимална телесна состојба и неприспособеност на ситуацијата. Токму поради ова, долго време интересот на когнитивните психолози и психотерапевти бил насочен кон проучување на негативните автоматски мисли. На негативните автоматски мисли им била дадена клучна улога во јавувањето и развивањето на одредени психолошки нарушувања, особено на депресијата.

Beck (1979) ги наведува основните карактеристики на негативните автоматски мисли:

- Автоматски - се јавуваат како рефлекс, без претходно размислување.
- Неосновани - не се секогаш поткрепени со нештата за кои поединецот знае дека се вистинити.
- Дисфункционални - ја искривуваат реалноста, предизвикуваат нерасположение и пасивност, поради што е тешко да се променат.
- Убедливи - изгледаат како сосема оправдани и некритички се прифаќаат како точни.
- Ненамерни - не се последица на волевата активност.

Според Beck (2011), поединецот вообичаено не е целосно свесен за овие мисли, но со вежба лесно може да ги донесе на свесно ниво, со што се овозможува нивно проверување во однос на реалноста. Освестувањето на негативните автоматски мисли овозможува нивна идентификација, реална проценка и реагирање на еден поадаптивен начин, што е основна цел во когнитивните психотерапија.

И покрај тоа што поголемиот број истражувања се насочени кон негативните автоматски мисли и нивната поврзаност со психолошките нарушувања, насоченоста исклучиво на овие автоматски мисли не дава потполна слика на реалноста. Во последно време сè повеќе се истакнува улогата на позитивните автоматски мисли. Постојат истражувања кои укажуваат дека понекогаш степенот на позитивно мислење, во однос на степенот на негативно мислење, е позначаен во утврдувањето на адаптивното и неадаптивното функционирање (Heimberg, Acerra & Holstein, 1985; Ingram, Smith & Brehm, 1983, според Ingram & Wisnicki, 1988). Други автори сметаат дека отсуството на негативни мисли е поважно за адаптираното однесување отколку присуството на позитивни мисли (Kendall, 1984; Kendall & Hollon, 1981, според Ingram & Wisnicki, 1988). Трети сметаат дека специфичниот однос помеѓу позитивното и негативното мислење е она што е важно во одредувањето на психичките нарушувања (Schwartz, 1986; Schwartz & Michelson, 1987, според Ingram & Wisnicki, 1988).



Автоматските мисли и процесот на учење

Со оглед на тоа дека автоматските мисли влијаат на однесувањето и расположението на поединецот, тие многу често се доведуваат во врска со процесот на учење. Особено ова се однесува на негативните автоматски мисли кои се поврзуваат со тешкотиите во учењето. Кај учениците со тешкотии во учењето, автоматските мисли можат да се опишат како паралелен мисловен процес кој се јавува во тек на учењето или полагањето на испит.

Според Živčić- Bećirević и Anić (1999), автоматските мисли со негативна природа вообичаено се застрашувачки или вознемирувачки, а можат да се појават во вербален или визуелен облик. Во моментот кога ќе се појават предизвикуваат емоционална напнатост, анксиозност, намалување на концентрацијата и пад на расположението. Нивното континуирано јавување може сериозно да го наруши процесот на учење на когнитивно и афективно ниво.

Živčić- Bećirević и Anić (1999) имаат конструирано скала за автоматски мисли кои се јавуваат при учење, наменета за студенти (СПАМ- Студентски прашалник за автоматски мисли). Со испитување на факторската структура и релијабилноста на новоразвиениот инструмент биле утврдени пет фактори, односно типови на автоматски мисли кои се јавуваат при учењето:

- страв од неуспех,
- позитивни охрабрувачки мисли,
- автоматски мисли кои се однесуваат на содржината на учењето,
- недостаток на мотивацијата и интерес и
- страв од разочарување на родителите.

Goľubović (2001) извршил факторска анализа на СПАМ која укажува на постоење на два фактори:

- негативни автоматски мисли (страв од несупех) и
- позитивни (охрабрувачки) автоматски мисли.

Направени се низа емпириски истражувања кои ја испитуваат врската помеѓу автоматските мисли и постигнатиот училиштен успех. Во истражувањата се опфатени објективните и субјективните мерки на училишниот успех. Објективни мерки се резултат постигнат на тест на знаење или просекот од оценки (годишни или полугодишни), а субјективна мерка е задоволството од себе како ученик.

Резултатите од истражувањата кои ја испитувале поврзаноста помеѓу постигнувањата на тест на знаење и автоматските мисли покажуваат дека постои статистички значајна негативна корелација помеѓу успехот постигнат на тест и автоматските мисли кои се однесуваат на страв од неуспех и страв од разочарување на родителите, додека помеѓу



позитивните автоматски мисли и успехот постигнат на тест е добиена статистички значајна позитивна корелација (Živčić-Bečirević, 2003). Во однос на разликите кои постојат помеѓу успешните и помалку успешните студенти, добиена е разлика во изразеноста на автоматските мисли кои се однесуваат на страв од разочарување на родителите, недостаток на мотивација и позитивни автоматски мисли (Živčić-Bečirević и Anić, 2001). Како успешни предиктори на успехот постигнат на испит се покажале автоматски мисли кои се однесуваат на страв од разочарување на родителите (Živčić-Bečirević, 2003; Živčić-Bečirević и Anić, 2001) и позитивните автоматски мисли (Živčić-Bečirević и Anić, 2001).

Резултатите добиени во истражувањата кои ја испитуваат врската помеѓу просекот од оценки и автоматските мисли покажуваат дека постои статистички значајна негативна корелација помеѓу просекот од оценки и автоматските мисли кои се однесуваат на страв од неуспех (Živčić-Bečirević, 2003; Mohorić, 2008; Živčić-Bečirević, Juretić i Miljević, 2009), страв од разочарување на родителите (Živčić-Bečirević, 2003; Mohorić, 2008; Živčić-Bečirević, Juretić i Miljević, 2009) и недостаток на мотивација (Živčić-Bečirević, 2003; Mohorić, 2008; Živčić-Bečirević, Juretić i Miljević, 2009), додека со позитивните автоматски мисли е добиена позитивна поврзаност (Živčić-Bečirević, 2003; Živčić-Bečirević, Juretić i Miljević, 2009). Резултатите од регресивната анализа укажуваат на тоа дека значајни предиктори на просечниот успех во студирањето се негативните автоматски мисли поврзани со страв од разочарување на родителите (негативен) (Živčić-Bečirević, 2003; Živčić-Bečirević, Juretić i Miljević, 2009) и недостаток на мотивација (негативен) (Živčić-Bečirević, 2003), како и позитивните автоматски мисли (позитивен) (Živčić-Bečirević, 2003).

Во однос на половите разлики се добиени резултати кои укажуваат на тоа дека кај момчињата успешен предиктор на просечниот училиштен успех се негативните автоматски мисли насочени кон страв од неуспех (негативен), додека кај девојчињата успешни негативни предиктори се негативните автоматски мисли насочени кон страв од неуспех и страв од разочарување на родителите, а автоматските мисли кои одразуваат недостаток на интерес и мотивација имаат позитивен ефект на нивниот успехот (Živčić-Bečirević i Rački, 2006).

Во однос на возрастните разлики е добиено дека кај помладите ученици успешни предиктори на просечниот училиштен успех се негативните автоматски мисли кои изразуваат страв од неуспех (негативен), недостаток на мотивација и интерес (позитивен) и позитивните автоматски мисли (позитивен). За постарите ученици значајни предиктори се негативните автоматски мисли кои го изразуваат стравот од разочарување на



родителите (негативен) и позитивните автоматски мисли (позитивен) (Živčić-Bečirević i Rački, 2006).

Резултатите добиени во истражувањата кои ја испитувале врската помеѓу задоволството од себе како ученик и автоматските добиено е дека постои статистички значајна негативна корелација помеѓу задоволството од себе како ученик и автоматските мисли кои се однесуваат на страв од неуспех, страв од разочарување на родителите и недостаток на мотивација, додека помеѓу задоволството од себе како ученик и позитивните и охрабрувачки мисли е добиена статистички значајна позитивна корелација (Moħogić, 2008). Добиена е разлика помеѓу позадоволните и помалку задоволните студенти во изразеноста на автоматските мисли кои се однесуваат на страв од неуспех, содржината на учењето, недостаток на мотивацијата и интерес, страв од разочарување на родителите и позитивни охрабрувачки мисли. Како успешни предиктори на задоволството од себе како ученици се покажале автоматски мисли кои се однесуваат на страв од разочарување на родителите, недостаток на мотивација и позитивните автоматски мисли (Živčić-Bečirević и Anić, 2001).

Емпириските истражувања покажуваат дека постои негативна поврзаност помеѓу негативните автоматски мисли и просечните постигнувања на учениците (студентите) (Ачковска- Лешковска, 2011), како и помеѓу негативните автоматски мисли и успехот постигнат на тест на знаење (Стојанова, 2012). Во однос на разликите помеѓу поуспешните и помалку успешните ученици (студенти) е добиено дека помалку успешните студенти имаат поголема фреквенција на јавување на негативни автоматски мисли (Golubović, 2001; Ачковска- Лешковска, 2011), додека разлика во однос на фреквенцијата на јавување на позитивните автоматски мисли не е најдена (Golubović, 2001; Ачковска- Лешковска, 2011; Стојанова, 2012). Регресивната анализа покажува дека негативните автоматски мисли се значаен негативен предиктор на постигнувањата на учениците на тест на знаење (Стојанова, 2012).

Како што е претходно наведено, автоматските мисли со негативна и застрашувачка содржина предизвикуваат емоционална напнатост, вознемиреност и анксиозност кај учениците, намалување на концентрацијата и пад на расположението. Сето ова го нарушува процесот на учење на когнитивно и афективно ниво. Од друга страна, автоматските мисли со позитивна и охрабрувачка содржина не само што не го намалуваат постигнатиот успех на учениците, туку и го зголемуваат. Ова е во согласност со сфаќањето дека за успешно функционирање на поединецот, покрај отсуството на негативни автоматски мисли, важно е и присуството на позитивни автоматски мисли.



Во оваа насока, развиени се низа когнитивни техники за идентификација и модификација на негативните автоматски мисли, чија примена често доведува до ублажување на емоционалната непријатност, подобрување на концентрацијата и ефикасноста во учењето (Cohn, 1998, според Živčić- Bećirević и соp., 2009). Од друга страна, поучувањето на учениците во користење на позитивни, охрабрувачки автоматски мисли по пат на техниката самоинструкција дава позитивни резултати во подобрување на мотивацијата и зголемување на истрајноста во учењето што доведува до подобар успех во учењето (Živčić- Bećirević и соp., 2009).

Заклучок

Сумираните резултати од емпиriskите истражувања кои го испитуваат односот помеѓу постигнатиот училиштен успех (земајќи ги предвид и објективните и субјективните критериуми) и автоматските мисли кои се јавуваат за време на учење и решавање на тест на знаење кај учениците (студентите), покажуваат дека со зголемување на изразеноста на негативните автоматски мисли (страв од неуспех, страв од разочарување на родителите, недостаток на мотивација и интерес) се намалува постигнатиот успех на учениците (студентите), а со зголемување на изразеноста на позитивните автоматски мисли се зголемува постигнатиот успех на учениците (студентите). Добиените разлики говорат дека поуспешните ученици (студенти) имаат поизразени позитивни автоматски мисли во однос на помалку успешните, додека помалку успешните студенти имаат поизразени негативни автоматски мисли во однос на поуспешните. Регресивната анализа покажува дека врз основа на автоматските мисли кои се јавуваат кај ученикот (студентот) за време на учење и тестирање успешно може да се предвиди постигнатиот успех во учењето.

Користена литература

- [1] Ачковска-Лешковска, Е. (2011). Автоматските мисли и локусот на контрола како фактори за успешно студирање. Годишен зборник на Филозофски факултет, 64, 79-90.
- [2] Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy- basics and beyond*. New York: The Guilford Press.
- [3] Golubović, V. (2001). *Automatske misli pri učenju, uspešnost studiranja i lokus kontrole*. Необјавена дипломска работа, одбранета на Филозофски факултет во Загреб.
- [4] Ingran, R. E. & Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of Positive Automatic Cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 6, 898-902.



- [5] Јанаков, Б. (2003). Современа психологија на личноста. Скопје: ЦРСП.
- [6] Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja I ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga I objektivnoga akademskog postignuć stdenata. *Psihologijske teme*, 17, 1, 1-14.
- [7] Стојанова, Б. (2012). Перфекционизам, автоматски мисли и афекти кај средношколци во тест ситуација. Необјавен магистерски труд, одбранет на Филозофски факултет во Скопје.
- [8] Živčić- Bećirević, I. i Anć, N. (2001). Automatic thoughts, school success, efficiency and satisfaction of university students. *Psihološkaobzorja*, 10/1, 49-59.
- [9] Živčić- Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja*, 12, 5 (67), 703-720.
- [10] Živčić- Bećirević, I. i Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja I ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha I zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja*, 15, 6(86). 987- 1004.
- 11. Živčić- Bećirević, I., Juretić, I. i Miljević, M. (2009). Uloga metakognitivnih vjerovanja, automatskih misli za vrijeme učenja i atribucija uspjeha u objašnjenju ispitne anksioznosti i akademskoga uspjeha studenata. *Psihologijske teme*, 18, 1, 119-136.



УДК 903.4:72(497.7)“634”

Оригинален научен труд
Original research paper

ПРИЛОГ КОН ПРОУЧУВАЊЕТО НА НЕОЛИТСКАТА И ЕНЕОЛИТСКАТА АРХИТЕКТУРА ОД СРЕДНИОТ ТЕК НА РЕКА БРЕГАЛНИЦА

Трајче Нацев¹, Дарко Стојановски¹

Апстракт: Во рамките на овој труд ќе бидат презентирани резултати од праисториската архитектура, од заштитните археолошки истражувања на неолитската населба Грнчарица, село Крупиште и енеолитското утврдување Богослов Камен². Заштитните археолошки истражувања на локалитетите кои беа загрозувани со изградбата на хидросистемот Злетовица беа изведени во периодот од 2007 до 2009 година.

Клучни зборови: *утврдување, населба, одбранбен ѕид, куќа, плитар, колици*

CONTRIBUTION TOWARDS THE RESEARCH OF THE NEOLITHIC AND THE COPPER AGE ARCHITECTURE IN THE MIDDLE BREGALNICA RIVER VALLEY

Trajce Nacev³, Darko Stojanovski³

Abstract: In the frames of this article, the results concerning the prehistoric architecture will be presented, as discovered during the development - led excavations at the neolithic site Grncharica, near the village Krupishte, and the Copper Age fortified settlement Bogoslov Kamen.

The rescue archaeological investigations, on sites endangered by the building of the hydro - system Zletovica, were undertaken between 2007 and 2009.

Key words: *fortification, settlement, fortification wall. house, wattle and daub, posts*

¹) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Со заштитните археолошки истражувања може да се истражува само претходно договорена позиција со инвеститорот.

³) Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



Неолитска населба Грнчарица

Археолошкиот локалитет Грнчарица беше истражуван од крајот на септември 2007 год. до крајот на март 2008 год., како дел од проектот за истражување на локалитети загрозени со изградбата на хидросистемот „Злетовица“. Проектот, под раководство на Трајче Нацев, вклучи вкупно тринаесет и три локалитети, од кои Грнчарица е единствената населба од неолитот. Покрај главниот раководител, теренските археолошки истражувања беа раководени од Трајанка Јовчевска.

Вкупната истражена површина во Грнчарица изнесува 580 м². Со дваесет и шест сонди беше зафатен централниот дел на една релативно краткотрајна, еднослојна населба од неолитот (сл. 1). Во центарот се наоѓал заеднички стопански дел за производство и печење на керамика. Беше откриена печка со кружна форма, вкопана во природната карпа, со кружен постамент во средината. Околу неа беа откриени повеќе вдлабнувања во карпата, кои служеле за обработка и месење на глината и оформување на сатовите.

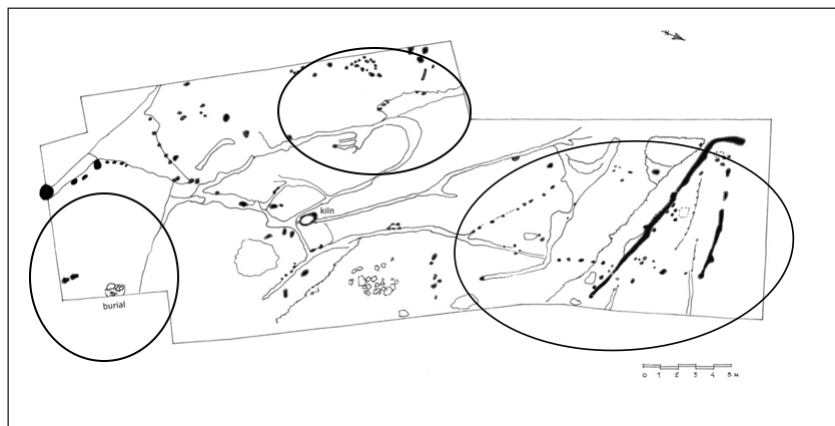


Слика 1. Панорамска снимка на неолитската населба Грнчарица



Околу овој централен стопански дел биле распоредени индивидуалните објекти за живеење. Неколку отежнувачки фактори влијаеа во точна интерпретација на распоредот и типот на архитектурните единици во Грнчарица. Првата е тоа што објектите биле подигани скоро директно на меката природна карпата и е тешко да се разграничат природните вглабнувања од дупките од колци. Нивелирање со глина се правело само делумно, при што се откриваат помали површини од набиена глина без особен редослед и кои тешко би се поврзале со сигурност со некој од околните редови дупки. Друга отежнувачка околност беше тоа што се работеше во снег и кал, при што е тешко да се забележат и разграничат одделни тенки слоеви од глина.

Сепак, со сигурност се издвојуваат три живеалишта или локации на интензивни домашни активности (сл. 2). Првата се наоѓа северно од централниот дел и е единствената локација каде што беше целосно откриен план на објект во форма на трапез, со димензии 13 x 7 м. Влезот бил од исток, каде што наместо ѕид имало само еден централен колец, кој најверојатно држел покрив на две води. Основата била конструирана со комбинација на канал и дупки издлабени во карпата, во кои биле поставувани колците. Од Јаница Б и Неа Никомедиа (Егејска Македонија) познати се техники на поставување на основата на тој начин што во канали биле поставувани хоризонтално подебели дрвени колци, во кои биле пробивани лежишта за вертикалните колци (сл. 3; Perlès, 2001). Според формата и ширината на каналите во Грнчарица, сепак, поверојатно е дека колците биле поставувано директно во каналот или јамата, без хоризонтални дрвени носачи во нив, а потоа овие канали биле дополнувани и целата основа дополнително била зацврстувана со глина (сл. 4). По поставување на носечките вертикални столбови биле испреплетувани со потенки прачки. Следна фаза е облепување со мешавина од глина и органски примеси од двете страни. Познати се случаи, најблискиот од кои е Анзабегово, каде што површината е финализирана со фина, течна глина и релјефна или сликана декорација (Санев, 2009). Последни се поставуваат хоризонталните носачи на покривот, врз кои се нанесува лесниот покривен материјал (гранки, слама, трска...). Внатрешноста била поделена надолжно со преграден ѕид од помали колци. Во јужната половина е откриено разрушено огниште. Јужно од објектот се забележуваат правилни редови од колци со помал дијаметар. Веројатно станува збор за оградувања на стопански дворови, кои биле во функција на домаќинството.



Слика 2. План на неолиската населба Грнчарица

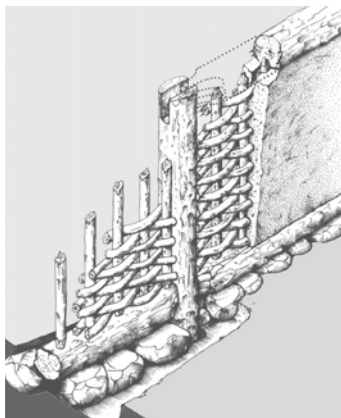
Друга локација со поголеми и повнимателно изработени кружни јами од колци се наоѓа западно од централниот стопански дел. Веројатно се работи и за поголем објект, но поголемиот дел останува во засега неистражениот простор кон запад. Овде културниот слој се наоѓа скоро на површината и од интензивните земјоделски активности, елементите кои припаѓале на овој објект биле разрушени. Остатоци од целосно превртено огниште и мали површини од набиена, наместа бела глина, како и големото количество на фрагментирани керамички садови од овој простор, потврдуваат дека се работи за објект за живеење.

Најјужниот дел од истражениот простор е локацијата каде што сигурно се наоѓал уште еден објект. Иако малку и без особена поврзаност, присутни се јами од колци. Но она што недвосмислено зборува е големата површина од набиена глина, која јасно се разликува од околината. Бројот на фрагменти од керамички садови е мал, а не беа откриени ниту елементи од огниште или друг дел од ентериер. Меѓутоа, под подот беше откриено погребување на возрасна машка индивидуа во згрчена положба. Ваквите погребувања под подот се типични за неолитот од Блискиот Исток, па сè до Западна Европа. И овде поголемиот дел од објектот се наоѓа во неистражениот простор кон Исток.

Иако немаме конкретни материјални докази, може да кажеме дека за сите архитектурни објекти во Грнчарица се користени исти материјали и техники. За жал, голем дел од архитектурните остатоци од населбата се уништени и разнесени по површината со долгогодишна земјоделска обработка на почвата. Но, за среќа, она што останало до денес е доволно



за правилна валоризација на овој, по многу нешта уникатен локалитет од неолитот. Од објективни причини, истражувањата беа просторно и временски ограничени и останатите делови од населбата ќе бидат предмет на идни истражувања.



Слика 3. Реконструкција
(Perlès, 2001)



Слика 4. Објект – куќа по истражувањето

Енеолитско утврдување Богослов Камен

Локалитетот Богослов Камен (сл.5) се наоѓа на 2-3 км источно од с. Горни Балван. На северната страна утврдувањето е заградено со повеќе ридови од кои позначајни се Говедарица, Богослов Камен по кој го добил името и Градиште кое се наоѓа С/И од него. На југ се отвора широката котлина на штипско поле, а на исток се отвора кон кочанско поле.

Според топографската слика на поширокиот регион на овој локалитет можат да се издвојат две платоа на кои постојат индикации за постоење на живот посведочени преку фрагментите керамика и големо присуство на грамади од камен, како и линијата на одбранбениот ѕид, забележливи по површината на теренот.



Слика 5. Панорамска фотографија на утврдувањето Богослов Камен

На највисокото плато на утврдувањето е откриен станбен објект - енеолитска куќа 1 со димензии 5,00 x 4,00 м (сл.6). Градбата е со ориентација И/З. Сочувани се делови од темелните партии, кои на јужниот дел се поставени директно на карпа, додека кон север теренот благо се закосува и искористена е земја помешана со кршен камен како нивелација. Ширината на сочуваните делови од темелите е 0,60-0,80 м, а во средината на темелите се приметуваат јами од колци. Во средишниот дел од просторијата има остатоци од преграден ѕид формиран со еден ред на камења и прavec на протегање исток-запад.



Слика 6. Куќа 1



Во една од последните истражени сонди исто така беше откриен станбен објект – кука 2 (сл.7), но за разлика од претходниот сочувани се само фрагменти од архитектурата и тоа куќен лепеж, лежишта од колци и подна супструкција од кршен камен. Карактеристично за овој објект се лежиштата од колци кои формираат кружна форма (сл.8), надвор од подната супструкција.



Слика 7. Кука 2



Слика 8. Лежиштата од колци кои формираат кружна форма

Констатацијата од теренската проспекција за постоење на фортификација на населбата беше потврдена со сондажни истражувања на највисокиот дел од населбата, при што беше откриен одбранбен ѕид (сл.9). Поради карактерот на истражувањето⁴ можневме да продолжиме со целосното откривање на фортификацијата.

⁴) Со заштитните археолошки истражувања може да се истражува само претходно договорена позиција со инвенститорот.



Слика 9. Одбранбен сид

Откриеното платно од одбранбениот сид, а најверојатно и целиот, граден е во техника *opus incertum*, од челната надворешна страна од грубо делкан камен со неправилна правоаголна форма со поголеми димензии кои помеѓу себе бил поврзуван со земја (сл.10), додека внатрешната страна е формирана со погрубо наредени камења и истите всушност претставуваат субструкција на одбранбениот сид (сл.11). Откриениот одбранбен сид од надворешна страна има сочувана висина од 1 м. Јадрото на одбранбениот сид е исполнета со поситен кршен камен помешан со кал. За порамнување на теренот од внатрешната страна и формирање на пристапна рампа - коридорот на одбранбениот сид, изведена е супструкција од ситно кршена жолтеникава карпа помешана со ситен чакал и глина. Под челните камења кои се делумно обработени и се видливи на површината има слој од поситен камен кој е вкопан во жолтеникава земја во која се забележуваат остатоци од керамика.



Слика 10. Одбранбен сид



Слика 11. Одбранбен сид



Откриената должина на откриениот одбранбен сид од надворешната страна изнесува 15 м, а од внатрешната беа истражени 4,40 м. Ширината на одбранбениот сид е различна и се движи од 3.00 до 3.60 м.

Според конфигурацијата на теренот постоење на одбранбен сид на локалитетот може да се констатира по целата западна страна на градиштето (сл.9). Бедемот со своите краеве навлегува кон југ и север и на тој начин го затвора и заштитува единствениот лесен пристап до градиштето, кој преку благо седло е поврзан со соседниот врв од ридот Богослов Камен.

Завршни согледувања

Неолитската населба Грнчарица, во однос на неолитските населби (Вршник, село Таринци, Барутница, село Анзабегово и Руг Баир, село Горибинци) во средниот тек на река Брегалница е подобро истражена како резултат на еднослојниот културен хоризонт со длабочина од 0.50 до 0.70 м. Веќе констатиравме дека на истражениот простор од 580 м² се откриени три куќи- живеалишта за населението од Грнчарица. Куќите имаат форма на неправилен трапезоид со изглед на колиба. Прво биле поставувани периферните вертикални колци во претходно издлабани лежишта, потоа биле поставувани хоризонталните столбови, кои се појавуваат и како носачи за кровната конструкција. Просторот помеѓу колците бил затворан со преплет кој подоцна бил облепен со лепеж. Во централниот дел на куќата бил поставуван столб како главен носач на целата кровна конструкција која најверојатно била изведена од трска, гранки и лисја, а внатрешноста била поделена надолжно со преграден сид од помали колци. Начинот на градењето на овие живеалишта е типичен за раниот неолит, но формата на планот на куќите засега е единствен не само по текот на река Брегалница, туку и на целата територија на Р.Македонија. Блиски аналогии за керамиката наоѓаме од неолитските населби во долината на Струма, пред сè Крајници и Оходен во област Кустендил во Р.Бугарија.

На енеолитското утврдување Богослов Камен се откриени остатоци од субструкција од една куќа и нецелосно откриени остатоци исто така од куќа. Врз основа на откриените остатоци на истите може да се заклучи дека куќите во населбата се со неправилна четвртеста основа. Куќите биле изградени на следниот начин: субструкцијата од камења поврзувани со кал, над која се појавува цокле од кршен камен поврзуван со земја изведено во техника *opus incertum*. Во цоклето уште во текот на градењето биле поставувани вертикални колци, на кои бил изведен плет кој подоцна бил облепен со куќен лепеж. Ваквиот начин на градење



на куќите во енеолитскиот период се разликува од откриените куќи на веќе добро познатите енеолитски населби во долината на Брегалница: Градиште село Град (И., Колиштркова, 2006, 81-92), Пилаво село Бурилчево (Колиштркова И., 1999, 25-33), Св.Атанасие село Спанчево (Атанасова И., 2013).

Ваквиот начин на градење на куќи се среќава и во подоцнежните историски периоди, особено на повисоките места.

Покрај станбената архитектура, во енеолитскиот период, на територијата на Р.Македонија за прв пат се појавува и одбранбената архитектура, претставена преку одбранбените сидови на енеолитското утврдување Богослов Камен село Горни Балван. Градењето на фортификацијата било изведено во техника *opus incertum* со приделкан камен кој помеѓу себе бил поврзуван со земја. Одбранбените сидови на утврдувањето Богослов Камен, биле градени користејќи ја конфигурацијата на теренот, па поради тоа одбранбениот сид на утврдувањето се појавува со голема и различна ширина. Дали над основата на теренот одбранбените сидови биле градени со иста ширина засега е тешко да се констатира, но најверојатно дека ширината на истите е многу помала. Ваквиот начин на градење на одбранбени сидови не е ист и со утврдувањето на Град⁵.

Користена литература

- [1] Атанасова Илинка, Свети Атанас, Енеолитско светилиште кај село Спанчево Кочанско, Кочани 2013.
- [2] Perlès, Catherine (2001), *The Early Neolithic in Greece - The first farming communities in Europe*, ed. Norman Yoffee (Cambridge world archaeology; Cambridge: Cambridge University Press)
- [3] Санев, Воислав (ed.), (2009), *Анзабегово - населба од раниот и средниот неолит во Македонија* (Штип: Завод за заштита на спомениците на културата и музеј – Штип)
- [4] Колиштрокова Ирена, Антропоморфни и зооморфни фигурици од енеолитскиот период, *Macedoniae acta rheological* 15, Скопје 1999.
- [5] Колиштрокова Ирена, Енеолитското наоѓалиште во Делчевско, *Macedoniae acta rheological* 17, Скопје 2006.

⁵) Со археолошките истражувања во 2001 и 2002 година се откриени фрагменти од одбранбен сид кој хронолошки можеме да го сместиме на енеолитската населба.



УДК 94:355.1(497.731)“1912/18”

Стручен труд
Professional paper

ШТИП И ШТИПСКО ВО ВОЕНИТЕ ПЛАНОВИ НА ЗАВОЈУВАНИТЕ СТРАНИ ПРЕД ПОЧЕТОКОТ НА ПРВАТА СВЕТСКА ВОЈНА

Оливер Цацков¹

Апстракт: Во почетокот на 20 век Турција сè уште владеела со дел од Балканскиот Полуостров, држејќи ги под своја власт териториите на Македонија, Албанија, Санџак и Тракија. Различноста на балканските држави во однос на Македонија се изразувале во најразлични форми. Најчесто истото се манифестирало со испраќање на вооружени чети во Македонија на чијашто територија предизвикувале вооружени судири. Србија и Бугарија по долгогодишни меѓусебни политички маневри околу Македонија, а под влијание на Русија, во март 1912 година создале сојуз во кој наскоро се приклучиле Грција и Црна Гора. Овој заеднички сојуз станал Балкански сојуз. Овој сојуз бил директно насочен против Турција, со цел да ја протерат од Балканот, а териториите по нејзиното изгонување меѓусебно да ги поделат.

Клучни зборови: *стратегија, воени единици, територија*

SHTIP AND SHTIP AREA IN THE WAR PLANS OF THE INVOLVED WARFARE PARTIES BEFORE THE BEGINGING OF THE FIRST WORLD WAR

Oliver Cackov²

Abstract: In the beginning of the 20th century Turkey No vladeela with part of the Balkan Peninsula, držeјќi me under their authority Macedonia, Albania, Sandzak and Thrace. Diversity in the Balkan states in relation to Macedonia izrazuvale in najrazlični form in the first row it sends of armed company of Macedonia on whose territory predizvikuvale of armed conflicts. Serbia and Bulgaria on dolgogodišni mutually political maneuvers around Macedonia, under the influence of Russia in March 1912 are creating an

¹) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



alliance in which the soon to joining Greece and Montenegro so this alliance became common Balkan. This alliance was directly directed against Turkey is aiming to expel me from the Balkans, and the territories after its *izgonuvanje* mutually to divide them.

Key words: *strategy, military units, territories*

Уште за време на преговорите на буржуаските влади на Србија и на Бугарија за сојуз против Турција и поделбата на териториите во Македонија, Брегалничката долина и Штип и Штипско станале извонредно значајни географско-стратешки објекти за сите учесници во Балканските војни. Економската поволна географска положба, на Штип и Штипско и добрите сообраќајни погодности не ги оставала рамнодушни, ниту српската ниту бугарската сојузничка војска. Според тајниот додатен сојузнички договор меѓу Србија и Бугарија се предвидувала поделба на Македонија помеѓу двете држави по линијата што би одела од Голем Врв, северно од Крива Паланка, на југозапад преку планината Градиште над Вардар до Охридското Езеро кај манастирот Губовци, додека Штип и Штипско влегувале во делот на Македонија што би требал да се припои кон Бугарија.

Според воените активности, Бугарија требало своите главни сили да ги концентрира на тракискиот дел, Србија својата армија да ја активира по долината на реката Морава за да дејствува кон Овче Поле – Штип и Штипско, Грција, исто така, со својата воена стратегија и тактика ја упатила во правецот кон Македонија, а додека црногорските воени сили биле упатени кон Скадар.

Покрај тоа, дел од српската војска заминала за Косово. Српските војски биле упатени кон оние места во Македонија, каде што според воените аналитичари требало да се случат најважните воени судири со турската армија. Турската армија од своја страна под менторство на германски офицери својата стратегија ја гледала во тоа што во почетокот тие дури и свесно отстапуваат дел од својата територија, додека мобилизациски не се консолидираат, за потоа бидејќи нејзината војска централно е стационирана многу полесно би можела да изврши противнапад „главните турски сили треба да се соберат во Тракија и во погоден момент да преминат во офанзива против Бугарија; со дел од силите мобилизирани во Македонија да се заштити границата кон Србија, Црна Гора и Грција, главнината да се собере во реонот на Штип, а силна резерва во Битола и Прилеп“.³

³⁾ Митар Чуришич, Први балкански рат, Белград, 1960, 65.



Вардарската армија претставувала столб на западната војска на турската држава. Според плановите таа требало да се концентрира на просторот на Скопје – Велес – Штип, додека пак корпусот од составот на оваа армија бил распореден на потегот Штип – Свети Николе за да се организира одбрана на Брегалничката област и Повардарието, Вардарската армија на Зеки паша, што ја сочинувала V и VI корпус се стационирала во Штип и од тука да ги префрлиле воени единици во правец на Овче Поле, Криволак и Прилеп. Како „составевен дел на турската држава територијата на Овче Поле била во општиот воен план на турската воена команда. Според почетниот оперативен план ноќта на 16 и 17 октомври 1912 година командантот на западната турска армија Али Риза паша му дозволил директива на командантот на Вардарската армија Зеки паша, каде што ја изложил својата оперативна дејност замисла и задача на Вардарската армија чија оперативна дејност ја опфаќала Овче Поле, Штип и Штипско“.⁴

Заради претпазливост и евентуална гаранција Зеки паша во Штип издал наредба за масовно земање на заложници од редот на христијанското население од поширокиот дел на Штип и Штипско.

Српската армија ги распоредила своите активности на линијата од Албанија до Крива Паланка во две основни насоки. Третата српска армија се наоѓала во Косово Поле и по должината на реката Лепенец покрај Скопје. Втората армија била сместена и се движела кон реката Јужна Морава од Врање кон Куманово – Скопје и се движела во правец на Повардарието. Командата на Втората српска армија сметала дека е доволно подготвена и силна за да може дел од своите сили да упати и во правецот Овче Поле – Штип – Кочани. Бугарската армија дејствувала заедно со Втората српска армија, а Рилската дивизија требало да учествува со Српската Тимочка дивизија и тоа на теренот на Источна Македонија со две основни насоки, Царево Село – Кочани – Штип – Пехчево, Штип – Радовиш – Струмица – Кукуш – Солун.

Турската армија, пак, од своја страна во 1912 година не била изненадена од толку брзата мобилизација и концентрација на српските војски, кои веднаш започнале со воена активност и се претпоставувало дека решавачката битка ќе се случи на потегот Овче Поле и штипскиот регион. Без разлика на споменатата воено-географска важност на Овче Поле, сепак во 1912 година вистината била друга. Првите воени судири помеѓу српската и турската војска се случиле на границата на Кумановската висина и селото Нагоричани.

⁴) М-р Ѓорѓи Малковски, Свети Николе и Светиниколско од 1912 до 1945 година, 1990, 20.



Кумановската битка имала одлучувачка воена важност за понатамошните успешни дејствија кон вардарското подрачје. Разбиената турска војска одвоена од воената команда се повлекувала кон Велес, Скопје и Тетово, „придавајќи огромно значење на Овче Поле, а знаејќи дека службата за известување и извидување е недоволно подготвена за состојбата на теренот генералот Путник не бил навреме информиран дали Турците ќе се упатат и концентрират на Овче Поле да се одмаздат за поразот кај Куманово или имаат други намери“.⁵

Криворечкиот правец се издвојувал како посебен тактички правец, посебно оној кој одел кон Осоговските Планини – Руен и Царев Врв и излегувал кај Кратово, а понатаму преку Црн Врв на Овче Поле. Овој правец го опфаќал целиот Осоговски масив, српската војска испраќајќи дел од воените сили кон Кочани кои би дејствувале кон реката Брегалница кон Штип. Брегалничкиот правец водел од Дупница – Црна Скала – Царево Село – Кочани и понатаму кон потегот Овче Поле – Штип – Велес. Бугарската армија својот целокупен воен персонал го имала на тракискиот дел со задача да го спречи повлекувањето на турската војска од Македонија. Првата, Втората и Третата бугарска армија била лоцирана во Родопскиот дел и се протегала се до Црно Море. Дел од бугарската војска дејствувала заедно со Втората српска армија, додека Рилската дивизија требало да учествува заедно со Српската Тимочка дивизија и тоа на теренот на Источна Македонија во две основни насоки: Царево Село – Кочани – Штип – Кукуш – Солун и текот на реката Струма односно во југоисточна Македонија.

Иако, Рилската дивизија била под команда на Втората српска армија, таа сепак според оперативни тактичките планови дејствувала под команда на Родопскиот одред. Двете бригади од Рилската дивизија навлегле во Источна Македонија и брзале што може побргу да навлезат по реката Струма и на југ кон Солун. Бугарската војска ја окупирала Источна Македонија и тоа на територијата меѓу Горна Џумаја – Царево Село – Кочани – Штип – Криволак – Гевгелија – Кукуш – Солун и избила на Егејско Море продолжувајќи кон Кавала и реката Места.

Што се однесува до грчката војска, таа го ослободила Епир островот Крит и јужна Македонија. Таа се движела во следниве правци : Костур – Кожув – Катерини со цел да го окупира јужниот дел од линијата Битола – Мариово – Кожув Планина – Гевгелија – Струмица – Петрич и источно од Солун по бреговите на Полуостровот Халкидики до реката Местра со правец на дејствување кон север по реката Струма и кон јужно Повардарие.

⁵⁾ Војвода Живоин Мишич, Моје успомене, Београд, 51.



Притоа еден дел од грчката војска се движела кон Лерин и Гевгелија, сретнувајќи се со српската војска, а друг дел тргнувајќи кон најважната стратешка цел Солун. Меѓутоа, во текот на овие настани бргу се покажало дека секој од сојузниците имал свои планови за освојување на македонските територии, според себе, а подоцна и за нејзино трајно задржување. Па затоа „малку е ако се рече дека сојузниците биле неискрени меѓу себе во однос на Македонија тие се експонирале како заслепени освојувачи на туѓа земја и крајно нетолерантни еден спрема друг. Така во периодот меѓу крајот на првата војна и избувнувањето на втората додека сè уште сојузниците (а овде-онде и пред тоа) се случиле тешки оружени инциденти кои ги зеле и првите жртви на претстојниот меѓусојузнички воен судир“.⁶

Користена литература

- [1] Мишич, Ж (1990). Моје успомене. Београд: БИГЗ,12-15.
- [2] Малковски, Ѓ (1990) Свети Николе и Светиниколско од 1912 до 1945 година, Св.Николе, 23.
- [3] Пандевски, М Балканските војни и нивното место во македонскиот национален растеж (1987), Скопје,49.
- [4] Чуришич, М (1960) Први балкански рат, Белград 78.

⁶⁾ Манол Пандевски, Балканските војни и нивното место во македонскиот национален развиток, Скопје, 1987, 49.





УДК 325.254.6 (497.7: = 411.16)„1941/1943“

Стручен труд
Professional paper

ДЕПОРТАЦИЈАТА НА ЕВРЕИТЕ ОД МАКЕДОНИЈА И ТРАКИЈА ВО СВЕДОЧЕЊЕТО НА ДИТЕР ВИСЛИЦЕНИ

Кире Филов¹

Апстракт: Депортацијата на Евреите беше едно од најголемите воени злосторства против човештвото, не само во Втората светска војна, туку воопшто во историјата. Овој геноцид во историјата е познат како Холокауст. Приближно шест милиони Евреи беа убиени во текот на војната, во околу 40.000 објекти (кампови) во Германија и територии окупирани од Германија. На 1 март Бугарија го потпиша протоколот со кој се приклучи во силите на Тројниот пакт. Со овој договор Бугарија целосно се обврза да ги почитува обврските што произлегоа од овој пакт. Една од тие обврски беше депортацијата на Евреите од Бугарија и териториите окупирани од неа. Со указот бр. 3 од 21 јануари 1941 година, објавен во Службениот весник на Бугарија (бр. 16) беше донесен Законот за заштита на нацијата, кој беше во согласност со антисемитските закони на Германија. Со овој закон граѓанските права на Евреите биле укинати или намалени. На 11 март 1943 година, околу 11.000 Евреи од Македонија се уапсени и транспортирани до Монополот во Скопје. Од таму се депортирани во еден од најзлогласените концентрациони логори Треблинка во Полска. 99% од македонските Евреи се убиени во Треблинка. Дитер Вислицени бил член на Нацистичката партија од 1933 година. Бил главен извршител во последната фаза од т.н. „конечно решение“. По војната бил уапсен, испрашуван и обесен во 1948 година како воен злосторник. Бил еден од клучните сведоци на обвинителството во случаите против германските офицери кои биле вмешани во Холокаустот.

Клучни зборови: *Холокауст, Бугарија, Германија, Монопол, Треблинка*

¹⁾ Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип



DEPORTATION OF JEWS FROM MACEDONIA AND THRACH IN THE TESTIMONY OF DIETER WISLICENY

Kire Filov²

Abstract: Deportation of the Jews was the biggest crime against humanity, not just in Second World War, but in general. This genocide in history is known as Holocaust, or Shoah. Approximately six million Jews were killed during Second World War, in 40.000 facilities in Germany and German – occupied territories. On 1st of March Bulgaria signed protocol of adherence to Axis tripartite pact at Vienna. With this threat Bulgaria is committed to fulfill all obligation to Germany. One of this obligation is to deport all Jews from new occupied territories. With the decree (no. 3) from 21st of January 1941, published in the State journal no. 16, the new law was enacted, Law for protection of the nation. In this anti-Semitic law rights of Jews were restricted. On 11th of March 1943, approximately 11.000 Jews from Macedonia were taken into trains and transferred in tobacco factory in Skopje. From there they were deported in one of the most notorious camps, “Treblinka”, Poland. 99% from Jews from Macedonia were killed in Treblinka. Dieter Wisliceny was a member of the Nazi SS, and key executioner in the final phase of the Hitler’s plan “final solution”. He is born 13th of January 1911 in [Możdżany](#), Poland. Joined the Nazi Party in 1933, enlisting in the SS in 1934. In 1944 he rise up to the rank of Captain. After the war he was arrested, tried and hanged for his crimes in 1948.

Key words: *Holocaust, Bulgaria, Germany, Tobacco Factory, Treblinka*

Трагедијата која ги снајде Евреите во текот на Втората светска војна тешко може да се опише само како трагедија. Станува збор за геноцид врз еден народ, едно од најголемите злосторства во историјата на човештвото. Во овој егзодус беа убиени околу 6 милиони луѓе, на најсуров и најбрутален начин. Евреите од сите страни од окупираните територии од страна на Германија се собираа во вагони за стока и беа испраќани по концентрационите логори ширум Европа. Се претпоставува дека на териториите окупирани од Германија и во Германија се наоѓале некаде околу 40.000 објекти кои биле користени во спроведувањето на „конечното решение“.

²⁾ Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



Во трудов ќе објавиме документ од сведочењето на Дитер Вислицени³, кој беше уапсен, суден и осуден за воени злосторства.

Во неговата писмена изјава⁴ Вислицени вели дека станал член на Нацистичката партија во 1933 година, а член на СС од 1934 година. Од 1940 година бил капетан на СС. Од 1940 до 1944 година бил назначен како специјалист за еврејски работи во Словачка, а неговата мисија вклучувала и дејности во Грција и Унгарија. По сугестија на Адолф Ајхман⁵ ја прифатил задачата како експерт во АМТ IV А4⁶ во Словачка која се однесувала на еврејското прашање. Целиот период на војната се занимавал со депортацијата на Евреите. Бил вклучен во потесниот тим на Адолф Ајхман.

Според Вислицени, од балканските земји биле депортирани околу 700.000 Евреи од кои 60.000 од Грција и 8.000 од Бугарија. Во Бугарија задолжен за еврејското прашање бил капетанот Теодор Данекер.

По завршувањето на Втората светска војна, Вислицени бил уапсен. Во неговото сведочење⁷ тој дава конкретни податоци за тоа колку Евреи

³) Дитер Вислицени е роден на 13 јануари 1911 година во Полска. Станал член на Нацистичката партија во 1933 година и доста брзо напредувал во својата кариера. За кратко време се издигнал во ранг капетан во СС дивизијата. Бил главен егзекутор во финалната фаза за конечно уништување на Евреите. Во текот на 1944 година бил ликвидатор на неколку еврејски општини во окупирана Европа, вклучувајќи ги и тие од Грција, Македонија, Унгарија и Словачка. Бил одговорен за депортацијата на Евреите од Унгарија. По завршувањето на војната, бил уапсен и користен како главен сведок на судењата во Нирнберг. Неговите сведочења подоцна многу помогнале при процесот против Адолф Ајхман, кој беше уапсен во Аргентина и осуден на смрт во Израел во 1961 година. Вислицени бил екстрадиран во Чехословачка каде што му било судено за воени злосторства, при што бил осуден и обесен во 1948 година.

⁴) Affidavit of Dieter Wisliceny, Document UK-81, Source: Nazi Conspiracy and aggression, Vol. VIII, USGPO, 1946, <http://www.ess.uwe.ac.uk/genocide/Wisliceny.htm>

⁵) Адолф Ајхман е роден на 16 март 1906 година. Тој бил еден од најекспонираните нацистички офицери и еден од организаторите на т.н. „конечно решение“, планот за уништување на Евреите. Ја организирал депортацијата на Евреите по логорите. Одговорен е за смртта на милиони луѓе. По војната бил фатен, но по грешка на администрацијата на американската војска бил пуштен. Не се знаело каде се наоѓа сè до 1961 година, го бил фатен од агентите на Мосад во Аргентина, при што бил доведен во Израел, каде што му било судено за злосторствата и бил обесен на 31 мај 1962 година.

⁶) АМТ IV А4 е сектор во тајната полиција Гестапо која работела над сите закони, со неограничени моќи за апсења низ целиот Рајх. Била организирана во 6 потсектори. Потсекторот А4 се занимавал со убиства и атентати.

⁷) Office of the U.S. Chief of Counsel for the Prosecution of Axis Criminality (ОССРАС), Interrogation Transcripts And Related Records »Wisliceny, Dieter»



биле депортирани од Македонија, Тракија и Грција. На прашањето колку вкупно луѓе биле пренесени од Балканот тој вели: *„Само од Солун беа организирани 24 транспорта, во просек, од 2.500 до 2.700 луѓе“*. Овој податок кажува дека само од Солун и неговата околина биле депортирани околу 60.000 Евреи. Овие податоци му биле испраќани на Адолф Ајхман. Со секоја пратка од Балканот било испраќано известување до Ајхман. Според Вислицини, последниот транспорт од Солун бил испратен во мај 1943 година, што значи дека за помалку од три месеци Евреите од етничката територија на Македонија биле депортирани низ логорите на смртта, најмногу во Треблинка, но добар дел завршиле и во логорот Берген Белсен. Во тој логор биле испраќани Евреите со шпанско државјанство. Вислицини потенцира дека во август 1943 година транспорт со околу 700 т.н. шпански Евреи бил испратен во Берген Белсен, од каде што подоцна во декември биле испратени за Шпанија.

Во Солун живееле околу 50.000 Евреи, кои пристигнале во Османлиската Империја од Шпанија некаде во XV век. Само мал број од нив имале шпанско државјанство, кое го добиле некаде во XIX век кога Грција сè уште била под османлиска власт. Понатаму, *„во помалите градови во Македонија, особено во областа наречена Димотика, живееја неколку илјади Евреи, исто така со шпанско потекло“*. И овие биле испратени во Берген Белсен, а во декември биле вратени во Шпанија. Во јануари 1943 година Ајхман му наредил на Вислицини да оди во Солун и заедно со воената администрација да најдат конечно решение за еврејскиот проблем. Депортацијата била изведена во соработка со воениот намесник во Солун д-р Мертен. Во јули 1944 година командантот на Аушвиц, во присуство на Вислицини, му рекол на Ајхман дека сите Евреи донесени од Грција⁸ биле веднаш убиени *„поради слабот квалитет“*.

„Следната земја е Бугарија“. Бројката од околу 8.000 Евреи била испратена во Аушвиц во периодот од март до април 1943 година. Веднаш биле *„наредени во колони за езекуција и дали некој од нив преживеа, не знам“*. Бугарија во координација со началникот на СС во Софија, Денкер, веќе ја спроведувале депортацијата на Евреите од Бугарија, Македонија и Тракија уште пред да дојде Вислицини.

Бугарските власти биле ажурни во врска со спроведувањето на планот *„конечно решение“*. Со Указ број 3 од 21.1.1941 година, Државен весник на Фашистичка Бугарија број 16, бил донесен Закон за заштита на нацијата. Со него систематски било обработено кој се смета за Евреин, каде треба да живее, што смее да работи, што со еврејските имоти итн. На 17.2.1941 година бил донесен и Правилник за промена на Законот, на

⁸) Се мисли на Евреите од Солун и Димотика



21.6.1941 година и Наредба за примена на закон за еднократен данок за недвижен имот од лица од еврејско потекло (Државен весник број 154), а на 13.7.1941 година Законот за еднократен данок за лица од еврејско потекло (Државен весник број 151, Указ број 45).⁹

Одлуката¹⁰ од Владата на Бугарија која важела за Евреите од „ослободените земји“, всушност, го трасирала патот кон озлогласениот концентрационен логор Треблинка во Полска. Александар Белев како комесар за еврејските прашања на Владата на Богдан Филов на 4.9.1942 г., издал наредба која содржела прецизен опис на картонот со Давидова ѕвезда и испишано еврејско живеалиште и полното име на главата на семејството. На еврејските претпријатија и секаде каде што имало еврејски капитал морало да биде истакната иста таква табела¹¹.

Собирањето на Евреите од новоосвоените територии е спроведено во согласност со договорите кои Бугарија ги имала со Германија, на 11 март 1943 година. Бугарската војска во раните утрински часови на 11 март ги блокирала улиците во Штип, Скопје и Битола¹², и насилно ги собрала сите Евреи од нивните домови.

Сведоците на тие настани се сеќаваат со голема болка. „Утрото на 11 март 1943 г. ме разбуди силна врева некаде околу 3 часот. Излегов и видов многу бугарски војници по улиците. Подоцна разбрав дека ги носат Евреите на железничка станица. Побрзав и отидов на станицата. Видов 5-6 вагони за стока и бугарска војска како внимава на вагоните... не видов никаков багаж со нив. По тој ден, во градот (Штип, н.б.) немаше ниту еден Евреин”.¹³

„...Еврејските работи беа продадени на пазар, продажбата беше организирана во вид на аукција. Специјална комисија од општината беше формирана за продажбата. Таа беше формирана од локални луѓе”.¹⁴

„Тој ден, на 11 март, рано наутро, во 4,5 часот, ни затропаа на вратата војниците и ни рекоа брзо да слегнеме долу. Јас живеам во еврејското маало. Се создаде голема колона Евреи. Пеи заминавме кон железничката станица во Штип, а потоа не качија во вагоните. Не претресоа од глава до петици, ни зедаа сè што имавме, од злато до сите драгоцени работи. Беше страшно. Не однесоа во скопскиот

⁹) Виктор Мизрахи, Вистинска вистина за трагедијата на Евреите, <http://www.holocaustfund.org>

¹⁰) Број 3156, НА бр.4153/5 од 5.6.1942 г.

¹¹) Виктор Мизрахи, Вистинската вистина...

¹²) Градови во кои живееле 95% од Евреите во Македонија

¹³) Сведоштва, <http://eprints.ugd.edu.mk/4748/>

¹⁴) Исто, <http://eprints.ugd.edu.mk/4748/>



*монопол, каде што останавме 3 недели. Моја среќа е што имав сестра во Приштина, која таму беше мажена и која знаеше да зборува германски јазик. Таа дојде на станицата да не види. Мојата мајка ме турна кон мојата сестра, таа ме прифати и никој од војниците не забележа. Мајка ми имаше претчувство што ќе се случи и ме фрли во прегратката на сестра ми. Така јас се спасив, останав жива”.*¹⁵

Се проценува дека имотот и продажбата на работите од Евреите изнесувал околу 16 милиони долари.

За бројот на депортираните Евреи постојат различни податоци во бугарските официјални списоци. Но, се проценува дека околу 1.800 семејства со околу 8.000 луѓе биле одведени од Македонија.

Заклучок

До крајот на војната во Европа систематски биле ликвидирани некаде околу 6 милиони Евреи. Сведочењето на Дитер Висцилени било клучно за покренување на обвинение против најголемите злосторници во историјата на човештвото, како Адолф Ајхман, Мартин Борман, Ернст Калтербрунер и други.

Неговото сведочење во детали е опишано во неколку документи од кои подоцна се составувани извештаите со податоци за тоа колку Евреи биле егзекутирани од териториите на Бугарија, Грција, Македонија, Чешка, Словачка, Полска. Според она што тој го изјавил бил под директна команда на Ајхман, творецот на „конечното решение”.

Но, покрај Евреите, треба да се спомене дека во Холокаустот загинале и околу два милиони луѓе кои не биле Евреи. Меѓу нив имало најмногу Полјаци (некаде околу 400.000), хомосексуалци (околу 25.000), Роми (околу 250.000) итн

¹⁵⁾ Интервју на Шела Сион за Радио Штип, дадено на 11 март 2013 година во Штип.

