

**УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ**



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION
2015/2016**

ГОДИНА 6

VOLUME VI

**GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCE**

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

За издавачот/ For publisher
Проф.д-р Соња Петровска

Издавачки совет

проф. д-р Блажо Боев
проф. д-р Лилјана Колева-Гудева
проф. д-р Кирил Барбареев
проф. д-р Дејан Мираковски
проф. д-р Билјана Ивановска
доц. д-р Нина Даскаловска
проф. д-р Махмут Челик
доц. д-р Ранко Младеноски
м-р Ристо Костуранов

Editorial board

Prof. Blazo Boev, Ph. D.
Prof. Liljana Koleva Gudeva, Ph. D.
Prof. Kiril Barbareev, PhD
Prof. Dejan Mirakovski, PhD
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph. D.
Docent Nina Daskalovska, Ph.D.
Docent Mahmut Celik, Ph.D.
Docent Ranko Mladenoski, Ph.D.
Risto Kosturanov, M. A.

Редакциски одбор

Главен и одговорен уредник /
проф. д-р Снежана Ставрева
Веселиновска

Editorial staff

Managing editor
Prof Snezana Stavreva
Veselinovska, Ph.D

Технички уредник

доц. д-р Верица Јосимовска

Editor in chief

Docent Verica Josimovska, Ph.D.

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
Снежана Кирова
(англиски јазик)

Language editor

Danica Gavrilovska-Atanasovska
(Macedonian)
Snezana Kirova
(English)

Техничко уредување

Славе Димитров

Technical editor

Slave Dimitrov

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ 10-А
п. фах 201, 2000 Штип
Р. Македонија

Address of the editorial office

Goce Delcev University – Stip
Faculty of philology
Krste Misirkov 10-A
PO box 201, 2000 Štip,
R. of Macedonia

СОДРЖИНА CONTENTS

Снежана СТАВРЕВА-ВЕСЕЛИНОВСКА

Еколошкото образование и воспитание во функција на одржливиот развој
од агол на социјалната екологија 5

Снежана СТАВРЕВА-ВЕСЕЛИНОВСКА, Соња ПЕТРОВСКА

Поттикнување на мисловните активности и креативноста на учениците
во процесот на активното вклучување на учениците во
наставата по природни науки 17

Емилија ПЕТРОВА-ЃОРЃЕВА, Ирена КИТАНОВА

Фактори кои влијаат на појавата на асоцијално однесување кај младите 33

Снежана МИРАСЧИЕВА

Наставата како биполарен / интеракциски процес 41

Даниела КОЦЕВА

Културата, културните разлики и предрасуди 49

Снежана ЈОВАНОВА-МИТКОВСКА

Логичко-мисловни операции неопходни за формирање на
почетните математички поими 59

Стојко СТОЈКОВ

Македонското малцинство во Бугарија од признавање кон негирање 1948 – 1989 . 67

Верица ЈОСИМОВСКА

Конспиративно стационарно згрижување и лекување на територијата
на Македонија во периодот 1941-1944 87

Ленче НАСЕВ

Пристапи кон совладување на музичката писменост 99

Јованка ДЕНКОВА

Анималистичкиот роман „Дивиот пес“ од Видое Подгорец 105

Оливер ЦАЦКОВ

Зградата на Ректоратот во Штип, објект што ги поврзува минатото,
сегашноста и иднината 115

Маја ŽМУКИЌ

Bitnost odgojnih zadataka u nastavi likovne culture 119

Маја ŽМУКИЌ

Metodička organizacija i važnost uskladenosti nastavne jedinice,
likovne oblasti, likovne tehnike, likovnog problema i motiva..... 129

Лидија ГИГОВА

Менаџерските и лидерските функции на наставникот во основно училиште
како фактори за унапредување на развојот на педагошката пракса 139

Блаже КИТАНОВ, Ирена КИТАНОВА

Писмата на Антоан де Сент Егзипери до мајка му 151

ЕКОЛОШКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ВО ФУНКЦИЈА НА ОДРЖЛИВИОТ РАЗВОЈ ОД АГОЛ НА СОЦИЈАЛНО-ЕКОЛОШКИ ПОГЛЕДИ

Снежана Ставрева-Веселиновска¹

Краток извадок: И покрај постоењето на педагогијата како самостојна наука и нејзиното директно влијание врз еколошкото воспитување, сè уште премногу површно се познава и анализира нејзиниот глобален аспект. Сè уште не е создадена комплетна теорија за еколошкото воспитување, бидејќи сферите во кои се остварува се различни и неклопени.

Задлабочувајќи се во научната анализа и применувајќи еколошки пристап, имав за цел да го интерпретирам еколошкото воспитување како еколошки феномен, а неговата организација и реализација како специфичен еколошко-педагошки процес.

Оваа продлабочена интегрална и широкоспектарна анализа поставува еден основен еколошки закон на воспитниот процес во чијашто основа лежи специфичен модел на еколошкото воспитание. Мошне темелно и висперно прави системот од научни факти, генерализации, заклучоци и хипотези и го трасира патот по кој треба да се развиваат екологијата и еколошкото воспитание.

Овој нов, за нас, природ е претпоставка да ги преосмислат некои од поимите како: воспитание, развој, цел на еколошкото воспитување, методите и средствата. Поаѓајќи од двата современи приоди - хуманистички и холистички со право ја промовирам еколошката идеја за формирање на младата личност како субјект на еколошко поле.

Клучни зборови: *еколошкото воспитување, педагошката практика, одржлив развој, биосистем, личност.*

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SERVICE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE SOCIAL-ENVIRONMENTAL ASPECT

Snezana Stavreva Veselinovska²

Abstract: Despite the existence of pedagogy as an independent science and its direct impact on environmental education, its global aspect is still too vaguely known and analyzed. A comprehensive theory of ecological education has not yet been created since the areas in which it is being realized are different and not completely incorporated. The question is how to interpret environmental education as an ecological phenomenon, and its organization and implementation as a specific environmental-pedagogical process.

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

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

This profound and integral wide-range analysis poses one major environmental law of the educational process which is based on a specific model of environmental education. Quite craftily and thoroughly it creates a system of scientific facts, generalizations, conclusions and assumptions and paves the way for the development of ecology and environmental education.

Key words: *environmental education, pedagogical practice. sustainable development, biosystems, personality.*

Вовед

Пред читателот се наоѓа текст со кој се обидувам научно да ја објаснам и протолкувам животната вистина во која се наоѓа ТОЈ како жител и граѓанин на планетата. Во таа пространа реалност се остваруваат меѓусебните односи помеѓу луѓето и интеракцијата помеѓу човекот и природата. Местото го карактеризираат специфични особини на проникнувањето на културната и еколошки жива и нежива природа. Но, со местото не ја означуваме само просторната туку и временската димензија, или еволуција на односите помеѓу човекот и природата. Од културолошки аспект би можеле да говориме за еволуција на подаништво и супермација во меѓучовечките односи произлезени од империјалните, етничките и класни конфликти. Тие им претходеа или се пренесувале и врз создавањето на различни облици на општествена свест (култура) и модели на востановување на културни навики. Таа еволуција се „завршува“ со прокламација на модерната дека жителот е граѓанин и државјанин. Од агол на социјалната екологија временската пространост на одредени места се поклопува со еволуцијата на општествената пракса. Со компарација на минатото и сегашноста настојувавме, барем во глобала, да ги назначиме разликите во структурата на биоценозата, па и на начинот на користење на абиотичките фактори на животната средина. Напорот да се одреди појдовната точка од каде треба да се размислува за иднината, задолжително поминува низ човечката пракса со законски надминувања на неодржливата состојба. За да можеме да проектираме каде ќе одиме мораме да знаеме каде се наоѓаме. Во тој контекст „историјата е учителка на животот“. Изреката, „ако не знаеш каде си тргнал, тогаш секогаш си на погрешно место“ ни кажува дека значењето на местото е детерминрано со перспектива кон иднината.

Друга реалност со која се соочуваме е состојбата и перспективите на глобалната заедница или планетарната заедница на луѓе и природа. На читателот му се презентираат неопходностите и врските кои постојат помеѓу локалниот и глобалниот „развој“, како и тешкотиите со кои се соочува човековиот вид, биоценозата и абиотичкиот свет во планетарни размери. Оваа реалност треба да се сфати како временски доспеана реалност. Иако планетарниот живот, според Шоловски, е стар над 4,5 милијарди години, глобалното загрозување на природата од страна на човекот не е постаро од 200 години. Техничко-

технолошките изуми им овозможиле на претставниците на човековата раса да ја пробијат граница на издржливост на дивината, но не и да владеат со општите и посебните природни закони. Тие покажуваат дека техничко-технолошката моќ и начинот на нејзината примена предизвикале многу диспропорции и природна нерамнотежа кои се закануваат да го загорзат опстанокот на човечкиот род. По сила на случувањата ние сме се нашле во таа реалност. Излез од таа агонија на глобално ниво е понуден преку концептот на одржлив развој. Тој се обраќа, пред сè, на граѓанинот на планетата, на локалните и регионалните заедници, а се надева и на државите и на регионалните институции – како доказ за одржлив развој.

Народната изрека „не викај магаре на свадба да се прчи туку да влече кола“ може да се протолкува дека технологијата нè има насамарено. Ние со години сме ѝ приоѓале само од една страна. Сме се восхитувале на епохални изуми кои го потиснувале човечкиот труд од непосредниот процес на производство, нарекувајќи го тоа хуманизација на работата. Многу подоцна, понекогаш и предоцна, откривме дека технолошкиот прагматизам ги загрозува потенцијалите – изворите и смислата на животот – во локалната средина и планетарни размери. Но, за тоа не е виновна технологијата туку начинот на кој ја користиме, и целите кои ѝ ги поставуваме. Технолошкиот изум на машината ѝ дава моќ, а од непосредните оператори се очекувало да ѝ вдахне разум. Затоа во последниот милениум сè понагласени се последиците од разорната моќ и „задоцнетиот ум“ на планетата Земја. И тоа, **не со намера да се елиминира технологијата, туку да се усклади со одржливиот развој, не со намера да се обвини машината, туку со амбиција разумниот живот да се прошири од борба за опстанок на видовите до настојувањето за опстанокот на животната средина и не со намера да се враќаме во дивината, туку да одиме кон остварување на ЖИТЕЛ на планетата.** Тој станува вистински граѓанин. Во светската и локалната животна средина престануваат да владеат „чуда“ и се отвораат портите на „царството на умот“. Разум во разумна форма, а не во состојба на хаос. Затоа што, каква е функцијата на нозете ако ги оковаме во менгеме, функцијата на рацете ако ги распнеме на крст, функцијата на желудникот ако не му даваме храна?.. По иста логика се прашуваме, каква е улогата на мозокот ако го запреме во размислувањето, ако царуваат различни чуда, лаги и бајки, ако го ограничуваме во хуманистичкото создавање? Да ја пренесеме таа аналогија и на жителите на планетарните градови. Оковани во држави, распнати помеѓу природниот и општествениот начин на постоење, секогаш гладни поради неограничувања и ненаситност за индивидуални потреби, погодни за манипулација и војни со сè и сешто – тоа не се граѓани туку поданици на овие или оние ирационални сили.

И покрај настојувањата да ги испочитувам изнесените ставови за воспитно-образовните цели на еколошкото образование и воспитание, како и социјално-

еколошкото гледиште до крај, не развивам амбиции да те направам согласен со изнесените ставови. За тоа постои причина. Прво, концептот на одржлив развој не е последен човечки ум, крај на сите идеали, единствен визионерски пат до иднината. Кога би бил тоа, не би се разликувал од „откриените вистини“ или идеолошко воопштување и покорување на човекот. Во недостаток на едноставни решенија, концептот на одржлив развој е збир на научни хипотези со кои се сака да се трасира пат кон безбеден исход на човекот и животната средина. Неговата операционализација бара многу „додатна“ и конкретна мисловна продукција на граѓани и облагородување на индивидуалната и општествена пракса. Оттука се препорачува сомнеж и критичко преминување преку истата, согледување на конкретните потези во контекст на глобалните мисловни претстави на одржливост, иницијативност и храброст да се истрае во победата на разумот над инерцијата, солидарност со оние сили и субјекти кои со примери делуваат на социјалните, економските и еколошките принципи. Второ, убедена сум дека „повеќе луѓе - повеќе знаат“ и дека моето размислување е ограничено како со сопствената индивидуалност, така и со достигнатиот степен на развој на науката. Дури моите наследници ќе можат поконткретно да ги дефинираат сопствените интереси, па би било опасно да ги ограничуваме во нашите денешни претпоставки. Борејќи се против „чуда“ и тековни лаги, понекогаш и преправени како наука, стојам на ставот дека ослободувањето на умот и разумот кон природата не би можеле да бидат остварени со едногласност и чудотворство. Трето, не сум сигурна дека општеството солидарно ќе го понесе тешкиот товар на одржливоста, па оној во Пентагон и оној во Источна Македонија не можат да имаат ниту ист поглед на тој одржлив развој.

Но, сите тие причини не смеат да бидат повод да се откажеме од одржливоста во име на тековните интереси, да не веруваме во победа на цивилизацијата над дивината, да не истражуваме и да не ги продлабочуваме значењето и улогата на локалната средина во глобалниот одржлив развој.

Земјата е едноставна, но светот не е. Зачувувањето на животот на сите нас зависи од една биосфера... Економијата и екологијата нè врзаа во густа и испретлетена мрежа во која нема ниту почеток, ниту крај. Затоа денес се соочуваме со ризиците од неповратно нарушување на човечките животни средини кои ја загрозуваат основата на човечкиот прогрес (Брутлендов извештај - Светска комисија за зачувување на животната средина и одржлив развој).

За потребите на еколошкото образование и воспитание на младите во функција на одржливиот развој

Во последната деценија на 20 век огромен потенцијал од планетарната заедница се вклучи во решавањето на еколошките проблеми за остварувањето на целите на одржливиот развој. Но тој потенцијал од планетарната заедница сè

уште ја изразува до крај желбата или наклоноста на луѓето. Или, како што вели Франсис Бекон, *„животот е во склад со природата за да обезбеди свое место на планетата“*.

Мислите и зборовите не се доволни... Потребно е да ги менуваме навиките... Сите научни докази и религиски појави ќе бидат залудни доколку човекот не ги промени навиките. Но моќта на навиките е посилен од ветувањата, заклетвите, титулите, родителските чувства.

Затоа, пред да почнеме да ја менуваме природата треба да се промениме себеси. Најбезболни промени се случуваат тогаш кога навиките сè уште не се формирани. Историското искуство нè учи дека треба да се воспитуваме и образуваме со добра и силна волја и праксата да биде во согласност со природното и општествено опкружување. Оттука и превенцијата има многу поголеми резултати доколку почне да се применува уште од доадолесцентниот и адолесцентен период. Тие сè уште не се заболени од човековите заблуди, ниту пак имаат потреба да користат јазик со кој ќе лажат и мамат. Подготвени се да го прифатат понудениот пат за онаа цел, која нам ни претставува проблем.

Еколошкото образование и воспитание на младите не смее да биде изедначено само со духовната исхрана за фундаменталните знаења, туку мора да наговести практично делување во правец на одржливиот развој. Во извесна мера мора да стане еколошко образование, што значи подготовка за создавање нов морал кон екосистемот. Ако во целиот биосистем кој постои околу четири милијарди години владее законот за релативност, зошто природните закони секогаш и до крај ги толерираат општествените правила и неприродната интелигенција?

Екологијата како наука настанала во рамките на биологијата. Тоа што ембрионот во матката на мајката е за детето, тоа е и екологијата за биологијата. Биологијата со помош на своите методи за истражување може да ги објаснува еколошките прашања. Но да се набљудува екологијата како биолошки детерминизам е исто кога возрасниот човек би го набљудувале како ембрион.

Младите преку образованието и воспитанието не се подготвуваат за да одат на пуст остров или да не ја допрат водата. Тие се образуваат и воспитуваат да живеат и да работат во природата која ги опкружува. И како што општеството го презема детето од мајката, подредувајќи го под своите закони и правила, така и општествените науки, меѓу кои и педагогијата, треба да ја преземат екологијата од биологијата.

Екологијата обично се претставува енциклопедиски и биолошки. Драган Јешиќ рекол: *„тажна е помислата дека и оние наставни методи со кои располагаат училиштата недоволно се користат или, пак, ако се користат, се користат погрешно“*.

Основната идеја е како да се премости настојувањето и трагањето за екологизација на општествената свест кај младите. На една страна се наоѓаат

семејството и животната средина на воспитаникот, а на друга страна се воспитно-образовните институции. Тие две страни не се разликуваат само по форма, туку и по содржина. Врската меѓу нив се одржува и се развива со воспоставување анастомози слични на анастомозите во човековиот организам кои ги поврзуваат внатрешните органи и органски системи.

Знаењата кои се стекнуваат во училиштата тешко се применуваат во практиката. Младите генерации на денешницата се вработуваат и се вклучуваат во општествениот живот и во еколошки одржливиот развој. Сложеноста и динамиката на развојот на екосистемот во меѓувреме поставува дополнителни прашања за кои бара одговори. Избегнувањето на адекватни одговори укажува на технолошки вишок и еколошки недостаток, стекнат низ институционалното воспитување и образование. Знаењата стекнати во училиштата се далеку од реалниот живот на младите луѓе. Екологизацијата како на општествената свест така и на поединецот е замислена како еколошко преземање на целокупниот воспитно-образовен животен процес на младиот човек од најраното детство.

Премостувањето е прв чекор во низата преминувања од институционално во вонинституционално. Тоа е антитеза за нашата инерција да ја преминуваме во релација изведено - изводи. Еколошки одржливиот развој ниту сме го откриле, ниту пак сме го измислиле. Неговото реално постоење и траење во суровиот суд на импровизацијата и праведниот суд на животот се во склад со природата. Желбата, навиките, знаењата, вештините и способностите, кои имаат своја структура и еколошка рамнотежа, се од посебна корист на ова место.

„Само една единствена Земја има, на оваа единствена Земја живееме и тука треба за себеси и за следните генерации да создадеме такви услови во животната средина кои ќе овозможат благопријатно опстојување на човекот. Сегашната генерација не би требало да се чувствува како наследник на Земјата од претходните генерации, туку со сите вредности и убавини ја позајмува и мора да ја врати на идните генерации во здрава и функционална состојба”.

На мојата планета и нејзините луѓе

Танцувањето е сигурно една од најосновните и најрелевантните форми на изразување. Ништо друго не може толку ефикасно да даде надворешна форма на ниту едно внатрешно искуство. Поезијата и музиката постојат во времето. Сликаството и архитектурата се дел од просторот. Но само танцот живее во исто време, и во просторот и во времето. Во него оној што создава и она што е создадено, уметникот и изразот, се едно. Секој учесник е целосно во другиот. Не би можела да постои подобра метафора за разбирање на... космосот.



Полека почнуваме да сфаќаеме дека нашиот универзум во некоја смисла настанал со учеството на оние кои се вклучени во него. Тоа е танцување, бидејќи учеството во него е неговиот организирачки принцип. Ова е новиот важен концепт на квантната механика. Се случува во нашето разбирање на стариот поим на опсервација, на набљудување без да се учествува. Квантната теорија вели дека тоа не може да се направи, дека гледачите можат да седат во своите редици колку долго сакаат, но дека никогаш нема да постои изведба (перформанс) додека најмалку еден од нив не земе учество. И обратно, дека е потребен само еден учесник, затоа што тој е суштината на сите луѓе и е олицетворение на космосот. (Lyll Watson, Gifts of Unknown Things)

Во потрагата по живот на други планети ние откривме што, всушност, претставува жива планета и дека ние сме дел од единствената жива планета во нашиот Сончев систем. Првите астронаути кои имале можност да ја видат целата Земја со сопствени очи биле вчудовидени од она што го почувствувале со нивното сетило за вид. И покрај тоа што тие не можеле да ги видат живите суштества за кои знаеле дека постојат на неа, Земјата изгледала мошне жива – како едно прекрасно блескаво суштество кое пулсира или дише под нејзината кожа со налик на превоз. Нивните слики ни помогнаа да ја замислиме еволуцијата на Земјата како филм.

Научниците, се разбира, не можат просто да веруваат само во изгледот на нештата. Сепак, науката е изградена врз откритието дека Земјата *не е* неподвижен центар на вселената, иако така изгледа. Сепак, токму тоа што сме ја виделе нашата планета од далеку за прв пат и сме забележале како нејзиниот изглед се

разликува од оној на другите планети, поттикнало нови идеи и проучувања на Земјата, како што е науката за Гаја.

Долго време пред да ја видиме нашата планета во оваа нова светлина, научниците го прифатиле гледиштето дека Земјата со своите различни животни средини е нежива геолошка позадина за живот, живи суштества кои еволуирале на неа случајно и се адаптирале кон неа по пат на природна селекција. Шкотскиот научник Џејмс Хатон, кој се памети како татко на геологијата, бил буквално игнориран кога во 1875 година ја нарекол Земјата жив суперорганизам и рекол дека неговото соодветно проучување треба да биде физиологија. Еден век подоцна рускиот филозоф Ј. М. Короленко му кажал на својот внук Владимир Иванович Вернадски дека Земјата е живо суштество и иако не е јасно дали Вернадски верувал во тоа, неговите студии за Земјата тргнувале од многу различно гледиште во споредба со другите научници.

Вернадски животот го нарекол „разместување на карпи“, бидејќи тој го сметал животот за хемиски процес кој ги трансформира карпите во високо активна жива материја и обратно, разложувајќи ги и движејќи ги наоколу во еден бескраен цикличен процес. Според Вернадски, животот е карпа која се преуредува себеси, исто така како што музиката оживува пакувајќи се себеси како клетки, забрзувајќи ги своите хемиски процеси со ензими, претворајќи го космичкото зрачење во свои сопствени форми на енергија, претворајќи се во суштества кои постојано се развиваат и назад во карпа. Ова гледиште на живата материја како нешто континуирано и како хемиска трансформација на неживата планетарна материја е многу различно од гледиштето дека животот се развил на површината на една нежива планета и се приспособил кон неа.

Додека гледиштето на Вернадски поттикнало многу истражувања во Советскиот Сојуз, никогаш не станало широко познато на Западот. Биологот Хачинсон бил еден од малкумината западни научници на овој век кој се заинтересирал за него и го промовирал гледиштето на Вернадски дека животот е геохемиски процес на Земјата.

Подоцна независниот англиски научник Џејмс Лавлок, кој ѝ помагал на НАСА во потрагата по живот на Марс, го шокирал светот на науката, сугерирајќи дека геолошката средина не е само производ и остатокот од минатиот живот, туку е и активно создавање на живи суштества. Иако во тоа време не бил запознат со работата на Вернадски, тој рекол дека живите организми постојано се обновуваат и ја регулираат хемиската рамнотежа на воздухот, морињата и почвата на начини кои обезбедуваат нивна континуирана егзистенција. Тој оваа идеја – дека животот создава и одржува средински услови поволни за неговото постоење - ја нарекол хипотеза Гаја, по сугестија на неговиот сосед во Корнвол, романсиерот Вилијам Голдинг.

Хипотезата Гаја сега е призната како теорија Гаја, но е сè уште контроверзна меѓу научниците. Лавлок, како и неговиот претходник Хатон, Земјата ја

нарекува Гаја - организам или суперорганизам и тврди дека неговото соодветно проучување е физиологија. Но, тој Гаја ја нарекува и самостабилизирачки механизам составен од двојни живи и неживи делови - организми и физички средини кои влијаат едни на други на начини со кои се одржува релативно константна Земјина температура и хемиска рамнотежа во граници поволни за живот. Лавлок го опишува овој механички систем како кибернетски уред кој работи со помош на фидбек (повратна информација) меѓу споените делови. Така се одржуваат Земјините стабилни услови на начин на кој тоа го прави еден систем за греење контролиран од термостат кој одржува температура во една куќа или автоматски пилот кој го одржува авионот на неговиот курс. Овој концепт на Гаја како кибернетски уред е многу поприватлив во рамките на механичкиот поглед на свет кој е сè уште силен меѓу научниците отколку што е тоа концептот на Гаја како жив организам, иако ова се менува.

За Лавлок *организам* и *механизам* се еднакво соодветни концепти, но всушност овие два концепта логично се контрадикторни еден на друг и ова предизвикува конфузија околу целото прашање на теоријата за Гаја. Концептот на *живот*, по која било дефиниција, вклучувајќи ја и автопродуктивната дефиниција (за самопродуктивни и самообновувачки живи системи) не е логички доследен со концептот и реалноста на механизам.

Животот не може да биде дел од живото суштество, затоа што животот е суштината или процес на целото живо суштество. Ако Гаја е име дадено на живата Земја, тогаш би било толку бесмислено да се каже дека животот создава свои средини или услови на Земјата колку кога би се кажало дека животот создава свои средини или услови во нашите тела. Животот е процес на телата, е не еден нивен дел, сметам дека истото важи и за Гаја-Земја – дека животот е нејзин процес, нејзин метаболички систем, нејзин особен вид на работна организација, а не еден од нејзините делови.

Се разбира, можеме да кажеме дека организмите во Гаја ги создаваат своите средини и се создадени од нив, во иста смисла во која велите дека клетките ги создаваат своите сопствени средини и се создадени во нив и во нашите тела. Со други зборови, постои континуирана и заемна креативна интеракција помеѓу холоните и нивните околни холархии. Но нема да ги делиме живите тела или холархиите во живот и неживот.

Ако ја прифатиме авторепродуктивната (автопоетската) дефиниција на животот, ќе видиме друга контрадикција помеѓу Гаја како живо суштество и Гаја како механички систем во кој животот и неживотот се споени делови. Еден авторепродуктивен систем е самопроизведувачки и самоодржувачки. Тој мора постојано да се менува или обновува себеси за да остане исти таков, како што нашето тело ги обновува сопствените клетки. Ниту еден друг механизам не може да го прави ова, бидејќи тој не се измислува и изградува, тој мора да биде измислен, изграден и поправен од страна на надворешни суштества.

Да ја погледенеме Земјата како самосоздавачка жива планета која ја нарекуваме Гаја за да ја разликуваме од неживата планета со живот на неа. Веќе видовме како магмата постојано се трансформира во кора, како кората се трансформира во микроби и организми, како овие пак се претвораат во кора и магма за да го комплетираат постојниот циклус на самосоздавање.

Првата индикација за Гаја на Лавлок му се јави кога тој ги споредувал атмосферите на различни планети. Атмосферите на другите планети во нашиот Сончев систем сите имаат смисла хемиски како стабилни смеси на гасови. Само Земјата има атмосфера која е сосема невозможна по законите на хемијата. Нејзините гасови одамна требало да се изгорат едни со други.

Да се случило тоа, Земјата не би имала никакви живи суштества. А секако дека *има*. Тие ја создаваат и користат скоро целата мешавина на гасови која ја нарекуваме атмосфера, постојано давајќи ѝ нови резерви додека ја користат и додека таа хемиски се согорува себеси. Оваа активност на живите суштества секогаш ја одржува атмосферата токму во соодветна рамнотежа потребна за да продолжи животот на Земјата. Можеме да го споредиме ова со активноста на нашите клетки кои ги произведуваат, користат и обновуваат крвта, лимфата и меѓуклеточните течности кои течат околу нив.

А што е со планетата како жива целина?

Дали таа ја деградира својата средина додека ја организира нејзината сложеност? Секако, таа е многу зависна од сончева енергија, но Сонцето не согорува побрзо бидејќи Земјата ја користи неговата енергија, а отпадната топлина што ја емитува Земјата не може да се толкува како нешто што ја деградира неговата студена вселенска средина. Периодот од над милијарди години секако е повеќе од адекватен тест на законот за ентропија; нашата планета Гаја продолжува да се самоорганизира во уште поголема сложеност, рециклирајќи ги своите резерви без да се исцрпи како што тоа се случува со механичките системи.

Ние би можеле да мислиме за ентропија како за *катаболична* страна на *метаболичкиот* циклус: *анаболизам* ги гради нештата, а *катаболизам* ги разградува. Веќе видовме неколку начини на кои работат Земјините метаболички циклуси. Физичарите сега велат дека црни/бели дупки уништуваат материја во својот црн аспект; создавајќи ја во нивниот бел аспект. Некои дури веруваат дека може да постојат мини црни/бели дупки во секоја можна точка во просторот/времето, кои создаваат и уништуваат материја истовремено и постојано.

Заклучок

Овој труд укажува на две важни нешта: 1. И покрај постоењето на педагогијата како самостојна наука и нејзиното директно влијание врз еколошкото воспитување сè уште премногу површно се познава и анализира нејзиниот глобален аспект. Сè уште не е создадена комплетна теорија за

еколошкото воспитување, бидејќи сферите во кои се остварува се различни и неклопени. 2. Задлабочувајќи се во научната анализа и применувајќи еколошки пристап, го интерпретирав еколошкото воспитување како еколошки феномен, а неговата организација и реализација како специфичен еколошко-педагошки процес.

Преку оваа продлабочена интегрална и широкоспектарна анализа имав за цел да воспоставам еден основен еколошки закон на воспитниот процес во чијашто основа лежи специфичен модел на еколошкото воспитание. Мошне темелно и висперно прави систем од научни факти, генерализации, заклучоци и хипотези и го трасира патот по кој треба да се развива екологијата и еколошкото воспитание.

Овој нов, за нас, приод е претпоставка да ги преосмисли некои од поимите како: воспитание, развој, цел на еколошкото воспитување, методите и средствата. Поаѓајќи од двата современи приоди - хуманистички и холистички со право ја промовирам еколошката идеја за формирање на младата личност како субјект на еколошко поле.

Потребата од обезбедување на активно учество на детето во сопствениот развој претставува концептуална идеја која треба да се почитува и при планирањето, организирањето, реализирањето и вреднувањето на еколошкото воспитание. Тоа, всушност, значи дека детето треба да биде третирано како субјект, што нужно налага промена на позицијата на педагогот. Заа нашата педагошка практика ова е сè уште голем проблем. Затоа и ги поткрепуваме сите напори да се даде свој придонес во совладувањето на оваа голема бариера.

Педагошкото влијание не треба директно да се насочува кон младата личност, туку треба да се развиваат објективните односи меѓу кои детето се развива како личност со позитивни чувства и ставови кон природата. Разгледувањето на субјективноста како категорија на односи е исклучително значајно за педагошката практика. Во основата на овој приод лежи идејата за конструкција на еколошкото воспитување во согласност со законите на развојот на субјективноста. Затоа онтогенетските детерминанти ги интерпретирам како субјект од различни односи гледани преку призмата на три основни и значајни карактеристики - биосистеми, личност и социјално битие.

Користена литература

- [1] Адам Смит: „Истражување природе и узрока богатства народа“, Глобал Бук, Нови Сад, 1998.
- [2] Алвин Тофлер: „Шок будућности“, Отокар Кершовани, Ријека, 1975.
- [3] Андре Горц: „Екологија и политика“, Просвета, Београд, 1982.
- [4] Антон Семоновича Макаренко: „Педагогическая поэма“, „Избранные произведения“, књига, Гасударственное издательство „Художественная литература“, Москва, 1934.

- [5] Андевски, М. (1996): „Породична социјализација и развој породичне свесту“. Нови Сад, Педагошка стварност, 7–8, стр. 507–519.
- [6] Andevski, M. (1997): „Uvod u ekološko obrazovanje“. Нови Сад, Филозофски факултет при Универзитетот во Нови Сад.
- [7] Драган Јешић: „Наставник и оптерећеност ученика“, Школска књига, Београд, 2006 година.
- [8] Kaplan, Rachel and Stephen. “Adolescent and the natural Environment. A time out?” Children and nature. Eds. Peter Kahn and Stephen Kellert. Cambridge: The MIT Press, 2002. 227-258.
- [9] Katcher, Aaron. “Animals in therapeutic education: Guides into the liminal state”. Children and nature. Eds. Peter Kahn and Stephen Kellert. Cambridge: The MIT Press, 2002. 179-198.
- [10] Howard Gardner: ‘Cracking Open the IQ Box’, The American Prospect, Zima, 1995.
- [11] Чарлс Дарвин: „Постанак врста“, Нолит, Београд, 1985.

ПОТТИКНУВАЊЕ НА МИСЛОВНИТЕ АКТИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА НИВНОТО АКТИВНО ВКЛУЧУВАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО ПРИРОДНИ НАУКИ

Снежана Ставрева-Веселиновска¹
Соња Петровска¹

Краток извадок: Како можеме да ги подготвиме училиштата да бидат поблиску до учениците? Како може еден наставен час да стане работилница во која новите идеи и креативни решенија, новите форми на истражување и новите знаења да бидат инкорпорирани?! Истражувањето што е направено во овој труд има за цел да се испита воведувањето на практичната настава и спроведување на реформите во наставата по природни науки во неколку училишта во Штип, Р. Македонија. Податоците беа собрани од полуструктурирани интервјуа со 11 наставници по биологија. Резултатите покажаа дека наставниците воведуваат мал број на наставни стратегии кои експлицитно се поклопуваат со наставната програмата во нивните одделенија, како што се: презентирање, анализирање и генерализирање, експериментални резултати од практичната настава по природни науки во различни форми. Наставници помалку ги користат стратегиите кои имаат за цел поттикнување на повисоко ниво на размислување, како да се поттикнат учениците да поставуваат прашања или да дознаат повеќе за решавање на проблемите преку стратегии кои се користат во наставата.

Клучни зборови: *модерно училиште, реформи, настава по природни науки, наставни стратегии, повисоко ниво на размислување.*

INCITEMENT OF MENTAL ACTIVITIES AND CREATIVITY OF PUPILS IN THE PROCESS OF THEIR ACTIVE ENGAGEMENT IN NATURAL EDUCATION TEACHING

Snezana Stavreva Veselinovska²
Sonja Petrovska²

Abstract: How can we draw school nearer to the student? How can a teaching lesson become a workshop in which new ideas, creative solutions, new forms of research and new knowledge are being intercrossed?!

The research that has been done in this paper aims to investigate the introduction of practical teaching and application of reforms in teaching natural sciences in a few schools in Stip, R. Macedonia. Data were collected from semi-structured interviews made with 11 experienced teachers of biology. The results showed that teachers occasionally introduced a small number of enhanced instructional strategies that

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

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

explicitly match the formal curriculum in their classes, such as: presenting, analyzing and generalizing experimental results from practical teaching of biology in various forms.

However, teachers have used fewer strategies that target encouraging higher level thinking, such as to induce students to ask questions or to learn about problem solving strategies used during lessons.

Key words: *modern school, reforms, teaching natural sciences, teaching strategies, higher level thinking.*

ВОВЕД

Да се дискутира околу прашањето поврзано со актуелниот контекст во кој се афирмира и се гради модерното образование најнапред треба да се утврдат факторите кои ја определуваат суштината на интеграцијата на младите луѓе во општеството, но и нивната улога во креирање на промените во него. Многу често се вели дека училиштето е огледало на општеството. И тоа не е само празна флоскула, зашто да се создаде и да се развие модерно образование значи да се реализираат цели кои ќе ја одразуваат неговата смисла и визијата за развој. Во нашите училишта сè уште ученикот со сиот свој потенцијал се третира како смисла и цел на курикуларните содржини, наместо субјект кој активно ќе партиципира во будењето и развивањето на сопствениот креативен ум, критичката мисла, јавниот говор или поконкретно во континуирано создавање на трајни вредности во културата и воопшто во животот. Убаво звучеа и денес сè уште се прифатливи декларираните фундаментални цели на образованието во далечната 1997 година на Париската меѓународна конференција на УНЕСКО. Тие во целост се однесуваат на ученикот кој треба да научи да учи, да работи, да живее, да живее со другите. Но и во актуелниот момент не може да се каже дека истите доволно успешно се остваруваат. И покрај интензивните реформи во образовниот сектор и критиките од сите оние кои на еден или на друг начин се заинтересирани за образованието на децата и младите (родители, наставници, ученици, политичари, бизнисмени...) сè уште се трага по модел кој ќе обезбеди доближување на училиштето до ученикот? Во оваа потрага јасни се ставовите и сознанијата на науката и практиката дека наставникот е клучниот фактор и носител на промените во училиштето. Но истовремено недвосмислени и јавни се критиките од страна на наставниците за крутиот курикулум, недоследности на мерките за вреднување на квалитетот на наставничката работа, суспендирање на педагошката автономност преку промовирање на строги дидактичко-методички модели низ различни обуки во кои исклучиво се налага како наставниците треба да работат наместо да се инструираат и освестуваат во насока – зошто се корисни промовираните модели, кои се воспитно-образовните придобивки од истите и на крај тенденцијата за образование втемелено на „докази“ кои често административно ги окупираат

наставниците, па наместо суштински да се посветат на следење, проверување и оценување на учениците тие изработуваат пишана евиденција за истите. Значи, наместо толку декларираната парадигма за рефлексивни наставници добиваме наставници занаетчији во чија работа има малку наука, душа и уметност, а многу рутина. Образованието е сложен, суптилен и долготраен процес и затоа е тешко да се измери прецизно кој фактор, во кое време и во колкава мера извршил влијание врз севкупниот развој на поединецот, па квантификацијата не е доволна и не е приоритетна. Во образованието рутината е фактор кој негативно влијае врз квалитетот на „производот“ (учениковиот развој). Системски видено повратната информација и планирањето се клучните алатки за зголемување на предвидувачката моќ на наставникот во врска со неговите одлуки за дизајнирање на работата во училницата и нив треба да ги практикуваме, но проблемот е како да ги придобиеме децата и младите да ни станат партнери во нивното оспособување за среќен и плоден живот, како да ги реafirмираме навиките за учење и мотивација за развивање на духот, Нашето долгогодишно практично искуство и научно проучување во/на наставата ни дава за право да констатираме дека наставниот час мора да биде креиран како работилница во која ќе се вкрстуваат нови и разновидни идеи, креативни решенија, нови форми на истражување, нови знаења. Наставниот час мора да претставува главно поле на кое наставникот ќе ги покаже своите вештини и посветеност низ вкрстување на своето знаење, способности и квалитетни личносни карактеристики.

Глобална цел на основното образование во Р. Македонија е оспособување на учениците да усвојуваат систем на знаења и вештини за независно, ефикасно и креативно делување во општествената и природната околина (концепција за основното). Согласно со оваа глобална цел зацртана во Концепцијата за деветгодишно основно образование во Р. Македонија низ природните науки кои се изучуваат според наставните програми по Биологија, Хемија и Физика (за 5, 6, 7, 8 и 9 одделение) потребно е да се остварат конкретни цели кои, главно, се однесуваат на поттикнување на интелектуалната компетентност на учениците како на пример независно учење, решавање на проблеми, донесување на одлуки и критичко размислување. Остварувањето на овие цели несомнено бара не само стекнување на знаења поврзани со содржините кои се изучуваат, туку и развивање на способности и вештини кои се неопходни за учење на разновидни улоги (партнер, креатор, лидер, истражувач). Наставниците, посебно оние кои предаваат предмети од природни науки, често ќе речат дека содржините и временската рамка (согласно со наставните програми) не дозволуваат да се посвети внимание на развој на компетентности за посочените улоги не водејќи сметка за тоа дека изборот на методичко-дидактичките пристапи се клучни за реализација на овие цели и дека разновидноста на методичко-дидактичките пристапи нуди можност за реализирање на еден скриен курикулум кој, всушност, дава поддршка на конкретните цели на наставата по природни науки.

Во Р. Македонија се направени значајни напори да се промовира професионалниот развој на наставниците по природни науки, како на пример биологија, хемија и физика. Сепак, релативно малку е истражувано во врска со нивните верувања и практики насочени кон поттикнување и развивање на мисловните способности кај учениците и до кој степен се посветени на оваа цел. Во тој контекст преку ова истражување се обидовме да добиеме одговор на прашањето – Дали нашите наставници по биологија во својата наставна практика ги промовираат повисоките нивоа на размислување кај учениците и какви се нивните мислења во врска со методичко-дидактичките пристапи насочени кон оваа цел.

ПРЕГЛЕД НА ЛИТЕРАТУРА

Во науката постои консензус дека наставата по природни науки мора од традиционален тип да премине во настава втемелена на принципите на конструктивизмот. Schraw, Crippen and Hartlely (2006) ја нагласуваат важноста на поттикнувањето на способноста за сознавање кај учениците и спомнуваат 6 стратешки области основни за постигнување на оваа цел: а) учење базирано на истражување; б) улогата на колаборативната поддршка; в) стратешко упатство за подобрување на размислувањето за решавање на проблеми и критичкото размислување; г) стратегии кои ќе им помогнат на учениците да конструираат ментални модели и да искушат концептуални промени; д) примена на технологија; е) влијание на верувањата на учениците и наставниците. Иако овие насоки, во модифицирани варијанти, декларативно се прифатени од наставниците во нашите училишта сè уште не може да се каже дека истите се применуваат соодветно целисходно и систематски. Причините можеби треба да се побараат во недоследноста при примената на проверени методичко-дидактички модели кога наставниците ги реализираат наставните содржини. Swartz и Parks (1994) укажуваат дека кога се практикуваат наставни стратегии за учење и поучување со цел да се поттикнат повисоки нивоа на мислење учениците систематски треба да бидат воведени и во стратегијата. Тие предлагаат 4 основни компоненти кои треба да бидат вклучени во дизајнирањето на наставата со стратегии за решавање на проблеми на часовите по природни науки:

1. Експлицитно воведување (запознавање) на учениците со стратегијата на мислење во контекст на учењето на предметот;
2. Активно вклучување на учениците во предложената стратегија;
3. Навраќање/рефлексија на стратегијата откако ќе се стекне малку искуство во користење на истата;
4. Трансферирање, што всушност е укажување на учениците како одредена стратегија може да се искористи во други слични ситуации.

Понатаму, докажано е дека способноста на наставниците за планирање

на наставната работа се рефлектира врз способноста на наставниците да ја подобруваат наставата со цел да се поттикне повисок сознаен процес кај учениците за време на часот (Leou, 2006). Сепак секогаш треба да се има предвид дека возможно е да се појави расчекор меѓу наставничките практики и плановите за предавање. Dancy и Henderson (2007) констатираат дека наставникот може да има многу прогресивен став кон образованието, но во практика да користи конзервативни учителски методи. Таква ситуација може да се јави како резултат на различни фактори како, на пример, недостиг на содржини, недостиг на педагошко знаење на наставникот, тешкотии во адаптирањето на промените, притисоци во училиштето.

Dancy и Henderson (2007) холистички ги согледале проблемите поврзани со воведување на современата настава во училиштата. Во духот на конструктивизмот тие предлагаат мошне експлицитен дводелен систем за промовирање на современата настава во областа на природните науки: Првиот дел се однесува на образовните практики, односно на педагошкиот пристап на наставниците во врска со: интерактивноста, одлуките за начинот на предавање, изворите на знаење, успехот на учениците, начините на учење, мотивацијата, оценувањето, содржините, инструкциските концепти и решавањето на проблеми. Во овој контекст тие сметаат дека постојат клучни разлики меѓу педагошките пристапи (практики) на традиционалните наставници и на современите наставници. Пример: во доменот на интерактивноста традиционалниот наставник одлучува сам, а современиот своите одлуки ги споделува со учениците.

Вториот дел се однесува на концептите на наставникот, односно наставовите, целите и други видови на ментално однесување поврзани со образованието во областа на природните науки. Овој дел се однесува на погледите и ставовите на учителот спрема: 1) Учењето, 2) Стручноста, 3) Знаењето, 4) Природата на науката, 5) Улогата на училиштето, 6) Учениците, 7) Улогата на учителот, 8) Разновидноста, 9) Посакуваниот исход, 10) Научното образование.

Пример: во делот наречен улога на училиште современите наставници имаат алтернативни едукативни верувања во однос на училиштето како место каде што им се помага на учениците да се развијат како независни размислувачи и како место во кое тие си го збогатуваат животот. Традиционалните пак наставници често го сметаат училиштето како место кое учениците ги подготвува за нивните идни улоги на работното место и во општеството.

Друг проблем кој сериозно се анализира од науката е поврзан со барањето на одговор на прашањата од типот: од што се состои доброто размислување или како да се поттикнат учениците да мислат конкретно на часовите по природни науки (Beyer, 1988; Costa, 1985; Glaser, 1984; Pogrow, 1988; Sternberg, 1987; Zohar, 1999, 2004a; Zohar and Dori, 2003). Некои од истражувачите Zoller (1997) и Zohar и Dori (2003) се обиделе да го опишат мислењето од повисоки нивоа и предложиле експлицитни примери со шеми на размислување според кои овие

типови на мислење се карактеризираат со: неалгоритмичност, комплексност, продукција на повеќе решенија за еден проблем, апликативност на повеќе критериуми и честа несигурност. Сите овие карактеристики упатуваат на можност за поистоветување на критичкото мислење со повисоките нивоа на мислење во кое главно спаѓаат способности за анализа, синтеза и евалуација. Темпле, Мередит и Стил (Temple, Meredith & Steele, 1997, 1998) го определува критичкото мислење како сложен когнитивен процес со кој се разгледуваат идеите и нивните импликации со доза на скептицизам, внимателно се одмеруваат спротивставените гледишта, се поставуваат прашања и систематски се бараат одговори, се заземаат или формираат ставови врз основа на издржани аргументи (Temple, C., Meredith K. & Steele, J.L.m 1997. *How children learn: A statement of first principles*. Geneva, NJ: Reading & Writing for Critical Thinking Project).

Во Р. Македонија иако целите во државните наставни програми се дизајнирани според Блумовата таксономија на наставни цели и предвидуваат барања за развој на повисоки нивоа за размислување, а наставниците се обврзани согласно со истите да ги конкретизираат во цели на наставниот час и да определат очекувани резултати сè уште меѓу наставниците се појавуваат дилеми во врска со современите методичко-дидактички пристапи за нивно остварување.

Согласно со потврдите дека верувањата и однесувањата на учителите играат важна улога во едукативниот процес со ова микро истражување се обидовме да откриеме: Кои се плановите, замислите на учителите во врска со современата настава која претпочита создавање на услови за развој на повисоките мисловни процеси кај учениците? Кои методи на учење и поучување навистина/реално се користат на часовите по биологија земајќи ги предвид традиционалниот и современиот дидактичко-методски пристап?

Сето ова дава придонес во откривање на образовните потреби на наставниците по биологија во основното образование за професионален развој во сферата на активната настава со специјален фокус на инструкциите кои тежнеат кон промовирање на повисоки когнитивни процеси во училницата.

ПРЕДМЕТ И ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Предмет на истражувањето се ставовите и мислењата на наставниците по биологија во врска со примената на методи/техники/стратегии кои ги поттикнуваат повисоките нивоа на мислење кај учениците и нивната импликација врз развојот на повисоки нивоа на мислење кај учениците со **цел** да се проучат наставните практики по биологија по однос на примената на овие методички пристапи и да се детектираат потребите на наставниците за континуирано образование во оваа насока.

МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето е втемелено на принципите на дескриптивно-аналитичкиот метод. Податоците се собрани со помош на полуструктурирано индивидуално интервју за кое беше подготвен специјален протокол за интервјуирање. Интервјето е истражувачка техника која сметаме дека е најпогодна за остварување на целите на ова истражување, бидејќи може да понуди богат извор на податоци кои обезбедуваат информација не само за ставовите и мислењата на испитаниците за конкретен проблем, туку и да се добие аргументација за истите.

Извршена е и анализа на едногодишна педагошка евиденција на наставниците (планирања за реализација на наставен час) заради споредба на податоците добиени преку интервјуата и планираните наставни методи/техники/стратегии.

Обработката на податоците доминантно е квалитативна.

ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето беа вклучени 11 наставници по биологија (8 жени и 3 мажи, со околу десетгодишно работно искуство во наставничката професија) од 6 основни училишта лоцирани на територијата на Општина Штип (урбана средина), Р. Македонија. Во однос на социоекономскиот статус на учениците училиштата имаат хетероген карактер, но сите учат по унифицирани државни програми за биологија и се подложни на исти тестови за екстерно оценување. Примерокот беше намерен по однос на предметот кој го предаваат наставниците и по однос на работното искуство. Избраните наставници во средината важат за успешни во својата работа. Huberman (1989) ги опишува наставниците со ваква позадина како наставници со „дивергентен период“ во нивниот професионален развој и ги карактеризира на следниот начин: „Некои наставници го опишуваат ова како период на експериментирање и активизам при кој ги развиваат своите предметни програми, пробуваат нови пристапи при предавањето и ги конфронтираат институционалните бариери. Додека други го гледаат како период на сомневање во себе и преиспитување“.

Свесни сме за ограничувањата на ова истражување заради малиот број на испитаници. Сепак предноста ја гледаме во фокусирањето на студијата на наставници од специфична дисциплина, во релативно добро етаблирано поле како што е биологијата и се од училишта лоцирани на мала географска површина. Ова овозможува концентрирање на дискусијата на знаењето и ставовите на наставниците со приближно иста професионална позадина. Согласно со ова очекуваме да се намали влијанието на факторите поврзани со разликите меѓу дисциплините, културните и материјалните услови во кои

работат наставниците и можностите за професионален развој. Значајно е да се спомене дека наставниците се интервјуирани во врска со нивната секојдневна практика и е направена анализа на нивните дневни планирања како би се направила компарација меѓу податоците добиени од интервјуата и она што тие го имаат како писмен план. Сметавме дека тоа се најприродните услови во кои може да се реализира вакво истражување. Како професори на Факултетот за образовни науки и ментори на студентите кои изведуваат педагошка практика во овие училишта со наставниците од примерокот имаме развиено доверба и професионален однос втемелен на принципите на соработка. Тие немаат чувство дека ќе бидат оценувани или критикувани. Оттука, веруваме дека контекстот на студијата опишан погоре придонесува за валидноста на исходот.

ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

I фаза: Анализа на педагошка документација – едногодишни оперативни планирања за наставен час

Во првата фаза од истражувањето извршивме анализа на едногодишните планирања за наставен час на наставниците од примерокот. Согласно со оваа анализа откривме/препознавме дека во нивните планови најфреквентно циркулираат околу 13 стратегии/техники кои ја провоцираат активноста на ученикот и нудат можност за развој на повисоки нивоа на мислење, но со оглед на синтетичкиот приод во нивните планирања очекувавме дека преку интервјуто овие дидактичко-методички приоди ќе се прошират. Согласно со овие сознанија и го доструктуриравме интервјуто.

II фаза: Структурирано интервју

Секое индивидуално интервју траеше околу 60 минути, иако со неколку наставници разговаравме и подолго заради нивниот интерес околу одредени практични проблеми. За да се создаде релаксирачка атмосфера, интервјуто започнуваше со објаснување на интервјуираниот дека истражувањето е генерално насочено кон проучување на наставната практика по биологија заради унапредување на истата преку собирање на мислења на директните нејзини реализатори и истото, на ниту еден начин, нема намера да врши евалуација на работата на наставниците.

Во текот на интервјуто најпрво презентиравме листа со 20 наставни стратегии (селектирани од тековната дидактичко-методичка литература, од материјали кои се користат во текот на континуираната обуките на наставници во Р. Македонија и посебно оние кои беа застапени во наставните планирања). (види табела 1) Ова беше на некој начин дел од воведот за интервјуто. Интервјуираните беа прашани да коментираат во врска со секоја стратегија, на пример: До кој степен (колку често) наставникот ја користат на час? Кои се

предностите и негативностите? Каде ја научиле стратегијата? Конверзацијата не е цврсто поврзана за оваа нашата рамка од истражувањето, туку се развива во различни насоки зависно од интересот и она што секој наставник го преферира. Слично на студијата на Henderson и Dancy (2005), учесниците биле прашани за нивните наставни цели, тековни и минати искуства при предавање, или обиди да направат промени.

Фактот дека истражувањето е базирано на она што наставниците ќе го кажат, на она што го имаат испланирано и е надвор од училишната лимитира од една страна, но од друга страна има предност, бидејќи на интервјуираните не им се суди, не се под притисок и можат слободно да зборуваат за нивниот начин на предавање и искрено да ги искажат своите ставови. Ние добивме впечаток дека овој пристап ги охрабри наставниците да зборуваат за нивните успеси и нивните неуспеси, наместо да се трудат да се престават во најдобро светло.

Со оглед на тоа што бевме двајца истражувачи едниот од нас бележеше во протоколот за интервју за секој поединечен наставник. Беше извршена индуктивна анализа, а темите и категориите предвидени со протоколот за интервју беа дополнети согласно со информациите што ги добивме. За верификација на податоците на крајот од секое интервју заедно со интервјуираниот беа препрочитувани забелешките од протоколот и ревидирани.

АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

I фаза: Анализа на педагошка документација – едногодишни оперативни планирања за наставен час

Анализа на едногодишните планирања за наставен час на наставниците од примерокот открива дека наставниците планираат настава која е базирана на примена на стратегии кои ги поттикнуваат повисоките нивоа на мислење. 13 стратегии/техники се препознаени во нивните оперативни планови (истите се наведени подолу во табела 1 под реден број од 1 до 13). Како најфреквентни се стратегиите под реден број 1, 2, 3, 6) и се предвидени да се применуваат од 5 до 7 пати во текот на учебната година во една паралелка. Според планирањата овие пристапи, главно, се реализираат преку фронтална и индивидуална наставна форма. Примена на стратегии под реден број 1, 2, 3, 6) планирале сите наставници од примерокот.

Табела 1. Стратегии/методи/техники практикувани во наставата по биологија (индивидуална, фронтална и групна/тимска работа)

1. Презентирање на податоци во разновидни (графикони, табели)
2. Систематско насочување на учениците да ги оправдаат нивните решенија за одредени проблеми или нивните одлуки (аргументација)
3. Учење преку решавање на проблеми
4. Генерализации базирани на експериментални резултати
5. Анализа на процеси/ситуации и конфронтација
6. Стратегии за развој на дивергентното мислење
7. Интегрирање на различни решенија или идеи
8. Трансфер на знаења (биологија со другите научни области)
9. Предвидување на резултатите од експеримент или теоретско решение на проблемот и обезбедување на оправдување за истите
10. Барање учениците да прават рефлексција на процесот на учење
11. Барање за примена на концепти во различни ситуации – апликација на знаења
12. Барање од учениците да ги наведат тешкотиите на кои наидуваат и да објаснат како ги совладуваат
13. Учење преку проекти
14. Креирање на ситуации во кои учениците презентираат контрадикторни ставови и се обидуваат да се убедат меѓу себе
15. Самопрашување – развој на метакогницијата
16. Барање од учениците да формулираат прашања
17. Користење на мапи со концепти
18. Инволвирање на учениците во определување на критериум за евалуација

II фаза: Структурирано интервју

Низ интервјуата најпрвин добивме информации за честотата и видот на применувани методи/техники/стратегии во наставата по биологија кои ги поттикнуваат и ги развиваат повисоките мисловни активности кај учениците.

Наставниците дискутираа и ги изнесуваа своите ставови, мислења и искуства во врска со понудените 20 стратегии согласно со нашиот концепт за интервјуте: Дали на секој наставен час практикуваат барем една од понудените стратегии, доколку не колку често тоа го прават (ретко, понекогаш, често)? Дали користат некои друг стратегии?

Ова беше само вовед во дискусијата која се разви во различни насоки според интересите и наклоностите на секој наставник, што укажа дека тие сакаат да дискутираат за оваа проблематика. (дискусиите се објаснети понатаму во трудот).

Сите наставници открија дека **понекогаш применуваат некоја стратегија** од понудените, но дека тоа не го прават на секој наставен час. Како главни причини за ова беа наведени: недостаток на време во текот на

наставните часови, неекономичност на стратегиите заради обемената наставна програма, екстерното оценување на учениците кое се остварува согласно строго определени индикатори.

Како поекономични стратегии, во поглед на времето и како често применувани, тие ги посочија: графичко презентирање на податоци (графикони, табели) и тоа главно учениците добиваат индивидуални задачи; систематско насочување на учениците (поставување на прашања според Блумовата таксономија кои развиваат повисоки нивоа на мислење) да ги оправдаат нивните решенија за одредени проблеми или нивните одлуки (зошто, постои ли друго можно решение, што би било доколку, анализирај...), главно преку фронтална работа со учениците, наставни ливчиња или тестови; поттикнување на дивергентното мислење преку техника – грозд и техника призма, најчесто во воведниот дел од часот како техники за провокација на искуствата на учениците во врска со новата наставна содржина.

Што наставниците мислат за придобивките од примената на современи методи на учење и развој на повисоки нивоа на мислење беше уште едно прашање околу кое се водеше интервјуто. Генерализација на концептите по биологија базирани на добиени експериментални резултати на час е пристап кој според наставниците обезбедува најдлабоко разбирање на содржината, овозможува развој на способностите за анализа и синтеза, а знаењата се многу потрајни. Сепак наставниците признаа дека **примената на лабораторискиот експеримент** во наставата по биологија е релативно ретка, наспроти она што природата на предметот го налага, а заради недостаток на материјални ресурси, време и поголемиот ангажман за подготовка на истиот од страна на наставниците.

Учење преку решавање на проблеми, од повеќето наставници (8), беше посочено како пристап кој е корисен за развој на логичкото мислење, откривање на причинско последични односи. Значајно е да се потенцира дека наставниците се свесни дека **учењето преку решавање на проблеми дава резултати само кога учениците доследно и систематски ќе се инструираат за процесот на решавање на проблеми**, но тие признаа дека не секогаш при организирање на овој тип на настава инсистираат учениците да поминат низ етапите за доаѓање до решение на проблемот.

Кога станува збор за примена на кооперативните техники за учење и тимската работа сите наставници посочија дека ретко ги практикуваат. Тие недоволно се теориски подготвени и свесни во врска со придобивките од истите и сметаат дека овој тип на учење најчесто се сведува на работа на поедини ученици кои, главно, спаѓаат во групата на успешни, а помалку успешните се кријат зад нивниот труд. Кога нашиот разговор го насочивме кон откривање на наставничките практики во врска со формирање на групите или тимовите, како и во врска со улогата на наставникот во доделување на задачите

на поедини ученици откривме дека оваа фаза од организирање на тимското учење наставниците ја изведуваат несоодветно, главно формално. Исто така, наставниците скоро и да не даваат значење на развојот на социјалните и емоционалните компетенции кај учениците и задоволување на потребите за самопотврдување и афирмација.

Ретко применувани стратегии се учење преку проекти, самопрашување и поставување на прашања. Наставниците ретко инсистираат на рефлексивна на процесот на учење низ кој поминале учениците, без разлика на тоа која стратегија/метод или техника ја користеле. Од тие причини и не можеа да дадат свое мислење за користа од овој пристап. Како оправдување за ваквата состојба повторно беше посочен проблемот со немање на време заради големиот обем на администрирање на докази во врска со постигнувањата и напредокот на учениците. Само еден наставник верува дека развојот на повисоките нивоа на мислење – оспособување на учениците за анализа, синтеза, генерализација, евалуација треба да биде проследен со давање доволно време од страна на наставникот за размислување. Тој рече: „Јас не им дозволувам на учениците да одговорот набрзина, бидејќи ако им дозволам тие нема да имаат време да размислат. Прво ги оставам да размислат: Не прифаќам ниеден одговор во првите 2 минути, на пример... одговорот мора да биде резултат на мисловниот процес, а размислувањето бара време“.

Конкретни стратегии кои овозможуваат развој на повисоки нивоа на мислење според тројца наставници се само организациони методи кои ништо посебно не се разликуваат од методичко-дидактичките приоди кои се практикуваат во „традиционалната настава: „Она што ни се нуди на методичките обуки главно за нас е познато и практикувано, можеби во друга форма“. Сепак во понатамошниот разговор овие наставници признаа дека кога ја планираат наставата тоа најчесто го прават рутински и недоволно размислуваат за врските меѓу целите, очекуваните резултати и начините на следење и вреднување на оствареноста на целите. Кога овие наставници беа прашани зошто избрале да користат презентација на податоци во графикони и табели, тие не дадоа одговор.

Неколку коментари со кои наставниците ги оправдуваа традиционалните пристапи во наставата: „Полесно е да се развие мислењето на час по биологија бидејќи имаш алатките тоа да го направиш. Кои се алатките за мислење? Имаш колекција на закони и правила... ги користиш за да го решиш проблемот или конфликтот“.

„Како што е ситуацијата моментално, ако престанеш да предаваш ја губиш контролата над паралелката... учениците почнуваат да зборуваат“.

„Ако имав тивка паралелка ќе можев да имам повеќе дискусии. Во нашето училиште, дисциплината е проблем. Во паралелка со проблеми со дисциплина сè што можеш да направиш е да предаваш технички“.

„Бидејќи на учениците им недостига култура за дисциплина, тешко е да се реализира работа во групи/тимови. Тие почнуваат да викаат еден на друг така што тоа се претвора во губење на време“.

Тројца наставници посебно нагласија дека тие се чувствуваат несигурни кога користат сложени стратегии на предавање: „Не сакам дискусии... Често тие се претвораат во бесцелен разговор и тешко е да се справам со тоа“.

Секако дека верувањата на наставниците во врска со образовната моќ на конкретни методичко-дидактички приоди во наставата се најважни фактори во било која образовна реформа (Kagan, 1992; Rajages, 1992). Разговорите со наставниците индицираа дека интервјуираните одеа во две крајности во однос на нивната проценка за потенцијалот на учениците да се стекнат со способност да размислуваат на повисоко ниво и за влијанието на наставниците. На еден крај беа четворица „песимистични“ наставници кои рекоа нешта како: „Некои ученици и покрај мојата заложба не успеваат“; „Човек е роден таков каков што е... можеби е можно да го научиш да мисли малку, но не и премногу“.

На другиот крај беа петмина наставници кои имаа огромна верба во нивните ученици, но и во моќта на современата настава: „Ако продолжиш да им зборуваш: мора да решиш, реши сам, размисли зошто, побарај информација на друго место..., имаш сличен пример...“, тие стануваат свесни за своите способности да мислат и учат.

ЗАКЛУЧОК

Откако постои училиштето тоа е во перманентна криза, сепак конечно треба да се сфати дека општеството е во криза, а состојбата на училиштето е само негова логична последица. Се чини дека модерното образование сè уште чека на својата реализација. Кај нас барем со реформи кои ќе значат обезбедување на елементарни услови во училиштата (некои училишта), квалитетни и редуцирани наставни програми, креативна слобода за создавање нови начини на учење, интензивна социјализација, почитување на вредностите кои ќе го чуваат семејството, ќе го унапредуваат училиштето и ќе го развиваат општеството и укинување на формализмот и рутинерството може да се направи чекор напред, чекор кон иднината. Во вакви услови ќе бидеме сигурни дека создаваме генерации за кои образованието е сигурен и моќен интелектуален предизвик, а не ризик кој може да ни ги одземе највредните ресурси на нашиот развој - децата.

Користена литература

- [1] Angell, C., Guttersrud, Ø., Henriksen, E. K. & Isnes, A. (2004). Physics: Frightful, but fun. Pupils' and teachers' views of physics and physics teaching. *Science Education*, 5(88), 683-706.
- [2] Beyer, B. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Education Leadership*, 45(7) 26-30.
- [3] Bybee, R. W. (1993). *Reforming science education: Social perspectives and personal reflections* (New York: Teachers College Press).
- [4] Dancy, M. & Henderson, C. (2007). A Framework for articulating instructional practices and conceptions. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, 3(1), 010103.
- [5] Dancy, M., & Henderson, C. (2005). Beyond the individual instructor: Systemic constraints in the implementation of research-informed practices. (In: S. Franklin, J. Marx & P. Heron (Eds.), *Proceedings of the 2004 Physics Education Research Conference: American Institute of Physics*).
- [6] Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-673) (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications). Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform* (London: Falmer Press).
- [7] Glaser, R. E. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93-104.
- [8] Henderson, C., & Dancy, M. (2005). Teaching, learning and physics education research: Views of mainstream physics professors. (In: S. Franklin, J. Marx & P. Heron(Eds.), *Proceedings of the 2004 Physics Education Research Conference: American Institute of Physics*).
- [9] Hofstein, A., Carmeli, M. & Shore, R. (2004). The professional development of high school chemistry coordinators. *Journal of Science Teacher Education*, 15(1).
- [10] Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacherbelief. *Educational Psychologist*, 27(10), 65–70.
- [11] Leou, M., Abder, P., Riordan, M. & Zoller, U. (2006). Using 'HOCS-centered learning' as a pathway to promote science teachers' metacognitive development. *Research in Science Education*, 36(1-2) 69-84.
- [12] Pogrow, S. (1988). Teaching thinking to at-risk elementary students. *Educational Leadership*, 45, 79–85.
- [13] Pogrow, S. (1996). Reforming the wannabe reformers: Why education reforms almost always end up making thing sworse, *Phi Delta Kappan*, 77(10), 656-663.
- [14] Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think* (Washington DC: National Academy Press).
- [15] Schraw, G., Crippen, K. J, & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning.

- Research in Science Education*, 36(1-2), 111–139.
- [16] Swartz, R. J. & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction* (Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books & Software).
- [17] Yerushalmi, E. & Eylon, B. S. (2004). Assessing reflection on practice: a problem solving perspective. *American Institute of Physics (AIP) Conference Proceedings*, September
- [18] Zohar, A. (2004b). *Higher-order thinking in science classrooms: Student's learning and teachers' professional development* (Dordrecht: Kluwer).
- [19] Zoller, U. (1997). Higher and lower-order cognitive skills: The case of chemistry. *Research in Science Education*, 27(1), 117-130.

ФАКТОРИ КОИ ВЛИЈААТ НА ПОЈАВАТА НА АСОЦИЈАЛНО ОДНЕСУВАЊЕ КАЈ МЛАДИТЕ

Емилија Петрова Ѓорѓева¹, Ирена Китанова²

Истражувачите и теоретичарите кои се занимаваат со проблемот на асоцијално однесување во училишната средина сметаат дека ваквото однесување меѓу учениците е одраз на целокупната ситуација во едно општество. На појавата на асоцијално нарушување во однесувањето влијаат сите промени кои се случуваат во политичките, социјалните, научните и образовните структури во општеството.

а. *Општествено-економската криза во државата*

Осиромашувањето на општеството, невработеноста, оневозможувањето да се задоволат основните потреби, тензичните меѓуетнички односи, миграциите и друго се причини кои младите ги доведуваат до безнадежност и депресија. Со тоа се создава поволен амбиент да се прошират и зацврстат сите облици на нарушено однесување на учениците, младината и возрасните. Таа е една од причините зошто дел од младите стануваат или насилници и се однесуваат агресивно, или потполно се повлекуваат од општествените случувања и не се заинтересирани за ништо.

Живееме во време кога родителите се ангажираат и размислуваат единствено за обезбедување на средства за егзистенција за нив и нивните деца, кога просветните работници не обрнуваат многу внимание на воспитувањето на учениците (во поново време наставниците сè повеќе се посветуваат на бирократската компонента на својата професија, отколку на непосредниот контакт со учениците и воспитување преку разговор), бидејќи се оптоварени со истите проблеми. Децата се препуштени сами на себе, на својата свест и совест, препуштени сами да го организираат својот живот, учењето и слободното време.

Недоволно созреани да ја разберат борбата на нивните родители за егзистенција, сонуваат за живот кој го запознаваат од филмовите, а тоа е животот во раскош, живот без финансиски проблеми, многу пари и задоволство стекнати на нечесен начин и сл. Овие работи ја деформираат сликата за вистински вредности кон кои треба да се стреми младата личност. Затоа сè почесто прибегнуваат кон општествено неприфатливи норми на однесување. Поради фактот што родителите не се во состојба секогаш (и на сите) да им го овозможат она што го посакуваат децата и младите, тие го губат угледот во очите на своите деца кои не сакаат да се идентификуваат со нив, да бидат како нив, не ги почитуваат, ги обвинуваат за условите во коишто живеат. Модели за

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

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

нивна идентификација се лицата криминалци кои лесно заработуваат, најчесто на незаконски начин, лицата кои не ги почитуваат општествените норми, тие стануваат лесна жртва на многу пороци чиј животен стил се филмските остварувања.

б. Семејството

Семејството не е прост збир на одделни негови членови, туку сложен систем на индивидуи кои живеат, комуницираат и функционираат во една заедница на еден помал простор. Семејството постојано се развива, а со тоа и се менува, како по бројот на членовите, така и по начинот на функционирање. Во семејството секој член има своја улога која определува права, но и должности во семејното функционирање. Семејството како основна институција претставува значаен фактор во воспитувањето и формирањето на детската личност.

Најголемиот дел од времето детето го поминува во семејството. Затоа однесувањето на родителите и останатите членови во семејството влијаат на интелектуалниот, личниот и социјалниот развој на детето.

Во училиштето детето ја продолжува веќе започнатата социјализација, учи, стекнува нови навики и одговорности, учи за правилата на новата средина. Преку детето и во семејството се пренесуваат програмите, барањата и ставовите на училиштето. Детето е ставено во ситуација да ги воочува сличностите и разликите од двата система во кои го минува најголемиот дел од своето време, во кои расте, се развива и се формира како личност.

Во современото општество семејството е соочено со проблемот на интензивно намалување на неговата основна воспитна функција, пред сè поради појавата на дисфункционалност на семејството изразена преку:

- нарушени семејните односи;
- презафатеност на родителите со бизнис или престој во странство;
- постоење на конфликт, агресија, разводи и сл.;
- наркоманија;
- секаков вид на насилство;
- запоставување или занемарување на децата (глад, нехигиена и сл.);
- неповолни материјални услови во семејството.

Неможнота да се задоволат секојдневните и зголемени потреби придонесува лесно и брзо децата и младите да манифестираат различни развојни проблеми, како на пример: училишна фобија (страв од училиште, немање желба да одат на училиште), проблеми во однесувањето (нетрпеливост, нетолеранција, нервоза, агресија), проблеми со училишниот успех (немотивираност, отсуство на внимание и концентрација), ноќни стравови, ноќни мокрења, емоционални проблеми, тикови и слично.

Меѓутоа, семејството како природна средина за развој на децата треба да им овозможи заштита, помош и атмосфера на среќа, љубов и благосостојба.

Семејството како основна клетка поврзана со општеството го губи својот авторитет и влијание. Грешката кај родителите е во пренагласувањето на значењето на материјалните вредности, па често се случува воспитувањето на децата да го остваруваат претежно со материјална стимулација, наместо со сопствен пример на љубов, доверба и одговорност. Посветувајќи се целосно на обезбедување материјални вредности, на родителите многу малку време им останува за децата, па така тие недоволно контролирани во домот и училиштето многу рано почнуваат со непримерно однесување.

Исто така, соработката меѓу училиштето и семејството затајува. Транзициските движења негативно се одразија и на економската и на социјалната моќ и цврстина на семејството.

Со семејството како столб во воспитувањето на децата треба да се работи. Притоа, важна улога треба да има училиштето. Меѓутоа, училиштето со години не му го посветува соодветното внимание на семејството. Институциите на системот сè уште на соработката на семејството и училиштето не сметаат како на фактор кој може во многу нешто да помогне во заштитата на децата и младите.

Мал позитивен исчекор во врска со унапредување на соработката на училиштето и родителите се случува преку воведувањето на **е-дневникот** и неделното известување на родителите за успехот и изостаноците на нивното дете. Меѓутоа, преку разговор со стручните служби констатирано е дека ова само им претставува олеснување на двете страни (училиште и родители) во нивната комуникација, но ефектот не се менува. Ваквиот начин на комуникација само создава простор за оградување од неуспехот кој им се случува и на двете страни во врска со негативните промени во успехот и поведението на ученикот. Во отсуство на непосреден контакт и чести разговори, барање начин за решавање на проблемот и вклучување на повеќе компетентни фактори успехот ќе изостане.

Во голем број случаи родителите сметаат дека информацијата што ја добиваат преку смс-порака за своето дете е доволна информација и нема потреба од дополнителни индивидуални средби со професорите.

Истражувачот Џералд Патерсон направил лонгитудинално (триесетгодишно) истражување. Податоците од ова истражување говорат дека родителското воспитување во семејството и условите на одгледување на децата влијаат на создавањето на дете со нарушено однесување имајќи предвид четири различни фактори:

- **Првиот фактор** се однесува на димензијата родителство, на *родителската топлина*. Родителите кои не им даруваат топлина на своите деца, кои не се емоционално чувствителни на потребите на децата, родителите кои на децата им даваат малку емоционална поддршка, внимание и имаат мал интерес за нив, можат да придонесат нивните деца да станат непослушни, агресивни, повлечени, незаинтересирани и да покажуваат проблеми во однесувањето.

Особено важен е базичниот емоционален однос на родителите. Базично негативниот емоционален пристап, чијашто карактеристика е недостаток на топлина и внимание недвосмислено ја зголемува опасноста од подоцнежна детска насилност и непријателство кон другите луѓе и општеството воопшто.

- **Втората димензија** на родителскиот стил е *родителскиот надзор како* степен во кој детето е надгледувано и насочувано. Родителите кои кај своите деца не воспоставуваат јасни граници на однесување, не ги учат што е дозволено, а што не, во нивното однесување кон врсниците, браќата и возрасните, односно родители на деца кои се рамнодушни кон искажувањето на агресивност од страна на нивните деца, ќе ја зголемат детската агресивност, а со тоа ќе ја зголемат опасноста од подоцнежна насилно однесување. Всушност, поради изостанување на казни за детето, поради агресивно однесување, истото ќе ги зацврсти во својот репертоар агресивните реакции и тоа преку неусвојување на механизмот на агресивна инхибиција. Од друга страна пак, претераното ограничување на детето во манифестација на чувствата кон околината и казнувањето можат да придонесат детето да се повлече во „својот свет“ и да не дава соодветни реакции на понатамошни казни, укажувања и сл. На тој начин детето создава свој одбранбен механизам како предвреме и трајно би се заштитило од наметнатото чувство за одговорност, вина и сл.
- **Третиот фактор** на воспитание кој го зголемува ризикот од појава на нарушено однесување е *емоционалното* и *физичкото* малтретирање од страна на родителите или старателите. Присуството на насилство во семејството е фактор на ризик за манифестирање на нарушување во однесувањето. Исто така и овој фактор кој често го има во семејствата (но малку се зборува отворено за тоа) доведува до појава на две дијаметрално спротивни нарушувања кај детското однесување. Од една страна може да се развие претерана агресивност кон другите како одговор на потиснатиот бес што се насобира кон некој член во семејството (агресорот) или како модел на идентификација со агресорот во семејството и поддржување на неговото однесување, па сè до целосно повлекување и отсуство на емоционална експресија што е резултат на неможноста за справување со проблемот и прифаќање на актуелната состојбата. Во секој случај во ненормалната семејна атмосфера доаѓа до рушење на самовербата на детето и создавање на потенцијален ризик за појава на некој од облиците (пасивен или активен) на нарушено однесување. Значи, семејната ситуација во најголем дел е моделатор на карактеристиките на младата личност (се разбира постојат исклучоци).

- **Четвртиот фактор** на воспитание кој го зголемува ризикот детето да манифестира одреден облик на нарушено однесување е *темпераментот* на детето. Според некои истражувања децата кои се воспитуваат со одредени тешкотии, од најразлични причини имаат повеќе проблеми во однесувањето. И бројните стресови (развод на родители, алкохолизам на родителите, хронични болести на членовите на семејството) на кои детето може да биде изложено во текот на одреден период од животот може да резултираат извесни абнормални манифестации во однесувањето.

Децата кои се воспитуваат со тешкотии во интеракција со недоволно чувствителни, трпеливи, истрајни, недоследни и недоволно стабилни родители, може да развијат несигурност во својот однос кон другите, да ја загубат самодовербата и да потпаднаат во некое ризично однесување.

Родителите треба да му помогнат на своето дете да создаде однос кон сопствените обврски, да ги препознае сопствените можности и да изгради самопочит и самодоверба. Затоа од големо значење е родителите да се научат како да родителствуваат:

- да бидат пример на позитивно однесување,
- да внимаваат на првите предупредувачки знаци кои ги манифестираат нивните деца кога нешто им се случува,
- да се научат на своите деца да им помагаат, а не да ги казнуваат.

Потребно е да им се покаже како и кога можат да се вклучат во работата на училиштето. Родителите можат да им помогнат на своите деца само ако се информирани, едуцирани и збогатени со идеи за помош на нивните деца.

в. Карактеристики на личноста

Карактеристиките на личноста како што се: пол и возраст, тешкотии во емоционалното и социјалното созревање, преживеаните стресови, недостатокот на самопочит, идентификација со негативен (искривен модел), депресијата, намалената комуникативност, недовербата кон непознати, желбата за доминација, пасивноста, ограничените интереси, несигурноста, некритичноста, недоверливоста, начинот на соочување со стресот, отсуството на вина и срам, непочитувањето авторитети и сл., можат да бидат причини за појава на нарушување во однесувањето.

Во контекст на ова мора да се истакне дека наставниците, родителите и стручните соработници мора да ја поттикнуваат емоционалната интелигенција кај ученикот (сигурноста, љубопитноста, целисходноста, самоконтролата, поврзаноста, способноста за комуникација, подготвеноста за соработка) со што ќе се постигнат позитивни ефекти во развојот на емотивно здрава, отворена, слободна, креативна и комуникативна личност на ученикот. Само така ученикот успешно ќе комуницира со сите субјекти во училиштето и надвор од него.

з. Средината/општественото опкружување

Факторот средина ги опфаќа влијанијата на средината врз ученикот, лошото друштво, улицата, како и неорганизираното користење на слободното време. Во услови на невостоставени јасни граници на однесување, насочување и укажување на вистинските вредности на човекот, неорганизирано слободно време, постојат реални предуслови кај учениците да се пројават нарушени однесувања.

Од училиштето како воспитно-образовна институција се очекува во најголема мерка да ги оспособи за морално и општествено одговорно однесување во училиштето и надвор од него, како спрема наставниците и родителите така и во меѓусебните односи. Мора да се спомене недоволната ангажираност на воспитно-образовниот кадар кој доволно не настојува да го канализира и организира времето на учениците во училиштата и другите воспитно-образовни институции. Занемарена е воспитната компонента којашто е важен фактор и која секако има свој придонес во зголемувањето на асоцијалното однесување на младите.

Поголем број негативности кои се поврзани со однесувањето на младите не се предизвикани од новото време во кое тие ја живеат својата младост, туку се стандардни или стабилни законитости поврзани со растежот и созревањето на секоја генерација. Како младите ќе растат, ќе се развијат и оформат зависи од општествената стварност. Како младите ќе се однесуваат во училиштето зависи пред сè од тоа дали тие се однесуваат според вкупната морална клима што владее во училиштето, дали отстапуваат од неа и во која насока се движат.

д. Училишна клима

Организацијата во училиштата, дефинираните правила на однесување, меѓусебно почитување, меѓучовечките односи помеѓу наставниците и учениците, начинот на комуникација, толеранција, укажување чувство на вредност, позитивен натпревар и сл. се сегменти кои ја сочинуваат сликата за училишната клима. Додека организациската култура има длабоки корени во природата на организацијата што е резултат на долгорочното постоење и опстојување на формалните и неформалните системи, правилата, традициите и обичаите, дотогаш организациската клима е краткорочен феномен создаден од постојното водство.

Создавањето на пријатен амбиент во кој се остварува воспитно-образовниот процес, вклучувајќи ги тука покрај материјално-техничките услови и меѓусебните односи на сите учесници во реализацијата на процесот, ја претставуваат климата на училиштето.

Во училиштата во кои недостига заемна доверба помеѓу вработените, каде што постојат конфликти, вработените се збунети и затворени за соработка. Најголемиот дел од својата енергија ја трошат на решавање на проблемите

кои произлегуваат од нивната ниска самоверба и почит. Заемната доверба и соработка помеѓу вработените е неминовна за успешна работа.

Ученикот може да биде успешен, согласно со своите интереси и развојни predispozicii и затоа треба да се организира таква работна средина која ќе овозможи добри услови за работа на учениците и на наставничкиот тим.

За да се изгради позитивна клима е потребно директорот на училиштето одлично да владее со сите пет карактеристики на однесување на водач и тоа: стручна, кадровска, едукативна, симболичка и културна карактеристика.

Но, покрај директорот, за создавање и одржување на климата во училиштето секако придонесуваат и наставниците и учениците со своето однесување во него и надвор од него.

Воспоставувањето на чести контакти со родителите, исто така, оди во прилог на подобрување на училишната клима, како и верувањето дека секое дете може да биде добар ученик.

За едно училиште велите дека има добра клима кога тоа има:

- воспоставена уредна и пријатна средина за работа;
- воспоставен систем на вредности и систем на наградување;
- воспоставена атмосфера на ред и дисциплина;
- воспоставена добра соработка со родителите;
- воспоставен систем за развивање на позитивни ставови кај персоналот;
- воспоставен систем за донесување и спроведување на одлуки и
- воспоставен систем на отворени и чесни комуникации.

За успешно работење на училиштето, за постигнување на повисоки резултати, за да можат учениците полесно да се развијат и да ги задоволат своите потреби, потребна е блиска и непосредна соработка со семејството.

Секојдневната реалност покажува дека времето што родителите и децата го поминуваат заедно во текот на денот е сè помало. Речиси сите родители се наоѓаат во ситуација да балансираат помеѓу сопствените работни задачи и потребите на семејството.

Училиштата мора да одговорат на потребите на родителите и учениците преку воспоставување на партнерски односи со семејствата, преку вклучување на родителите во животот на нивните деца.

Вклучувањето на родителите во работата на училиштето е од голема важност како за учениците и родителите така и за училиштето, а имајќи предвид дека истото функционира и живее во локалната заедница, повлекува важност и за заедницата пошироко. Инволвирањето на родителите во воспитно-образовниот процес неминовно доведува до зголемена меѓусебна помош во постигнувањето на повисоки образовни резултати, квалитетно решавање на тековните и заедничките проблеми, размена на искуства и идеи и до подобрување на условите за работа во училиштето. Имајќи го предвид значењето од поврзаност

на учениците и родителите во процесот на образование, кое се потврдува со постигнатите резултати на учениците, нивната редовност и однесување, се поставува прашањето како да се вклучат родителите во училиштето.

За таа цел е потребно во училиштата да се креира позитивна училишна клима каде што ќе има услови за безрезервна поддршка и соработка на семејствата и училиштето во интерес на правилниот психосоцијален и когнитивен развој на децата/учениците.

Од друга страна пак, кога учениците по 6-7 часа дневно ќе поминат во пријатна атмосфера каде што има добро изградени меѓучовечки односи, владее доверба, меѓусебна почит, емпатичност, чувство за одговорност, интересен пристап при обработка на наставните содржини и сл. многу се мали шансите тие да прибегнуваат кон асоцијално однесување барем во училиштето (како изолираност, незаинтересираност, бегање од часови и сл.)

На тој начин позитивната училишна клима придонесува за намалување на појавата на асоцијално однесување кај учениците.

Користена литература

- [1] American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.
- [2] Bank, L., Forgatch, M.S., Patterson, G.R., & Fetrow, R.A. *Parenting practices of single mothers: Mediators of negative contextual factors*. *Journal of Marriage and Family*, 55, 1993.
- [3] Barrish, H.H., Saunders, M., & Wolf, M.M. *Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969.
- [4] Connell, J., & Wellborn, J. *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process*. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Self process and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- [5] Dishion, T., Eddy, M., Haas, E., Li, F., & Spracklen, K. *Friendships and violent behavior during adolescence*. *Social Development*, 6, 1997.

НАСТАВАТА КАКО БИПОЛАРЕН / ИНТЕРАКЦИСКИ ПРОЦЕС

Снежана Мирасчиева¹

Апстракт. Трудот го третира прашањето за биполарноста на наставниот процес кој е изразен во активностите на наставникот и ученикот, или со други зборови, поучувањето и учењето како две противречни страни на единствен процес на настава. Со сета своја комплексност, наставата како процес на интеракција отвора нови правци во нејзиното димензионирање. Во таа смисла се и определбите на нејзините составни елементи изразени во личноста на наставникот и ученикот. Како општествени дејности, поучувањето и учењето, подеднакво и во содржинска смисла и во контекст на процесот, не излегуваат од рамките на целосниот систем на настава, без разлика на иновативниот мултидисциплинарен пристап во определувањето на поимот настава.

Клучни зборови: *поучување, учење, наставник, ученик, интеракција, воспитно-образовен процес.*

THE TEACHING AS BIPOLAR / INTERACTION PROCESS

Snezana Mirascieva²

Abstract. This paper considers the issue of the bipolarity of the teaching process expressed in the actions of the teacher and the student, or in other words, teaching and learning as two opposing sides of a single process of teaching. With all its complexity, teaching as a process of interaction opens new directions in its dimensioning. In that sense the determination of its constituent elements expressed in the personality of the teacher and the student. As social activities, teaching and learning equally, in content's sense and the context of the process, do not go beyond the whole system of teaching, regardless of the innovative multidisciplinary approach in determining the term teaching.

Key words: *teaching, learning, teacher, student, interaction, educational process.*

Вовед

Проблемот на определување на поимот настава е предмет на интерес и проучување во делата на многу теоретичари и практичари, во минатото и денес. Имено, прашањето за категоризација на поимот на наставата го менува своето концептуално толкување, во зависност од социообразовната ситуација и реформите во образовниот систем како целина. Проблемот проучуван во

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

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

социјален контекст, низ призмата на идеите за демократизација, а во услови на научно-технолошка револуција вклучувајќи ја и информатизацијата на општеството, претрпе одделни промени во клучните концепти на педагошко-дидактичките размислувања. Така во третманот на поимот настава се вклучуваат нејзините вистински корелации со животот, продуктивноста на сите учесници во него и неговата рефлексивност понатаму. Истражувањата во областа на наставата ја промовираа и поддржаа идејата за интегрираност односно трендот на определување на наставата како интегриран систем со свои закони со што се иницираа повеќе прашања како: идеолошка ориентација на наставата (Н. К. Гончаров, И. Я. Лернер, Н. А. Менчинская, М. Н. Скаткин и др.); развојна настава (П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.); транзиција кон нови наставни програми и учебници, зголемување на ефикасноста и оптимизација на процесот на настава и учење (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, М. И. Махмутов и др.); активирање на когнитивната активност, креативна иницијатива на учениците во стекнување на знаење, индивидуализација и диференцијација на наставата (Л. И. Божович, М. А. Данилов, Б. П. Есипов и др.); за настава која се темели на проблемско учење (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). Сите тие доведоа до подлабока анализа на семантичкото значење на поимот настава. Подобрувањето на организациските облици и методи како „начини на организирање на когнитивната активност на учениците, обезбедување на стекнување на знаења, методи, знаења и практики“ придонесе за семантичко богатење на категоријата „настава“. Анализата на категоријата „настава“ најде одраз во педагошко-дидактичката литература на ниво на перформанси и трендови во теориските истражувања и образовни практики, во разни негови аспекти.

За наставата, поучувањето и учењето

Но, да почнеме од определбата на поимот настава. Во богатиот и разновиден тезаурус на педагошко-дидактички акти се среќаваат разни определби. Сите тие поаѓаат од различни аспекти. Во трудот се повикуваме на оние кои ја определуваат наставата од аспект на нејзините составни компоненти. Имено, наставата е единствен процес на поучување и учење. Поучувањето и учењето меѓусебе се поврзани и условени. Поучувањето и учењето се два основни противречни елементи на еден процес - наставен процес и се суштина на еден однос, на дидактичкиот однос. Имено, ако процесот на настава го проучуваме во неговиот чист вид и ако се апстрахираме од другите моменти кои го определуваат, тогаш наставата е дејност во која две лица - наставник и ученик стапуваат во определен однос, својствен само на дадениот процес. Двата субјекти во наставата, наставникот и ученикот, немаат различна туку имаат противречна положба и улога - поучување и учење (Андреев, 14). Затоа ниту една од двете дејности одделно не може да ја изрази процесуалната содржина

на наставата. Секоја од овие страни има свои закономерности, особености и противречности кои можат да се разберат само ако се истражуваат посебно и самостојно во рамките на целокупниот процес на настава. Поучувањето и учењето како два пола спротивставени во содржинска и интенционална смисла се всушност две страни на еден процес меѓусебно условени и поврзани. Тоа говори за биполарноста на процесот настава од аспект на поучувањето и учењето. Во еден период од својот развој наставата се однесувала само на дејност на наставникот, во друг период само на дејноста на ученикот, во трет период наставата претставувала единство меѓу дидактичката дејност на учителот (поучувањето) и сознајната дејност на ученикот (учењето). Развојот на дидактичката интерпретација на наставата во последните неколку децении доведе до нејзино определување и проучување како биполарна дејност, во која се остварува органското единство и меѓудејствување на поучувањето (како дидактичка дејност на наставникот) и учењето (како дидактичка и сознајна дејност на ученикот). Според В.М.Блинов, постојат три суштински специфичности на наставата: прво, лична социјално условена дејност, второ таа дејност има системски карактер и трето, единство меѓу поучувањето и учењето. Авторот повикувајќи се на фактот дека наставата се реализира благодарение на механизмите на културата и има вонбиолошка природа наставата ја определува како „средство и инструмент за социјално наследување, односно таква дејност со чија помош се пресоздава, репродуцира, изведува друга дејност“. Така преку наставата природниот квалитет поучуваност се преобразува во социјално значаен квалитет поученост, заклучува авторот. В.В.Краевски проучувајќи ја содржинската и процесуалната страна на наставата истакнува дека наставата не се остварува надвор од односот „поучување-учење“, бидејќи тој однос е главниот „суштински“ дидактички однос. Затоа специфично за дидактиката е истражувањето и проучувањето на односот меѓу соодветните дејности, а не меѓу индивидуите, зашто самостојното усвојување на информации надвор од наставата не е дидактички однос.

Поучувањето и учењето и нивниот однос ја изразуваат процесуалната и содржинската страна на наставата. Процесот на настава се карактеризира со последователност на меѓусебните дејствувања меѓу наставникот и ученикот, промените во нивните дејствија и формирање на нови својства и квалитети на личноста на ученикот како последица на тие дејствија.

Рамка на определба на поучувањето, учењето и интеракцијата во наставата

Димензионирањето на процесите на поучување и учење во иновативни мултидисциплинарни рамки на проучување на наставата дава ново светло на старо-новиот проблем, проблемот на определување на поимот настава. Распоредувањето на поучувањето, учењето и интеракцијата во комуникациски

рамки, упатува на сознанието дека наставата со својата биполарност изразена во интеракцијата на нејзините субјекти е, всушност, процес на комуникација. Аналогно на тоа, и поучувањето и учењето се процеси на комуникација структурирани низ интеракциската поврзаност. За комуникациската суштина на поучувањето, учењето и интеракцијата ќе стане збор во делот што следи.

Под поимот поучување на наставникот се подразбира посредна или непосредна помош на ученикот во текот на учењето. Кога поучувањето тече со непосредна помош од наставникот, тогаш наставникот и ученикот се наоѓаат во директен контакт. Ваквото поучување е директно поучување и е определено од однесувањето на наставникот. Наставникот кој директно поучува:

- секогаш настојува иницијативата да ја има во свои раце;
- е извор на информации;
- определува што и како ќе се работи;
- строго ја артикулира, односно шематизира наставата;
- ја контролира дисциплината и затоа има свој систем на постапки и мерки;
- ги контролира резултатите (успехот);
- ја оценува работата на учениците (Попоски, 1997, стр.140-142).

Доколку поучувањето го димензионираме во комуникациски рамки, тогаш за овој вид поучување е карактеристична секундарната комуникација, во која иницијативата и прашањата се на страната на наставникот (оној кој знае), а одговорите на страната на ученикот. Говорната активност на наставникот е обемна и долготрајна, затоа оправдано се говори за асиметрична комуникација меѓу наставникот и ученикот. Посредното поучување е индиректно и подразбира посреден однос: наставник - ученик. Овде, во интеракцијата меѓу наставникот и ученикот, постои примарна комуникација (прашува оној кој не знае, а одговара оној кој знае и умее). Ваквата комуникација е поттикната од љубопитноста и интересите на ученикот. За разлика од претходната, станува збор за симетрична комуникација, во која е отстранета доминацијата на кој и да е субјект (било наставник, било ученик) во наставата. Таа е избалансирана.

Поучувањето во наставата е функционално поврзано со учењето. Учењето на ученикот зависи од поучувањето од страна на наставникот, но и ефикасноста на поучувањето е условена од учењето на учениците. Поучувањето е успешно ако стане непотребно, односно да премине во учење. Од своја страна, учењето како процес на релативно трајно менување на личноста на ученикот и негова акulturација во системот на настава подразбира двонасочна интеракциска комуникација меѓу наставникот и учениците. За двонасочниот комуникациски карактер на учењето во наставата говори Фурлан (I.Furlan,1967, стр.176), при што поаѓа од ученикот. Притоа определува четири чекори кои се одвиваат наизменично од наставникот кон ученикот и тоа: прв чекор - прашање на ученикот (проблем); втор - пренесување на знаење, трет - активност на ученикот со новото знаење и последниот чекор - наставникот го известува ученикот за неговиот успех.

Затоа слободно ќе речеме, процесот на учење е темел на наставната работа. Преку учењето се усвојуваат нови содржини, знаења, вредности и ставови, односно процесот на учење е процес на пренесување на информации. Ако последното тврдење го споредиме со општата дефиниција на поимот комуникација, во која за комуникацијата се говори како за процес на пренесување на информации, тогаш дефиницијата на поимот комуникација со дефиницијата на поимот учење се среќава на две нивоа:

- при зацврстување на постојните навик и
- при елиминирање на постојните навик и иницирање на процес на учење, во смисла на менување на навиките.

Поаѓајќи од фактот дека наставата е социјална дејност насочена кон исполнување на одредени општествени „порачки“ кои се изразени во воспитно-образовните цели и очекувани резултати во курикулумите, како и од фактот дека ниту еден социум не е одржлив без однос меѓу неговите членови, тогаш со наставата како сложен поим тесно се поврзува поимот интеракција. Во интеракцијата се опфатени односите на елементите во структурата. Зборот интеракција е сложенка од интер (лат. *inter* - меѓу, помеѓу) и акција (лат. *actio* - дејство, активност). Во своето формално значење, терминот интеракција се насочува кон процесот на меѓудејствување, дејствување меѓу две или повеќе величини. Аналогно на тоа социјалната интеракција е меѓудејствување на живите суштества, луѓето. Н.Рот (1994, стр.15) интеракцијата ја дефинира како „активен однос меѓу две или повеќе единки, при што едната единка има влијание на однесувањето на другите единки”.

Интеракцијата е процес во кој постои меѓусебен однос на две или повеќе личности, чие доживување или однесување е меѓусебно условено и зависно. Меѓузависноста се гледа во тоа што однесувањето на едната личност или група е реакција на акцијата на другата, се истакнува во Педагошката енциклопедија (1989, стр. 282).

Меѓусебното дејствување на луѓето при што заземаат ставови еден кон друг и меѓу себе го определуваат однесувањето претставува интеракција. (Братаниќ, 1993, стр.76).

Интеракцијата може да се сфати како вид на однос меѓу луѓето, во кој доаѓа до менување на нивното однесување под дејство на влијанието еден врз друг. (Деламонт, 1976, стр.124).

Како базична компонента на структурата на комуникацијата, интеракцијата ги вклучува компонентите кои се поврзани со меѓусебното дејствување меѓу луѓето и организацијата на тие дејствувања.

Интеракцијата е содејство, заедничко дејствување и е составен дел на комуникацијата, ќе истакне Вилотијевиќ (1999, стр.350).

Интеракцијата е реципрочен процес во кој јасно се воочува двостраноста, типична за односите меѓу луѓето, врз принципот на давање-земање, меѓусебна размена на постигањата од едната и другата страна.

Определбите на поимот интеракција говорат дека:

- Интеракцијата е поврзана со комуникацијата преку односите меѓу луѓето, кои не се условени со временска и просторна блискост. Имено, односите меѓу луѓето претставуваат сложен и динамичен процес којшто е условен од меѓуврската во нивното однесување. Тоа говори дека секоја човекова индивидуа може да се проучува единствено во интеракцискиот однос со други луѓе. Од друга страна, интеракцискиот процес не би функционирал без меѓучовечки односи;
- Социјалната страна на интеракцијата говори дека дејствувањето **меѓу луѓето се одвива во определен однос. Односно, за да постои дејствување** меѓу луѓето, тие треба и мора да се наоѓаат во некаков однос, сооднос. Во тој однос, дејствувањето меѓу луѓето тече во две насоки, што е доволен аргумент за циркуларното движење на влијанието меѓу луѓето;
- Интеракцискиот процес, заснован на двонасочен однос и меѓусебна активност, резултира со промени во однесувањата на учесниците во тој однос, формирање одредени ставови. Со тоа реципрочноста станува својствена на интеракцијата, во насока на менување на позициите на учесниците, конфронтација и дијалог;
- Претходните сознанија, во секој момент и од секој аспект, упатуваат на поврзаноста меѓу социјалната интеракција и човекот. Но, не треба да се изгуби од вид фактот дека човекот е индивидуа во која работи свеста и „несвесното“, како негов составен дел, кој влијае на реагирањето кон другите луѓе, без да стапне на прагот на свеста.

Наставата е процес на меѓучовечка интеракција во кој односот меѓу две личности е определен преку односот меѓу личноста на наставникот и личноста на ученикот, при што едната влијае на однесувањето на другата. Интеракцијата меѓу учесниците во комуникацијата се однесува на комуникација, во која акцијата на едната личност влијае на акцијата на другата. Кога тие две личности реагираат меѓусебе, однесувањето на едниот партнер, во значајна мера, зависи од однесувањето на другиот партнер. Аналогно на ова, се толкува интеракцијата меѓу наставникот и учениците во наставата. Социјалната интеракција е меѓузависност која поаѓа од сознанијата за очекувањата и мотивите на другите и антиципација на нивните акции. Во себе ја вклучува евалуацијата на мотивите и акциите, и последиците од нивното реагирање. Значи, суштината е во двостраниот активен однос, кој доведува до промени во однесувањето. Во наставниот процес интеракцијата претставува начин на учење и поучување, комуницирање и промени во однесувањето на ученикот, под влијание на наставникот. Интеракцијата е основен услов за реализирање на комуникацијата меѓу наставникот и учениците. Од нејзината широчина и длабочина ќе зависат дејствувањето и влијанието врз учениците, во однос на

промените во нивното однесување. Интеракцискиот однос во комуникацијата во наставата е од дијалектичка природа и е во склопот во кој информацијата и нејзината субјективност, повратната информација и процесите на управување и регулација имаат своја функција. (Подкрајшек, 1984, стр.85).

Во оперативниот тек на комуникацијата, интеракцијата меѓу наставникот и учениците може да се реализира на неколку нивоа: физичка поврзаност, акциско-реакциска поврзаност, емпатичка поврзаност и интеракциска поврзаност. Првото ниво е ниво на физичка поврзаност, што подразбира присуство на две комуникациски подрачја - извор на информации и примач. Овде наставникот е во интеракција со учениците, врз основа на своето присуство, уште со влегувањето во училишната, тој на одреден начин стапува во интеракција. Неговиот израз на лицето, положбата на телото, погледот, предизвикуваат одредени реакции кај учениците. Физичката близина, односно оддалеченост, е показател на степенот на блискост и наклонетост меѓу наставникот и учениците во комуникацијата. Значи, физичката поврзаност се јавува врз база на невербалната комуникација со различен степен на внатрешна поврзаност. Субјектите во комуникацискиот чин се меѓусебно поврзани само со нивното физичко присуство. Акциско-реакциското ниво на поврзаност се состои во почетната информација (акција), како причина за одговорот (реакција), кој влијае на информацијата и има улога на повратна информација. На ова ниво на интеракција, комуникацијата меѓу наставникот и учениците тече преку прашања и одговори и сочинува еден синџир од алки на акции и реакции, кои меѓу себе не се внатрешно поврзани и ја исклучуваат емоционалната сфера на ученикот. Овде постои процес на информирање, а комуникацијата е вербална, без никакво влијание. Емпатичката поврзаност настапува врз основа на очекувањата за реакцијата на соговорникот, на пораката, имајќи ги предвид неговите карактеристики, ставови и можни реакции. На ова ниво, барем еден од субјектите, наставникот, мора емпатички да комуницира со другите, учениците. Приспособувајќи ја комуникацијата на нив, истовремено ги информира и влијае врз учениците. Четвртото ниво е највисоко ниво и е ниво на интеракциска поврзаност. Поаѓа од претпоставката дека и двата субјекта во комуникацискиот акт учествуваат подеднакво, воспоставувајќи директен однос. Кога наставникот емпатички комуницира со учениците, тогаш наизменично ја менува улогата на извор на информации и примач, меѓусебе се соживува со положбата на другиот, ги почитува ставовите и мислењата, а на проблемот гледа со свои, но и со очите на другиот. На овој степен комуникацискиот акт е во форма на дијалог, кој продуцира меѓусебно влијание и успех на самиот комуникациски чин. Тоа е патот за постепен премин од доминантно поучување кон доминантно учење, што е индикатор за ефективно и ефикасно поучување на наставникот. Досега реченото доволно говори за наставата како процес на комуникација.

Заклучок

Денес се сериозни научните истражувања во кои наставата се проучува како интегративен процес, а сознанијата од нив водат кон промени во педагошко-дидактичките концепти и категоријски апарати во насока на експанзија на нови - поврзани интердисциплинарни аспекти и продлабочени прегледи од перспектива на квалитативно различни пристапи во определувањето на поимот настава и менување на старата формулација. Но и покрај таквите тенденции и трендови, сепак останува аксиоматското тврдење дека во институционалната и организирана настава поучувањето се остварува заради учењето. Уште од најдалечното древно минато човечкото општество подготвувало одделни луѓе кои ќе го помагаат учењето на младото поколение. Неопходноста од поучување (дидактичка дејност на наставникот) се остварувала и ќе се остварува додека има учење, односно додека постои човештвото. Но притоа повеќе од потребно е создавање квалитетна интеракција во наставата. А тоа е можно единствено низ содржинско-целисходната комуникација. Ваквата комуникациско-интеракциска концепција на наставниот процес најдобро се реализира преку демократскиот дијалог, во кој е изразен интегративниот однос на наставникот со ученикот. Таквиот однос обезбедува активно учество на ученикот, респектирање на личните искуства и мотивираност за интеракција. Од друга страна, интеракциот дух на наставата ги интегрира активностите на наставникот и ученикот. Тоа пак сосема разбирливо дава интеракциска конотација на обличите и методите на наставна работа. Овој факт иницира повеќе прашања меѓу кои и прашањето за суштината и неопходноста од примена на интерактивни методи и форми во наставата, кое ќе биде предмет на интерес во некое следно истражување.

Користена литература

- [1] Андреев М. (1996). *Процесът на обучението*. УИ „Св.Климент Охридски“, Софија.
- [2] Блинов, В.М. (1976). *Эффективность обучения: методологический анализ определения этой категории в дидактике*.Издательство: Педагогика, Москва.
- [3] Vratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Školska knjiga, Zagreb.
- [4] Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3*. Научна књига, Београд.
- [5] Краевский, В. В. (1977). *Проблемы научного обоснования обучения*. Издательство Педагогика, Москва.
- [6] Лернер, И. Я. (1996). *Развивающее обучение с дидактических позиций*. Педагогика, №2. (7 – 11).
- [7] Gr.autori. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (282-283).
- [8] Петров,П.(1998). *Дидактика*. Издателство Веда Словена-ЖГ, Софија.
- [9] Rot, N.(1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- [10] Furlan, I.(1967). *Učenje kao komunikacija*. PKZ, Zagreb.

КУЛТУРАТА, КУЛТУРНИТЕ РАЗЛИКИ И ПРЕДРАСУДИ

Даниела Коцева¹

Апстракт. Секоја култура има сопствени единствени обрасци на однесување кои најчесто им изгледаат туѓи на луѓето кои имаат поинакво културно потекло. Во тој контекст културните разлики меѓу различните народи се резултат на различниот развој на културата и општеството, како и развојот на културата во историски различни конкретни општества.

Клучни зборови: *културни универзалии, културни разлики, предрасуди, соработка, толеранција, дискриминација.*

CULTURE, CULTURAL DIFFERENCES AND PREJUDICES

Daniela Kocева²

Abstract: Every culture has its own unique patterns of behavior that often seem alien to people who have different cultural backgrounds . In this context, the cultural differences between different nations are due to the different development of culture and society , and the development of culture in different concrete historical societies.

Keywords: *cultural universals, cultural differences, prejudices, cooperation, tolerance, discrimination.*

1. Што е култура?

Културата спаѓа во основните поими на современите општествени и хуманистички науки. Од сите поими кои се наоѓаат на репертоарот на современата социологија и на неа блиските науки, посебно во културната антропологија, ни еден поим не е толку базичен и важен како што е тоа поимот култура. Терминот култура доаѓа од латинскиот поим „cultis“, што значи негување, обработка.

Многу автори на учебници по социологија и социологија на културата го наведуваат податокот на Кребер-Клукхом, кои утврдиле постоење на над двесте различни дефиниции на културата, што ни укажува на фактот дека во социолошката и антрополошката литература се среќаваат мноштво дефиниции за културата.

Културата, во својата суштина, е социјален феномен, бидејќи се раѓа, функционира и влијае на останатите општествени појави. Ги доживува

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

² Faculty of educational sciences, GoceDelcevUniversity, Stip, Macedonia

трансформациите само во процесот на кооперација, натпреварување, судири на многубројни индивидуи, односно во процесот на меѓусебното дејствување на личностите и општествените групи. Ако поимот култура го сфатиме како вкупност на општествени односи и духовни творби, кои се создаваат во процесот на тие односи, во тој случај јасно мора да се отфрли тврдењето, според кое културата е само резултат на инспирација и творештво на надарени поединци. Таа, всушност, е и тоа. Во суштина, таа настанува во процесот на меѓусебно дејствување, разни достигнувања, резултати во рамките на еден општ, општествен амбиент во секој историски момент и како резултат на посебните активности на поединците. Секоја поединечна личност, како и секоја поединечна генерација, се создава врз база на одредени достигнувања, односно резултати на минатите генерации. Во таа смисла, не би можеле да замислиме пишување на одредени книжевни дела без усовершени јазик и писмо, сликање на сликарите без боја и одредени техники, исто така, како што современата архитектура не можеме да ја замислиме без наследената архитектура, ни современата индустриска техника, без техниките на минатите времиња - епохи. Во општиот културен амбиент поединците ја изградуваат својата сопствена индивидуа спрема сопствените афинитети и способности, но без тој амбиент тие не би можеле да го развиваат сопствениот културен идентитет. Притоа, тие во процесот на дејствувањето со останатите личности даваат свој придонес при формирањето на одреден културен профил на одредена епоха и средина. Во таа смисла, прашањето на општествената и личната култура може да се посматраат само во дијалектичко единство, а никако да се постави остра граница помеѓу нив.

Социјално-антрополошките идеи за културата во голема мера се засновани на дефиницијата што ја дава Едвард Тејлорво 1871 г., во која тој упатува на комплексот од научени сознанија, верувања, уметност, морал, право и обичаи. Оваа дефиниција смета дека културата и цивилизацијата се едно исто. Но, ова поистоветување е можно во англиската и во француската употреба, додека во германската, тоа е неповрзливо со разграничувањето меѓу културата и цивилизацијата (*Kultur I Zivilisation*), каде што првото се однесува на симболите и на вредностите, додека второто на организацијата на општеството.

Археолошката употреба, иако ја признава целосноста на човековите општества, прави разлика меѓу материјалната култура или артефакти, и практика и верувања, односно нематеријална или адаптивна култура, која се пренесува преку образованието и традицијата. На археологијата ѝ е достапна само материјалната, со оглед на тоа што адаптивната култура е предмет на историјата, социологијата и антропологијата. За антрополозите од 19 век, како што се Тајлор и Луис Морган, културата е свесна творба на човековата разумност. Во оваа концепција, културата и цивилизацијата покажуваат прогресивна тенденција кон она што се смета за повисоки морални вредности,

што овозможи на викторијанската свест (времето на владеењето на англиската кралица Викторија, 1837-1901, кога Велика Британија доживува голем културен подем) да конструира една хиерархија на култури и цивилизации, која колонијалните активности ги оправдувала, од гледна точка на западните цивилизации, како повисоки.

Драган Коковиќ, пак, истакнува дека културата не е само тивко просветителство, туку и место за меѓусебно спротивставување на силите на населението, односно да се сфати одредена култура значи да се запознае начинот на живот на народот, групата или поединецот. Културата, во тој случај, ни се покажува во вистинско светло. Најголема корист од патувањата во непозната земја, најголема корист од запознавање на туѓа култура, за нас се гледа во тоа што сопствената култура почнуваме да ја посматраме во ново светло. Сè додека не ги запознаеме различни начини на живеење, други култури, нема да можеме целосно да ја сфатиме ни својата култура, да ја видиме нејзината специфична структура и обележје, што ја разликува од начинот на живеење наспроти други образци на однесување, мислење и дејствување.

Многу интересно е и сфаќањето на Едвард Сапир, според кој културата станува повеќе манир, отколку начин на живеење. Културата постои само во тој случај кога секој човек го знае своето место во општеството и кога е задоволен со својата работа. Луѓето имаат усогласени позиции кон животот и кога го гледаат значењето на кои било елементи на цивилизацијата, во однос на сè останато, и кога во цивилизацијата ништо не е бесмислено, и кога никаков важен дел од општественото функционирање не носи со себе чувства на фрустрација или чувство на погрешно насочен и непријатен напор. Според Сапировите зборови, современата западна култура е лажна, бидејќи во општеството преовладува дисхармонија (Ненадиќ М., 2004, 208).

Милош Илиќ поаѓа од фактот дека постојат многу различни определби на културата и затоа, за да се избегне едностраноста на многуте дефиниции, тој е на мислење дека треба да се даде една интегрална дефиниција. Тој под култура подразбира збир на сите процеси, промени и творби кои се настанати како последица на материјална и духовна интервенција на човечкиот род. А, основната смисла на културата се состои во тоа да го олесни одржувањето, продолжувањето и напредокот на човечкиот род. Предностите на ваквата дефиниција, според него, се следните:

- а) Со помош на неа поимот култура во себе интегрира како материјална, така и духовна култура, така што на овој начин се одбегнуваат метафизичките и идеалистичките девијации од овој вид. Бидејќи, ако се испушти од вид материјалната култура како составен дел на културата воопшто, во тој случај се губи смислата на најголемиот дел од човечкото творештво, насочен на присвојување и производство на материјални добра за задоволување на најелементарните биолошки, физички, како и духовни потреби;

- б) Културата, на овој начин, се сфаќа како историска и динамичка, односно како развојна категорија која треба да се изучува, имајќи ги предвид временските и просторните промени;
- в) Со ваква дефиниција од поимот култура се исклучуваат сите оние процеси и творби кои немаат за цел да придонесуваат или не, без разлика на целта, за олеснување на одржувањето и продолжувањето на човечкиот род. Таков е случајот со пронаоѓањето на секоја продуктивна машина, лекови, научни откритија, со творење на разни уметнички дела и др. Накратко, анализата на секоја културна појава, во крајна линија, покажува дека културата се доведува во најтесна врска со интересите и потребите на општеството и вотоа е суштината на општествениот карактер на културата;
- г) Најпосле, со оваа дефиниција, исклучиво се истакнува улогата на трудот, а посебно свесниот труд за културен развој на човештвото и за создавање поволни услови за живот (Илиќ М., 1966, 13).

Ентони Гиденс истакнува дека културите не можат да постојат без општествата, но исто така ни општествата не постојат без култура. Според Гиденс, кога поимот култура го употребуваме во секојдневниот говор, притоа најчесто мислиме на нешто возвишено и духовно: уметност, литература, музика и сликарство. Меѓутоа, кога го користат социолозите, под овој поим се подразбираат и други активности. Во таа смисла, тој израз се однесува на начинот на живеење на членовите на општеството или групата, во рамките на општеството. Во таа смисла, изразот опфаќа: начин на облекување на луѓето, нивните обичаи при склопување на бракот, семејниот живот, како работат и создаваат, религиозните обреди, начинот на користењето на слободното време и др. (Гиденс Е., 2001, 26).

Антонела Петковска културата ја определува како осмислен систем на вредности, норми и обичаи, артефакти, кои се манифестираат во неговиот секојдневен живот. Тој сложен механизам на човечки творби се создава и функционира низ мрежата на сложената структура на меѓучовечките односи. Со тоа, човекот го обезбедува својот опстанок и ја докажува посебноста на своето постоење како вид.

Социолошкиот поим на културата, според Марија Ташева, означува систем на вредности и значења, кои се споделувани од групата или општеството, вклучувајќи ги отелотворувањата на овие вредности и значења во материјалните објекти.

Културата, имајќи го предвид досегакажаното, можеме да ја определеме како систем на вредности, постапки и стандарди на однесување и дејствување, поим кој го репрезентира општеството или групата во неговиот карактеристичен образец на постоење, односно на индивидуална интеграција и материјализација на вредностите и знаењата во општеството или групата.

Културни разлики

Постоенето на културни разлики кај луѓето во минатото, но и ден-денес, е евидентна карактеристика кај скоро сите народи. Културата дефинирана како карактеристичен начин на живеење во општеството овозможува да се навлезе во разгледување на одредниците во разликување на општествениот и културниот развој, односно на дефинирање на културните разлики. Во тој контекст треба да се истакне, како што се истакнува во најновите културолошки трудови, дека културните разлики помеѓу различните народи, односно различните културни системи на вредности, се резултат на различниот развој на културата и општеството, како и развојот на културата во историски различните конкретни општества.

Културата како сложен комплекс од општествени појави е длабоко поврзана со основните општествени матријални, политички и други процеси, односно таа е интегрирана во нив. Затоа, покрај нејзиното дефинирање, потребно е да се нагласи дека таа во нејзиното конкретно постоење секогаш е култура на определено општество, на определена група или заедница. Во таа смисла секоја култура ја карактеризираат специфични културни својства, поврзани во релативно кохезионен културен систем, со што многу јасно се согледуваат културните разлики помеѓу различните општествени групи и заедници кои се сконцентрирани на различни територии.

Прифатените облици на однесување многу широко се разликуваат од една до друга култура, па многу често екстремно се поинакви од она што луѓето во западните општества се гледаат нормални. Секоја култура има свои сопствени единствени (уникатни) обрасци на однесување, кои најчесто им изгледаат туѓи на луѓето кои имаат поинакво културно потекло.

На Запад, на пример, убиството на дете се смета за едно од најстрашните злосторства, но во традиционалната кинеска култура женските деца биле удавени веднаш по раѓањето, затоа што се сметало дека тие се товар за семејството.

Исто така, во одредени делови од светот некои народи јадат храна, што други народи воопшто не ја јадат. Евреите и муслиманите не јадат свинско месо, додека многу други народи го јадат. Во Индија, пак, свинско месо се јаде, а се избегнува говедското месо, затоа што кравите се сметаат за свети суштества. Во одредени култури (во најголем број земји во светот) бакнежот се смета за нормален дел на сексуалното однесување, но во многу други култури тој е непознат или се смета за одвратен. Сите овие видови на однесување претставуваат аспекти на големи културни различности кои придонесуваат одредени општества да се одвојуваат и разликуваат едни од други.

Секое конкретно општество - држава градело и гради специфичен начин на живеење и во тој контекст дефинира одредени вредности, кои за одредена популација се единствени, карактеристични и неповторливи,

бидејќи културата зборува и е детерминирана од општеството и околината во која се создава. Во таа смисла, и покрај постоењето на универзалните културни елементи, кои се карактеристика на секое општество, без разлика на неговите конкретни карактеристики, овие културни елементи различно се манифестираат и практикуваат во различни општествени средини. Затоа, зборуваме дека постои разлика помеѓу културите. Овие разлики може да се надминат и се надминуваат со поголема комуникација помеѓу различните култури и со поголемо почитување и толеранција на различните културни вредности, со што се спречуваат различните облици на нетрпеливост и културен национализам помеѓу припадниците на различни култури.

Предрасуди

Предрасудите се ставови со релативно траен однос кон одредени групи, народи, поединци и институции. Во тој контекст предрасудите се дефинирани како специфични видови на ставови, кои во себе вклучуваат силен емотивен и негативен набој кон веќе споменатите групи, народи, поединци или институции, а кои се гледаат преку озборување, социјална дистанца, дискриминација - ограничување на разни права, физички напади - преоѓање од вербална на физичка агресија до геноцид и истребување.

Исто така, можеме да кажеме дека предрасудите ги објаснуваат мислењата или ставовите на припадниците на една група за друга. Убедувањата на човек кој робува на предрасудите најчесто се темелат на разни гласини отколку на непосредни докази, и тие остануваат отпорни на промени дури и кога ќе се сретнат со нови информации. Луѓето на тој начин создаваат позитивни предрасуди за групите со кои се идентификуваат, и негативни, насочени против други групи. Во тој контекст, луѓето кои имаат предрасуди, не се подготвени трпеливо да ги сослушаат припадниците на останатите групи.

Предрасудите влијаат, главно, преку стереотипниот начин на мислење, што во суштина значи да се мисли со цврсти и непроменливи категории. Тој начин на мислење тесно е поврзан со психолошкиот механизам на преместување, кај што чувствата на непријателство и лутина се насочуваат против објектите кои не се нивен извор.

Ако сакаме поцелосно да ги објасниме карактеристиките на предрасудите мораме да истакнеме дека поимот предрасуда има повеќе значења. Во најшироко значење со нив се означуваат изнесени тврдења кои се придружени со уверување во нивната точност, иако тие тврдења не се поткрепени со факти ниту пак се втемелени врз основа на аргументи, туку пак се донесени без претходно проверување на нивната точност и без претходно размислување за тие ставови. Ваквото значење е најблиску до етимолошкото потекло на изразот дека предрасудите се судови кои се донесуваат без претходно расудување, односно размислување.

Понатаму одредувањето на предрасудите како одреден вид на ставови не е секогаш едносмыслено. И ваквото одредување се употребува во повеќе значења. Прво, под нив се подразбираат ставови кај кои е очигледен недостатокот на оправданост, нивна логичка неоснованост, кои се следени со интензивни емоции, кои упорно се одржуваат и се отпорни кон менување. Во таа смисла би можеле да ги дефинираме како логички неоснован, упорно одржуван и со изразити емоции следен однос спрема различни објекти. Поимот предрасуда користен во оваа смисла може во себе да вклучува позитивен и негативен однос. Можат, на пример, да постојат и позитивни предрасуди кон некои групи, професии или некои општествени појави и институции. Меѓутоа, често под предрасуди се подразбира не само логички неоснован, упорно одржуван, со емоции следен однос, туку и истовремено негативен однос. Кога се зборува за предрасудите во таа смисла се подразбира осудување, потценување, непријателски став, подготвеност да се пристапи на активност против групите или појавите кон кои постојат предрасуди. Многу често на тој поим му се придава уште потесно значење и под предрасуди се подразбираат негативни ставови кон одредени групи на луѓе, кон припадници на некоја раса, некоја етничка група. Најчесто кога се зборува за етничките или расните предрасуди, се мисли на предрасуди во оваа смисла.

Во тој контекст во објаснување на предрасудите посебно ќе се задржиме на изучување и анализирање на негативните етнички и расни предрасуди, затоа што таквите предрасуди се од посебно значење за односите меѓу луѓето, посебно помеѓу одредени групи. Негативната етничка предрасуда е ненаклонетост кон одредени групи, втемелена на погрешна и на промена на веќе искажаната генерализација. Предрасудите се разликуваат од погрешните поими по тоа што не се само неоправдани генерализации, туку се и такви генерализации кои упорно се одржуваат. Предрасудите се крути, нефлексибилни, отпорни кон податоците и кога тие податоци се во спротивност со генерализациите кои тие ги содржат. Понатаму, тие вклучуваат непријателски чувства кои можат, а најчесто тоа и се случува, да се изразат во непријателски активности. Поимот групни предрасуди, односно негативни групни предрасуди, претставува став кон одредена група и сите поединци кои се оценуваат како припадници на таа група. Според сите нив се реагира така како сите да ги поседуваат оние квалитети кои, неоправдано, ѝ се припушуваат на целата група. Така на пример, оние кои имаат предрасуди кон Црнциите, сметајќи ги за мрзливи, лекоумни, празноверни и слично, па ги оценуваат по правило идентично сите Црнци. (Н. Рот, Основи социјалне психологије, Београд 1994, стр.389).

Етничките предрасуди како трајни диспозиции на реагирање кон припадниците на определени етнички групи најчесто се определуваат како ставови што индивидуата ги има кон некои или кон сите членови на определена етничка група. Ваквите ставови се сметаат како интергрупни ставови и според

тоа претставуваат централен проблем во етничките односи. Тие вклучуваат непријателски чувства кои обично се манифестираат преку непријателски акти и постапки. Тие содржат когнитивна, конативна и емотивна компонента. Битно е во тој контекст да се нагласи дека во основата на јавувањата на предрасудите лежат три моменти:

- приврзаност за групата и разликување на припадниците од сопствената група од личности што не се членови на групата;
- наклонетост кон генерализација и кога за тоа нема оправдување;
- агресивност како природна реакција за задоволување на различни потреби и мотиви.

Теориите за предрасудите имаат, главно, две основни ориентации: првата група теории се концентрира на индивидуата, екстерни фактори-културни и групни норми, конфликти меѓу групите, интергрупни контакти, социјална мобилност, влијанието на родителите и др.; другата ориентација ја наоѓаме во теориите на предрасуди кои ги нагласуваат детерминантите во личноста - фрустрации, поместување на непријателството, сознајни функции, структура на личноста и др. Емпириските изучувања во смисла на когнитивната компонента на етничките ставови е насочена, главно, на три групи детерминанти: објективни карактеристики на групата; односите, пријателски-непријателски, на групата спрема другите групи и психолошките карактеристики на членовите на групата чии ставови се испитуваат. Испитувањата на интергрупните ставови, позитивни-негативни, се доминантен предмет на емпириските изучувања за афективната компонента на етничките ставови. Изучувањето на конативната компонента вклучува прифаќање членови на етнички групи во различни персонални и социјални односи - социјална дистанца.

Со оглед на интензитетот на емотивната и конативната компонента се разликуваат предрасуди кои, првенствено, се последица од конформирањата. Таквите предрасуди не мора да бидат проследени со интензивни негативни емоции и со изразени непријателства кон групи кон коишто постојат. Другиот вид го чинат предрасуди кои се цврсто поврзани со традиционалниот начин на животот и со традиционалните сфаќања. Таквите предрасуди претставуваат составен дел на однесувањата и реагирањата. Третата група предрасуди проследени со најинтензивни негативни емоции чинат предрасуди што имаат свој корен во личните особини на поединецот, во неговата лична несигурност, натрупаното незадоволство или во агресивноста која како резултат на притисокот од средината е присилен да ја отстрани.

Мора да се истакне дека постојат голем број дефиниции за предрасудите, односно за етничките предрасуди, кои во основа секојпат имаат заеднички елементи и кои веќе ги истакнавме, но во интерес на поцелосно објаснување и сфаќање на овој комплексен општествен феномен ќе анализираме некои од нив.

Екерман и Јахода во предрасудите гледаат примерок на непријателства во интерперсоналните односи кои се насочени против група во целост или против нејзините членови. Тие ја исполнуваат специфичната ирационална функција на оној кој ги има.

Клајнберг предрасудите ги дефинира како чувства или реакции спрема поединци или објекти кои не се базирани на претходно искуство. Тие можат да бидат или позитивни или негативни и можат да бидат насочени на пошироки класи од различни објекти.

Секорд и Бекман во својата дефиниција сметаат дека етничките предрасуди се ставови што ја предиспонираат личноста да мисли, чувствува, како и да дејствува на фаворијабилен или нефаворијабилен начин спрема група или спрема нејзини членови.

Нјукомб смета дека етничките предрасуди се нефаворијабилни ставови, предиспозиција да се мисли, чувствува и дејствува на начини против отколку за спрема други поединци особено спрема членови на групата.

Г. Олпорт смета дека етничките предрасуди се антипатии базирани на погрешна и нефлексибилна генерализација. Тие можат да се чувствуваат или се манифестираат и можат да бидат насочени спрема некоја група како целина и спрема поединец како член на определена група.

Според Шериф, групни предрасуди се предрасуди што ги покажуваат членови на група спрема други групи и нивните членови. Овие автори ја нагласуваат тенденцијата на членовите на групата, другите групи да ги да ги оценуваат со оглед на нормите и вредностите кои се развиле внатре во нивните сопствени групи.

Н. Рот под поимот предрасуди подразбира видови на ставови, но такви кои имаат свои посебни карактеристики, односно тој ги дефинира како логички неоснован, упорно одржуван и со изразени емоции следен однос спрема различни објекти.

Со оглед на интензитетот на емотивната и конативната компонента, според Г. Олпорт можат да се разликуваат три вида на предрасуди:

- Предрасуди кои се последица на конформирање, поддржување и усвојување на неоправдано и погрешно сфаќање проширено во средината во која поединецот живее. Таквите предрасуди не мора да бидат проследени со интензивни негативни емоции и изразени непријателства спрема групите кон кои постојат предрасуди и заради тоа и најлесно се остраниваат;
- Предрасуди кои цврсто се поврзани со традиционалниот начин на живеење и традиционалните сфаќања. Тие се длабоко вкоренети во личноста и тешко дека ќе се отстранат;
- Предрасуди проследени со мошне интензивни негативни емоции кои имаат свој корен во личните особини на поединецот, во нивната лична несигурност и во акумулираната агресивност. Овие предрасуди се дел од

нивната структура на личноста и заради тоа тие најтешко се отстрануваат и се менуваат. (Ј. Лазаровски, Скопје 1994, 76-77).

За да се надминат културните разлики и да се зголеми толерантноста помеѓу различните култури во едно општество, со цел да не се појават предрасудите и стереотипите, потребно е разликите да се релативизираат и прифатат онакви какви што се. Имајќи ја предвид различноста во начинот на живеење треба меѓусебно да се почитуваме и флексибилно да реагираме на овие разлики, промовирајќи почит, толеранција и поголема комуникација и промоција на и помеѓу културите во рамките на едно општество. Меѓусебното почитување и интегрирање треба да се движи во насока на презентирање и промовирање на интеракција помеѓу културите во секојдневниот живот, запознавање со историјата, културата и традицијата на другите, прикажување на специфичностите на различностите, со нагласување на заедничките основи кои произлегуваат од меѓусебните влијанија и мешањето на културите во минатото и денес.

Користена литература

- [1] Маршал, Г., (2004), *Оксфордски речник по социологија*, Скопје: МИ-АН.
- [2] Кимлика, В., (2004), *Мултикултурализмот-мултикултурно граѓанско*, Загреб.
- [3] Петровски, В., (2006), *Етничноста како фактор за образование во Република Македонија*, Штип: Педагошки факултет.
- [4] Мишковиќ, М., (2003), *Социологија*, Београд.
- [5] Ташева, М., (2003), *Социологија*, Скопје: Филозофски факултет.
- [6] Петровски, В., (2006), *Социологија*, Штип: Педагошки факултет.
- [7] Марковиќ, Д., *Социологија и глобализација*, Ниш: Просвета.
- [8] Рот, Н., (1994), *Основи социјалне психологије*, Београд.

ЛОГИЧКО-МИСЛОВНИ ОПЕРАЦИИ НЕОПХОДНИ ЗА ФОРМИРАЊЕ НА ПОЧЕТНИТЕ МАТЕМАТИЧКИ ПОИМИ

Снежана Јованова-Митковска¹

Апстракт: Процесот на стекнување на знаења, формирање на нови поими се јавува како резултат на процесот на сознавање во наставата. Сознавањето во наставата подразбира активност со која субјектот ја создава вистината, совладување на веќе откриената вистина, процес низ кој поединецот станува свесен за внатрешната и надворешна стварност низ која стекнува знаења за таа стварност. Тој процес се остварува низ перцепција, памтење, учење, фантазија, судење и мислење. И процесот на наставата по математика е сознаен процес, учениците се запознаваат со поими, факти и генерализации, целокупниот процес поминува од активности со конкретен и дидактички материјал, до апстрактни математички поими, а главната цел е развивање на мислењето на учениците и изградба на правилни математички поими. Посебно значајни за формирање на математичките поими, посебно за формирање на поимот за број се неколку логичко-математички операции. Во трудот се елаборирани неколку логичко-мисловни операции значајни за формирање на почетни математички поими т.е. конзервацијата, класификацијата, серијацијата, двостраната серијација, кореспонденцијата, транзитивноста, вкрстената серијација.

Клучни зборови: *математика, предучилишна возраст, сознавање, учење, стратегии.*

LOGICAL THINKING OPERATION NECESSARY FOR FORMING OF THE INITIAL MATHEMATICAL NOTIONS

Snezana Jovanova-Mitkovska²

Abstract: The process of acquiring knowledge, the formation of new notions arises as a result of the process of cognition in teaching. The cognition in teaching implies activity through which individuals learns about the truth, overcome revealed truth, the process through which the individual becomes aware of internal and external reality through which he/she acquired knowledge of that reality. This process is accomplished through perception, memory, learning, imagination, judgment and opinion. And the process of teaching mathematics is a cognitive process, students are introduced to notions, facts and generalizations, the whole process passes from activities with specific and didactic material to the abstract mathematical notions and the main goal is to develop student thinking and building a correct mathematical

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

² Faculty of educational sciences, “Goce Delcev” University, Stip, Macedonia

notion. Especially important for the formation of mathematical notion, especially the formation of the notion of number, are a few logical mathematical operations.

In the paper, we elaborated a few logical thinking operations significant to the formation of initial mathematical notions ie: conservation, classification, seriation, two-sided serialization, correspondence, transitivity, cross seriation.

Key words: *math, preschool age, knowledge, cognition process, learning, strategies.*

„Од првиот час во I одделение наставата по математика мора да биде строго научна. Од првиот час таа мора да формира правилни научни поими. Од почетокот, наставата по математика мора на учениците да им понуди права, чиста, а не разводнета, 'зачинета' вулгаризирана наука. Научните грешки во наставата по математика не се допуштени по ниедна цена, па ни од педагошко-методски причини”.

Станко Прванович

Вовед

Воспитно-образовните активности во основното образование, т.е. во неговата институционална форма - училиштето се реализираат преку наставата.

Во литературата се среќаваат мноштво дефиниции за наставата. Прифатлива е дефиницијата според која наставата се определува како: „воспитно-образовен процес заснован на општествено одредените цели и задачи кои се остваруваат на дидактички обликувани содржини, низ разновидни облици и со помош на различни средства. Тоа е плански организиран воспитно-образовен процес со кој раководи наставникот чијашто задача е да им помага на учениците да стекнуваат знаења, вештини и навики и да се развиваат како личности”³

Од вака определената дефиниција на поимот настава може да се констатира дека станува збор за општествено-историски условена категорија, за процесуална активност со која раководи наставникот, а насочена кон остварување на поставените цели предвидени со наставниот план и програма т.е стекнување на знаења, вештини и навики (материјална задача на наставата), развивање на учениците како личности (формална задача) и нивно воспитување (воспитна задача).

Наставниот процес подразбира постоење на неколку конститутивни елементи и тоа: воспитно-образовни цели и задачи; учебни содржини; структура на градивото; дидактички средства; кои се поставуваат пред двата основни фактори и тоа: наставникот, кој со определени средства, методи, принципи и организациони форми го воспоставува меѓусебното дејството со ученикот како

³ Вилотијевиќ, М, Дидактика (1999), Београд: Учительски факултет, Научна књига, стр.85

втор значаен фактор, субјект, со цел од една состојба да се премине кон нова повисока, т.е. да се постигнат однапред поставените цели и задачи.

Процесот на стекнување на знаења, формирање на нови поими се јавува како резултат на процесот на сознавање во наставата, што пак се остварува во посебни услови чијашто цел е забрзување на тој процес (преку бирање и распоредување на содржините според возраста и научната логика - репрезентативни примери) и постигнување на негова поголема ефикасност.

Како тече процесот на сознавање во наставата?

Сознавањето во наставата се разликува од обичното секојдневно сознавање (неплански, неорганизирано, природно, лаички), како и од научното сознавање (цел е доаѓање до нови научни вистини со разработени методолошки постапки). Процесот на сознавање во наставата подразбира активност со која субјектот ја сознава вистината, совладување на веќе откриената вистина, процес низ кој поединецот станува свесен за внатрешната и надворешна стварност низ која стекнува знаења за таа стварност. Тој процес се остварува низ перцепција, памтење, учење, фантазија, судење и мислење. Тој процес на приближување до вистината се одвива по индуктивен и по дедуктивен пат. Сознајниот пат поминува од сетилното кон рационалното, од конкретното кон апстрактното. Можен е и обратен пат, т.е. од дедукција кон индукција и обратно, карактеристичен за учениците од сите возрасни категории.

Во наставата сознајниот процес поминува низ неколку етапи:

Сетилно сознавање - Основата на сетилното сознавање ја чини перцепцијата одредена како збир на податоци примени со сетилата. Со помош на перципирањето се овозможува собирање на мноштво на информации кои ќе се основа за воопштување. Се разбира ученикот треба да поседува осетливост, подготвеност за прифаќање и контролираност т.е. насоченост на вниманието кон одредени предмети, појави. Врз основа на сетилното искуство стекнато со перципирање се создаваат претставите, менталните слики на предметите кои непосредно или порано се перципирани.

Втората етапа на сознајниот процес претставува *мисловната активност на учениците* чиј резултат се поимите, судовите и заклучоците. Врз основа на перцепциите, кои главно содржат описни податоци, се градат *поимите*. Постојат неколку мисловни операции во формирањето на поимите: а) споредување-воочување на сличности и разлики меѓу предметот, појавата; б) анализа - подетално согледување на одделни особини на предметот; в) синтеза - составување, градба на нова целина различна од претходно расчленетата; г) идентификување и разликување - воочување на истите или слични карактеристики на предметите, појавите; д) апстракција и генерализација-

издвојување и апстрахирање на суштински карактеристики на група предмети, појави; воопштување на издвоени заеднички карактеристики. *Судовите* се посложена мисловна форма од поимите. Со нив се воспоставува однос помеѓу два или повеќе поими, проткаен со откривање на нови врски и односи.

Со *заклучувањето*, пак, се воспоставува сооднос помеѓу судовите и се донесува нов суд-заклучок. Заклучувањето може да биде индуктивно и дедуктивно. Ученикот со помош на наставникот и во соработка со другите ученици мора да го помине целокупниот мисловен пат: перцепција-претстава-поим-суд-заклучок.

Завршна етапа во сознајниот процес е *проверка на стекнатите знаења*. За оваа етапа учениците континуирано се подготвуваат во текот на целиот наставен процес, во лабораториите, работилниците и сл.

Треба да се истакне дека не мора секогаш процесот на создавање да поминува низ сите три етапи. Може да се случи да се реализираат етапата на сетилното создавање, етапата на мисловна активност, а проверката, практичната етапа да се одложи за подоцна, се разбира во зависност од условите кои постојат за тоа.

Логичко-математички операции значајни за формирање на математичките поими

И процесот на наставата по математика е сознаен процес, учениците се запознаваат со поими, факти и генерализации, целокупниот процес поминува од активности со конкретен и дидактички материјал до апстрактни математички поими, а главната цел е развивање на мислењето на учениците и изградба на правилни математички поими. Посебно значајни за формирање на математичките поими, посебно за формирање на поимот за број се неколку логичко-математички операции. Станува збор за *конзервацијата, класификацијата, серијацијата, двостраната серијација, коресподенцијата, транзитивноста, вкрстената серијација*.

Поимот за *конзервација* е еден од основните суштествени поими значајни за формирање на математичките поими. Подразбира способност на детето да ја зачува, конзервира физичката карактеристика на предметот (количество, маса, волумен, рамнина и сл.) и тогаш кога предметот се трансформира, му се менува обликот, местоположбата и слично. Развојот на овој поим поминува низ неколку фази: немање на конзервација - карактеристика на децата според испитувањата на Керамитчиева⁴ на 4-5-годишна возраст, втора фаза - премин кон конзервација: 5-6-годишна возраст, децата забележуваат, но не се сосема сигурни и третата фаза: децата имаат конзервација, карактеристика на 7-годишните деца. Конзервацијата на континуирани и дисконтинуирани материјали е карактеристична за децата

⁴ Керамитчиева, Р. (1990), Развојот на мислењето кај детето, Скопје: Просветно дело, стр.38

на 7-годишна возраст, додека конзервацијата на тежина се формира на 8-годишна возраст, а конзервацијата на волумен на 11-12-годишна возраст. Бројни се дидактичките игри кои се реализираат во предучилишните установи, кои се насочени кон развивање на поимот за конзервација како: активности со дисконтинуирани материјали: зрна грав, пченка, камчиња и сл., и континуирани материјали: оцет, вино, вода, зејтин; игри со кореспонденција на елементи - игри на еднаквост; игри на квантификација, игри со логички блокови.

Класификацијата како форма на логичкото мислење подразбира групирање на објектите во класи според повеќе критериуми - во почеток еден или два за да подоцна нивниот број се зголеми. Развојот на оваа форма - операција поминува низ три фази: прва - нема класификација: фигурална колекција (предметите се групираат затоа што се јавуваат или се применуваат заедно); втора фаза - нефигурални колекции: децата формираат класи сосема емпириски, играјќи со конкретни предмети воочуваат својства вршат групирање, воочуваат во друг момент други својства, вршат групирање и сл.; децата се способни внатре во групата да почнуваат да издвојуваат помали групи и третата фаза - операции на класификација кога детето врши групирање според два, три, па и повеќе признака. Во предучилишните установи низ разновидните дидактички игри како: домино, лото, игрите на воопштување се изведува оваа операција, т.е. детето се поставува во ситуација мисловно да ги издвојува особините на предметите кои служат како критериум за класифицирање. Способноста за увидување на поедини својства на предметите и способноста за обединување на предметите на основа на едно општо заедничко својство е важен услов за премин од квалитативно кон квантитативно.

Вкрстената класификација – претставува начин на класифицирање според кој предметите истовремено се групираат според повеќе критериуми почнувајќи од наједноставните и за децата блиски критериуми, со цел децата сами да го откријат принципот на распоредување.

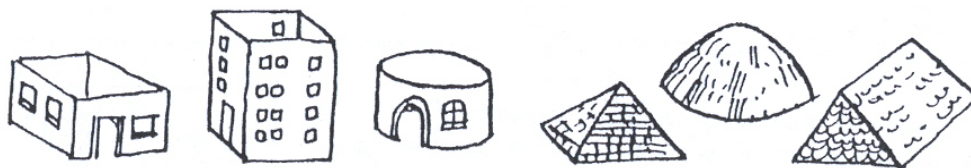
Инклузијата на класи – операција која го овозможува споредувањето на класи. Без придружување на елементите децата не можат да ја согледаат големината на класата, вклученоста на една класа во друга и сл. Пример: Ако пред детето се постават 6 автомобили и 4 камиончиња различни по одредени признаци и му се постави на детето прашање: „Ако автомобилите се постават на паркинг, а потоа истите се стават на одредени места на претходно поставена во занималната раскрсница, и повторно се стават на паркинг и автомобилите и камионите, кога ќе имаме повеќе возила на паркингот?“ На тој начин му се овозможува на детето да врши споредба на двата дела од целината. Оваа операција често е именувана и како *кореспонденција* - постапка со која кај децата од предучилишна возраст се изградуваат поимите „повеќе“, „помалку“, „еднакво“, „повеќе за еден“, „помалку за еден“ и сл. Со придружување 1 на 1

децата воочуваат дека има повеќе, т.е. помалку елементи во две класи.

Серијацијата - подразбира нижење (редење) на објекти во една низа според нивната големина. Детето може да прави нагорни или надолни низи во зависност од првиот предмет кој ќе го земе за основа во низата. Најчесто низи децата прават врз основа на нивната должина, дебелина, ширина, висина и сл. Развојот на оваа операција исто како и конзервацијата поминува низ три фази: нема серијација - фигурална серијација; нефигурална серијација и третата - операција на серијација. Воведувањето на децата во серијацијата најнапред започнува со редење на три објекти, предмети: голем, поголем, најголем, за да подоцна нивниот број се зголеми. Најдобро е на почетокот да се применуваат објекти, предмети кои не се разликуваат според други својства, освен по својството врз основа на кое се врши серијацијата, за да не дојде до пренасочување на вниманието, концентрацијата на децата.

Двостраната серијација, пак, подразбира понудување на повеќе предмети од кои само некои можат да се уредат истовремено според два или повеќе критериуми.

Серијалната кореспонденција подразбира истовремено изведување и на двете операции и нижење и придружување на елементите од подредените низи.



Слика 1

Транзитивноста подразбира сфаќање на релативната величина на некој предмет во однос на претходниот и во однос на наредниот.

Наставниот процес по математика можеме значително да го подобриме со постојано внесување на новини како: проблемско учење, самостојна работа на учениците, програмирано учење, алгоритми за учење, како и со примена на нови и нови методи за организација и реализација на наставната дејност - репродуктивни, хевристички, методи за стимулирање на интересот, организациони форми на работење и секако внесување на т.н. „занимлива“ математика.

Целокупниот процес подразбира насочувачка улога на наставникот, самостојна работа на учениците - сфатена како ефикасно средство кое обезбедува трајно усвојување на знаењата и формирање на умеења и навики доколку се организирани според дидактичките принципи и законитости и како средство за индивидуализација на наставата. Огромно е и значењето на проблемската

настава по математика што произлегува од потребата од истражувачки карактер на работата на учениците и потребата од активно сознајно учество на учениците.

Сето ова укажува на фактот дека во наставата/воспитно-образовната работа по математика се користат мноштво соодветни методички стратегии кои постојано се развиваат, се оформуваат, усовршуваат во зависност од достигнатиот степен во развојот на релевантните науки за ова подрачје. Крајната цел е формирање на нови математички поими, усвојување на математичката терминологија, стекнување на математичка култура и владеење со соодветната методологија на работење кај учениците.

Користена литература

- [1] Ачовски, Д., (1998), *Методика на наставата по математика I- IV одделение*, Скопје: Педагошки факултет.
- [2] Баковлев, (1982), *Мисаона активизација ученика у настави*, Београд: Просвета.
- [3] Вилотијевиќ, М., (1999), *Дидактика*, Београд: Учитељски факултет, Научна књига.
- [4] Dobrić, N., (1985), *Pedagoško metodička pitanja formiranja pojma broja*, Beograd: Didakticke igre, Nolit.
- [5] Макашевска, В., (2002), *Методички аспекти на теоријата на множествата*, Скопје: магистерски труд.
- [6] Марјановиќ, М., (1996), *Методика математике*, Београд, Учитељски факултет.
- [7] Попоски, К., (1997), *Психолошки основи на современата настава*, Скопје: Просветно дело.
- [8] Prvanović, S., (1974), *Metodika nastave matematike (udžbenik za Pedagoške akademije za razrednu nastavu)*, Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- [9] Prvanović, S., (1971/1972), *Moderna matematika za učitelje i nastavnike*, Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- [10] Prvanović, S., (1972), *Uvod u modernu matematiku*, Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- [11] Керамитчиева, Р. (1990), *Развојот на мислењето кај детето*, Скопје: Просветно дело.

МАКЕДОНСКОТО МАЛЦИНСТВО ВО БУГАРИЈА ОД ПРИЗНАВАЊЕ КОН НЕГИРАЊЕ 1948 – 1989

Стојко Стојков¹

Апстракт: Статијата е посветена на македонското малцинство во Бугарија во времето од 1948 г. – познатата резолуција на Информбиро против Југославија до падот на комунизмот во Бугарија. Основно внимание е посветено на процесите кои довеле да крај на еднаш веќе даденото признание и малцински права и до наметнување на целосно спротивна политика. Започнат со запирање на процесите на обединување на Пиринска Македонија со НР Македонија и укинување на културната автономија на македонското малцинство во Бугарија и скратување на малцинските права процесот еволуирал во обид да се инструментализира малцинството, со цел територијални проширувања на Балканот. По неуспехот на овој проект се стигнува до целосно негирање на постоењето на македонското малцинство во Бугарија и неговото третирање како закана за територијалниот интегритет на државата. Како неизбежна последица на скратувањето на правата и особено на негирањето се јавуваат долга низа на репресии и прогонување на оние што не биле согласни да се откажат од својот идентитет, како и засилена асимилација на припадниците на македонското малцинство. Во текстот, исто така, се проследени и односите меѓу Бугарија и Југославија и влијанието што истите го имале врз македонското малцинство во Бугарија.

Клучни зборови: *македонски идентитет, самоопределба, Пиринска Македонија, дискриминација, асимилација, репресии.*

MACEDONIAN MINORITY IN BULGARIA – FROM RECOGNITION TO DENYING 1948 – 1989 Assistant professor d-r Stojko Stojkov²

Abstract: This article is devoted to the Macedonian minority in Bulgaria in the period from 1948 – 1989. From infamous resolution of Inform-bureau against Yugoslavia to the fall of communism in Bulgaria. Special attention is paid to the processes that led to the end of an already given recognition and minority rights and the imposition of opposite policy. Started by stopping the process of unification of Pirin Macedonia with the People's Republic of Macedonia and the abolition of cultural autonomy of the Macedonian minority in Bulgaria and shortening of minority rights, process later evolved in an attempt to instrumentalize the minority for territorial

¹ Институт за историја и археологија, Факултет за образовни науки, УГД – Штип

² Institute of history and archeology, Faculty of education science, UGD Shtip

expansion in the Balkans. The failure of this project followed complete denial of the existence of the Macedonian minority in Bulgaria and its treatment as a threat to the territorial integrity of the state. As an inevitable consequence of shortening of rights and especially the denial of existing of minority occurred long string of repression and persecution of those who were not willing to give up their identity, and increased assimilation of the Macedonian minority. The text also traced the relations between Bulgaria and Yugoslavia and the impact they have had on the Macedonian minority in Bulgaria.

Key words: *Macedonian identity, self-determination, Pirin Macedonia, discrimination, assimilation, repression.*

Во 1948 г. меѓу комунистичките држави дошло до конфликт со судбоносни последици за обединувањето на Македонија и судбината на Македонците во Бугарија. Судирот меѓу Сталин и Тито довел до резолуцијата на Информбиро од 28 јуни 1948 г. Југославија била изолирана од останатите комунистички држави, а нејзиното раководство - обвинето за предавство на комунизмот и соработка со буржоаскиот империјализам. Комунистичките партии во соседните земји на Југославија добиле задача да соберат „докази“ против Тито и Југославија. Бугарската работничка партија (комунисти) ја обвинила Југославија за буржоаски национализам, антибугарска политика, обиди за заграбување на бугарски територии (т.е. Пиринска Македонија) и насилно насадување на македонска самосвест во Вардарска и во Пиринска Македонија.³ Далеку од реалноста, овие обвинувања требало да ги задоволат барањата на Сталин и да го компромитираат Тито како предавник на комунизмот и буржоаски националист. Но тие послужиле и како добра база за ревизија на политиката на културна автономија во Пиринска Македонија и на курсот кон обединување на Македонија. Истите се употребуваат и денес за негирање на македонската самосвест и самоопределување.

Последиците се почувствувале уште пред резолуцијата во вид силен притисок од Софија врз партиските структури во Пиринска Македонија да ја прифатат тезата за „насилна македонизација“ и за престапна антибугарска политика на Тито. Како дел од конфликтот што ескалирал целата пролет на 1948 г. учителите по македонски јазик и историја и книжарите од НР Македонија биле насилно протерани. Учениците и студентите од Пиринска Македонија што учеле во НР Македонија биле вратени назад и се поставени пред изборот да станат соработници на тајните служби или да бидат испратени во трудови логори далеку од Пиринска Македонија. Границата била затворена и Пиринска Македонија е прогласена за погранична зона со вонреден режим. Патувањата

³ А. С. Анিকেев, Македонская проблема в контексте международных отношений на Балканах (1943-1949 гг.), Македония - проблемы истории и культуры, Институт славяноведения, РАН, http://www.promacedonia.org/is_ran/is_ran_11.html, посетено на 12.10.2015

меѓу двете земји се запрени. Македонските книжарници се затворени, а литературата во нив конфискувана и скриена, можноста за претплата за македонски весници е укината. Македонскиот театар во Благоевград повеќе нема да поставува режии на македонски јазик, а македонскиот јазик ќе исчезне од страниците на „Пиринско дело“. Започнува активна диверзантска активност по границата со НР Македонија која ќе ги одземе животите на многу луѓе.⁴

Новиот политички курс наишол на сериозен отпор од страна на делови од населението и од комунистите во Пиринска Македонија, кои независно од големата опасност за самите себе се спротивставувале на различни начини. БКП со загриженост констатирала дека добар дел од опозицијата, која порано гледала со сомнеж кон спроведуваната политика по македонското прашање сега се премислила и започнала да ја поддржува позицијата на НР Македонија и Југославија и да се изјаснува за македонска по националност. Се зголемило побарувањето на македонска и југословенска литература. Силниот отпор ќе предизвика и бран од репресии за неговото скршување. Новата политичка линија во Пиринска Македонија ќе биде наложена не со силата на аргументите туку преку страв и терор.⁵

Први на удар биле комунистите во Пиринска Македонија. Започнало прочистување на нивните редови. Сите оние кои имале земено учество во изградбата на културната автономија на Пиринска Македонија биле принудени да се покажуваат јавно и да признаваат најфантастични гревови. Оние кои не го направиле тоа доброволно – го направиле по жестоки инквизиции за време на истрагите. Сите кои држеле за изучувањето на македонскиот литературен јазик, за обединувањето на Македонија или не биле согласни со новиот курс на драстично скратување на правата на Македонците биле обвинети како титовисти и прогонувани. Прогласени за „титови агенти“ тие се жестоко репресирани: праќани во логори, затвори, иселувани, исклучувани од партијата сл.⁶ Бројката на такви луѓе во 1948 – 1950 г. се набројува со илјадници. Во секоја од петте околии на Пиринска Македонија по стотина комунисти ќе бидат уапсени како титовисти уште во првите месеци по резолуцијата на Информбирото. Од крајот на 1949 г. до средината на 1950 г. 3.000 души ќе бидат исклучени од комунистичката партија во Пиринска Македонија.⁷ Членот на ЦК на БКП Петар Дјулгеров во 1989 г. се сеќава на овој период: *„Во почетокот на 50-тите години започна истрага против Окружната организација и кадрите. Работата одеше кон прогон и тоа масовно прогонување на кадрите, во суштина кон уништување на окружната партиска организација. Другари,*

⁴ Васил Јотевски, Македонците во пиринскиот дел на Македонија 1949 - 1989, Скопје, 2004, 57 - 63

⁵ Јотевски, 77

⁶ Стојко Стојков, Табу, Време на страх и страдање, Преследването на македонците в Бугарија по времето на комунизма (1944 – 1989), Благоевград 2014, 16, 17.

⁷ Јотевски 2, 22, 23, 29 – 37, 52 - 55.

немате претстава каков ужас беше! Јас тогаш бев комсомолски раководител. При мене доаѓаат членови и викаат: „Напиши, на пример, дека Мадолев е агент на Тито, дека Хаџиванов е таков и таков“.⁸

Меѓу репресираните во ова време се нашле членовите на ЦК на Македонските културно-просветни друштва, кој бил растурен, дел од членовите како Ангел Динев се спасиле бегачки во Македонија, а други како Васил Ивановски (основачот на модерната македонска историографија) ќе бидат испратени во логор.⁹ Меѓу жртвите на овој терор се нашле истакнати македонски дејци како двајцата претставници во АСНОМ од Пиринска Македонија Атанас Атанасов и Васил Василев, партизани од граѓанската војна во Грција и сл. Десетици ќе загинат во обид да се спасат преку илегално поминување на границата.¹⁰ Оние што успеале да се засолнат во Македонија создале таму свое друштво кое издавало свој орган – „Пирински глас.“

На таков начин се елиминирани најхрабрите македонски активисти во Бугарија, а останатите се наплашени до степен да ја минимизираат или запрат својата дејност.

Откако бил скршен отпорот меѓу комунистите теророт бил проширен над целото население во Пиринско, при што имено веќе совладаната партиска структура станала главен инструмент во прогоните на Македонците – што нанело конечен удар врз авторитетот на комунистите во Пиринска Македонија.¹¹ Биле откриени повеќе илегални организации кои сакале да дадат отпор на антимакедонската политика на БКП.¹² Многумина добиваат смртни пресуди, доживотен затвор или различни години робија. Голем дел од нив биле испратени во озлогласениот логор на смртта „Белене.“ Фамилиите на осудените исто страдале – тие биле иселувани во најоддалечените краишта на Бугарија.¹³

Во периодот 1949 – 1953 г. Пиринска Македонија живеела меѓу стравот и теророт.

Бугарската комунистичка партија ја искористила можноста што ѝ се дала, со конфликтот меѓу Сталин и Тито, за да направи драстична промена во своите ставови по македонското прашање. Обединувањето на Македонија,

⁸ За по-нататешно единение на българската социјалистическа нација, Заседание на Политбюро на Централниот комитет на БКП, 11 април 1989 г., Стојков, Табу, 476, 477

⁹ Иван Катарџиев, Васил Ивановски во македонското националноослободително движење во XX в., во Васил Ивановски, борец за идеалот за слободна и обединета Македонија на Балканот, кн. 1, Скопје, МАНУ 2014, 25

¹⁰ Јотевски 2, 37, 38

¹¹ Јотевски 2, 25.

¹² Види кај Чавдар Маринов, Македонското прашање од 1944 до денес, Комунизмот и национализмот на Балканот, Скопје 2013, 157, 158.

¹³ Јотевски, 71 - 75

од актуелно станало само „евентуално“.¹⁴ Македонската национална свест во Вардарска Македонија била нападната како изградувана на „антибугарска основа“.¹⁵ Макар декларативно да се изјавувало дека културната автономија ќе продолжи, таа де факто била укината. Наместо македонска историја срамежливо и ограничено ќе биде воведено учење на *Историја на македонското револуционерно движење* и тоа на бугарски јазик под изговор дека тоа бил јазикот на илинденците.¹⁶ Преку овој предмет се прокламирала новата позиција на бугарските власти според која до 1878 г. Македонци не постоеле, туку биле Бугари. Појавата на македонската нација се третираше како несрекен сплет на околностите – бидејќи Македонија не била дадена на Бугарија уште во 1878 г.¹⁷ Уште посериозна била промената во однос на изучувањето на македонскиот јазик. Литературниот македонски јазик бил прогласен за србизиран, вештачки и неразбирлив за Македонците во Бугарија уште на седницата на Информбирото во Букурешт од Трајчо Костов.¹⁸ Идејата за директно суспендирање на изучувањето на македонскиот јазик била дискутирана во ЦК и дури понудена од Поптомов како едно од решенијата на идниот 16-ти пленум.¹⁹ Меѓутоа, бил најден поелегантен начин да се суспендира тоа право без самата БКП да биде обвинета за кршење на правата на Македонците. На 16-тиот пленум лицемерно се декларирало дека македонскиот јазик ќе се изучува, но како изборен предмет.²⁰ Меѓутоа не бил изготвен нов „правилен“ македонски јазик, кој да го замени веќе анатемисаниот како „неразбирлив“ и „вештачки“ македонски литературен јазик, не биле подготвени програма, учебници и учители за овој предмет. На почетокот на учебната година учениците така и не биле прашани

¹⁴ Македонскиот впркос во бугаро-југославските одношения (1944 – 1952 г.), Софија, 2004, с. 367

¹⁵ Исто, 367, 461 и сл.

¹⁶ Маринов, Македонското прашање, с. 48.

¹⁷ Одлуката за воведување на овој предмет е дадена во т. 4 од решенијата на 16 пленум на БКП 1948 г., а е реализирана во есента на 1950 г. Види: Македонскиот впркос во бугаро-југославските одношения (1944 – 1952 г.), с. 368.

¹⁸ Се застапува тезата дека населението во Пиринска Македонија зборува чист бугарски јазик, кој е негов „роден“ – Македонскиот впркос во бугаро-југославските одношения (1944 – 1952 г.), Софија, 2004 г. с. 347.

¹⁹ Јотевски, 21. Владимир Поптомов во својата проекторезолуција за 16-от пленум ги повторува истите ставови за тоа дека бугарскиот јазик се јавува „мајчин“, а македонскиот неразбирлив за населението и предлага сите предмети во Пиринска Македонија да се учат на бугарски јазик (Македонскиот впркос во бугаро-југославските одношения (1944 – 1952 г.), 361).

²⁰ Македонскиот впркос во бугаро-југославските одношения (1944 – 1952 г.), с. 368. Таквата изјава била не помалку лицемерна од онаа на Тодор Живков во 1963 г. кога во својот говор пред пленумот кој го отфрла постоењето на македонското малцинство во Бугарија ќе изјави: „Оној којшто се чувствува Македонец, нека се пише Македонец. Но македонска националност нема ниту во Пиринскиот крај ниту во Беломорска Тракија, ниту во нашата емиграција... Насилство во никаков случај“ (Македонскиот впркос во бугаро-југославските одношения (1952 - 1967 г.), с. 264, 270). Оние што сепак се пишале Македонци тоа го платиле многу скапо.

дали сакаат да изучуваат македонски јазик, а потоа со изговор дека никој не побарал да го изучува тој бил укинат, за никогаш повеќе да не се подигне прашањето за неговото изучување.²¹ Откако народот бил „прашан“ на таков начин Националниот совет на Татковинскиот фронт на Бугарија можел сосема официјално да ги изнесе зацртаните тези уште во говорот пред Информбирото, а имено дека: *„Народот во Пиринскиот крај зборува бугарски јазик со свој дијалект ... Тој го чувствува како туѓ јазик имено нудениот му од Скопје србизиран македонски јазик“*.²²

Сепак, пресвртот не бил целосен и се давала можност: *„Да се остави населението во Пиринскиот крај самото слободно да ја одредува својата националност“*.²³

Културната автономија била редуцирана до поттикнување на изучувањето и претставувањето на македонскиот фолклор, организирање прослави на македонски историски личности, а одделни градови добиле имиња на македонски револуционери.²⁴ Основниот дел до „македонската“ дејност во периодот 1948 – 1953 г. ќе биде постојаната кампања против НР Македонија и Југославија во печатот во Бугарија. Македонската самосвест ќе биде трпена во Пиринска Македонија, но само доколку е непријателска спрема НР Македонија и Југославија.

Меѓу кадрите во Пиринска Македонија од кои се очекувало да ја спроведуваат оваа осакатена „македонска политика“ владеел силен страв да не бидат обвинети во титовизам и македонски национализам, што нив целосно ги парализирало.²⁵ За положбата во Пиринска Македонија во 1950 г. Христо Калајџиев ќе напише до ЦК на БКП: *„Македонската пројава се изразува, главно, во една декларација: Пиринскиот крај е единствениот слободен крај од Македонија, зашто овој крај се развива на социјалистичка основа и е дел до народно демократска Бугарија. Меѓутоа, во сите нивни дела многу малку се*

²¹ Веселин Ангелов, Вик в сѐна, материали по съпротивата на Владимир Поптомов срещу македонизацијата в Пиринскиот крај, Софија 2005, 254, 255. Види кај Чавдар Маринов, От „интернационализъм“ към национализъм., Комунистическият режим, македонскиот въпрос и политиката към етническите и религиозни общности, <http://www.makedonika.org/whatsnew/komunisticki%20rezim.pdf>, 10 (посетено на 28.11.2015).

²² Македонскиот въпрос в българо-югославските отношения (1944-1952 г.), с. 491.

²³ Документи за борбата на македонскиот народ за самостојност и национална држава, т. II, Скопје 1981 г. 698, Македонскиот въпрос в българо-югославските отношения (1944 – 1952 г.), с. 368.

²⁴ Тезиси за ръководството на партийните комитети и организации в Пиринскиот крај и на комунистите в културно-просветните дружества на македонската емиграция и тяхната практическа дејност по македонскиот въпрос“, ЦК на БКП, 20.12.1952 г., Македонскиот въпрос в българо-югославските отношения (1952 - 1967 г.), Софија, 2009, 80, 81

²⁵ Писмо на Христо Калајџиев до В’лко Червенков, Македонскиот въпрос в българо-югославските отношения (1952 - 1967 г.), с. 84.

чувствува и гледа македонската политика“.²⁶

Смртта на Сталин во 1953 г. довела до извесно смирување меѓу комунистичките земји. Антијугословенската и антимакедонската пропаганда во Бугарија постепено запрела и кога во 1955 г. Хрушчов го посетил Белград, односите меѓу Бугарија и Југославија започнале да се нормализираат. Во април 1956 г. на чело на бугарската комунистичка партија доаѓа Тодор Живков, убеден бугарски националист. Тој ќе има кобна улога за Македонците во Бугарија и за бугаро-македонските односи. Со него започнува период на реставрација на бугарскиот национализам и подготовка за негирањето на македонскиот идентитет.²⁷

Пописот на населението во Бугарија од 1956 г. се случил во овој момент на нормализирање на односите меѓу двете држави. Во бугарскиот политички врв се судриле како постоечката тенденција да се претвори Пиринска Македонија во Пијемонт за обединување на Македонците во рамките на Бугарија,²⁸ така и желбите да се прекине со признавањето на македонското малцинство, но без притоа да се загрозат односите со Југославија. Формулата за тоа е најдена во слободното самоопределување. Комунистите околу Тодор Живков не верувале во објективното постоење на македонската самосвест, а на резултатите од 1946 г. гледале како на добиени по пат на насилство.²⁹ Тие во слободното самоопределување гледале можност Македонците да се изјаснат како Бугари и на таков начин да го докажат бугарскиот карактер на Пиринска Македонија или барем да ја коригираат етничката слика создадена од Пописот во 1946 г. во корист на едно бугарско мнозинство.³⁰ Затоа слободното самоопределување било специјално потенцирано, но не за целото население во Пиринска Македонија, туку само за оние кои во 1946 г. се попишале Македонци.³¹ Со одлука од 4 октомври 1956 г. на ЦК на БКП е решено дека таквите треба да се декларираат

²⁶ Македонскиот вџпрос во бџлгаро-југославските одношения (1944-1952 г.), 525

²⁷ Маринов, Македонското прашање, 54

²⁸ Јотевски, 82, 83, 89, Маринов, Македонското прашање, 51

²⁹ Тодор Живков уште во 1948 г. го изјавил следното: „На сите им е познато дека во Пиринскиот крај живеат Бугари и доколку дојде до плебисцит, тоа јасно можело да се види“ (по Јотевски, 116).

³⁰ Според ставот на ЦК со овој попис требало на сите кои „насила“ биле пишани Македонци „да им обезбедиме целосна можност за да се исправи нанесената неправда“ (Маринов, Македонското прашање, 152)

³¹ Маринов, Македонското прашање, 59. Тоа влегло и во упатствата издадени од Политбиро и од Бирото на Окружниот комитет во Благоевградски округ (исто, 152). Затоа изгледа сосема неверојатно објаснувањето дадено од Германов дека по инструкции на околинскиот комитет на БКП за Петрич сите биле пишувани Македонци освен во случаите кога ќе најдат на многу силна реакција (Стојан Германов, Македонскиот вџпрос 1944 – 1989, Софија 2012, 140, бел 88). Целата постоечка документација и резултатите од Пописот категорично покажуваат дека таквите тврдења не одговараат на вистината.

„така како што сакаат“. Муслиманите, пак, биле по автоматизам определени како „Бугари муслимани“. Според ЦК на БКП спротивно со резултатите на Пописот во 1946 г. во кој мнозинството во Пиринска Македонија се изјаснило како Македонци, сепак таму доминирале Бугарите, а Македонците се јавуваат како малцинство: „население од различни националности: Бугари, Македонци, бугарски муслимани и Турци“.³²

Така преку слободното изјаснување на Македонците се создавала можност за ревидирање и „поправање“ на нивната дотогашна самоопределба. Имено, затоа многу се инсистирало на доброволноста и тоа било зацртано во сите релевантни документи. Окружниот комитет за Благоевградски округ на 3 ноември 1956 г. издал директиви за Пописот според кои: „Секој да ја определи својата националност на слободен начин. Без никакво насилство“.³³ Истото ќе биде директно впишано и во упатствата до попишувачите. Всушност, ако имало притисок на овој Попис тој бил во корист на бугарската идентификација.³⁴ Но Пописот во 1956 г. не ги дал резултатите на кои БКП се надевала. 187.789 лица во Бугарија се запишале Македонци, од кои 178.862 биле во Пиринска Македонија. Овде Македонците сочинувале 63,6 % од населението.³⁵ На таков начин Македонците во Пиринска Македонија најдиректно ги демантирале сите теории за тоа дека не постојат и дека резултатите од претходниот попис биле добиени преку фалсификување и насилство. Преку својата самоопределба тие доста ќе го забават враќањето кон бугарскиот национализам и политиката на негирање на македонскиот идентитет. Од друга страна, комунистичките раководители извлекле поука и повеќе во своите планови и во идните пописи нема да оставаат место за слободна самоопределба на Македонците.

Во 1957 г. во врска со советската инвазија во Унгарија започнал нов конфликт меѓу Југославија и земјите под влијание на Советскиот сојуз. Во Бугарија тоа е искористено за да се направи нов исчекор кон одрекувањето на македонскиот идентитет. На 7. конгрес одржан меѓу 2-7 јуни 1958 г. БКП зазема позиција дека населението во Пиринска Македонија според својата историја, јазик, бит и култура секогаш се наоѓало во непрекината врска со историјата и развитокот на бугарскиот народ.³⁶

³² Маринов, Македонското прашање, 59.

³³ Исто.

³⁴ Исто, 60.

³⁵ Красимир Кънев, Законодателство и политика към етническите и религиозните малцинства в България”, в: А. Кръстева, (ред.), Общности и идентичности в България, София, Петекстон, 1998 г., с. 97, Документи за борбата на македонскиот народ, 698 – 700, Македонският въпрос в българо-югославските отношения (1952 - 1967 г.), с. 162

³⁶ Маринов, Македонското прашање, 57, 58

Во 1959 г. започнува ново зближување меѓу Советскиот сојуз и Југославија. Тоа не е искористено за подобрување на положбата на Македонците во Бугарија. Напротив, југословенското раководство ќе прогласи дека положбата на југословенските малцинства во соседните земји е внатрешна работа на соодветните држави и ќе престане да го поставува официјално прашањето за македонското малцинство во Бугарија.³⁷ Овој став ѝ дал можност БКП да го изврши последниот чекор од признавање кон негирање на македонското малцинство во Бугарија.

Во меѓувреме, макар и оставени без поддршка и заштита, македонските патриоти во Пиринска Македонија не ја запреле борбата за своите права. Напротив, овој период е извонредно богат на создавање групи на отпор. Во периодот 1948–1960 г. секоја година биле откривани од бугарските власти од три до пет илегални македонски организации. Повеќето од нив се организации на млади луѓе, ученици. Во 1956 г. организацијата за обединување на Македонија испратила писмо до ООН и до Хрушчов.³⁸ Ќе биде подигано од студенти и учители прашањето за изучување на македонскиот јазик.³⁹ Во периодот 1955 – 1963 г. се појавуваат ученички македонски групи во скоро сите училишта во Пиринска Македонија. Нивната активност најчесто се состоела во пишување македонски слогани, фрлање летоци, читање македонска литература и пеење македонски песни. Голем дел од нив се откриени и поактивните членови добиваат пресуди од 1 до 10 години затвор. На многумина од нив животот ќе им биде уништен, а други ќе останат бележани за цел живот како непријатели на државата.

Во 1962 г. Тодор Живков се сретнал со Тито и јасно го искажал ставот на БКП дека македонска нација постои само во НР Македонија и тоа по 1944 г. притоа создавана на „антибугарска основа“.⁴⁰ Во 1963 г. бил симнат премиерот на Бугарија – Антон Југов, Македонец и поранешен активист на ВМРО (об). Со тоа завршува процесот на отстранување на македонските и промакедонски кадри од врвот на бугарската комунистичка партија започнат со смртта на Георги Димитров во 1949 г. Сега веќе ништо не им стоело на патот на Тодор Живков и на бугарските националисти во БКП кон конечно одземање на правата на Македонците.

Промената се извршила на пленумот на ЦК на БКП одржан на 11 и 12 март 1963 г. На него Тодор Живков прогласил дека македонската нација е во тек на создавање, но само во Вардарска Македонија и тоа на „антибугарска

³⁷ Јотевски, 99, 100, 103, 109, 145, Маринов, Македонското прашање, 58,

³⁸ Стојан Георгиев-Томовичин, Македонија над сè, Битола, 1990, с. 39, 51, 52, Јотевски 140 – 142.

³⁹ Маринов, Македонското прашање, 159, 160

⁴⁰ Исто, 63

основа“, додека во останатите делови на Македонија и во емиграцијата Македонците се само Бугари. Историја на Македонија и македонскиот јазик се прогласени за бугарски. Во врска со Македонците во Бугарија тој изјавил: „Населението од Пиринскиот крај е дел од бугарската нација. Никаква македонска националност таму нема и не може да има... тоа население во никој случај не може да се смета за дел од македонската нација, која се формира сега во Вардарска Македонија и најмалку може да станува збор некогаш да се присоедини кон таа нација... Неопходно е активно, непрекинато да ја зацврстуваме бугарската национална свест во тоа население“. ⁴¹

По пленумот биле преземени итни мерки за бугаризација на Пиринска Македонија, која понатаму нема да биде повеќе нарекувана ниту Пиринска Македонија, ниту Пирински крај, а зборот Македонец ќе испадне во неофицијална забрана. Први на удар се нашле учителите на кои им била разјаснета „новата линија“, односно непостоењето на Македонци. Оние кои давале отпор биле прекршени. Карактерен е јавниот „другарски суд“ над учителите Тевилов и Перуков во Сандански во 1963 г., кој бил емитуван на градското радио и по звучниците низ целиот град, и во кој требало тие да бидат понижени и компромитирани поради нивните македонски погледи.⁴² Во наредните години повеќе учители биле казнети поради поддржување на македонски позиции.

Во 1964 г. БКП презела акција за агитирање на населението во Пиринска Македонија дека е бугарско. Потоа во 1964 и почетокот на 1965 г. е спроведена масовна акција за промена на личните документи при што луѓето биле агитирани, советувани и заплашувани да се запишат во документите како Бугари.⁴³ Редовно воопшто не било обраќано внимание на нивната волја, туку биле пишувани Бугари, при што залудни биле секакви протести. Претседателот на Македонската народна федеративна организација Никола Ѓорѓиев по своето излегување од затвор ќе одбие да ги прими новите документи во кои бил запишан како Бугарин и долго ќе живее без документи,⁴⁴ а слично ќе се обидуваат да постапуваат и други храбри Македонци независно од тешките последици. Започнува период на криење на личните документи во кои е запишана македонската националност; нив многумина ги чувале како реликви и доказ за нивната народност.

Преку овие мерки властите успеале да го направат 85 % од населението во Пиринска Македонија „Бугари“ по документи, но сепак 11 % (т.е. над

⁴¹ БКП, Коминтернът и македонскиот въпрос (1917-1946), т. 2, Архивите говорат, кн. 5, Приложение № 1, с. 1288, 1292, 1203.

⁴² Стојков, Табу, 275

⁴³ Јотевски, 153, Маринов, Македонското прашање, 153, 154

⁴⁴ Јотевски, 154.

30.000) успеале да се изборат во нивните лични карти да бидат запишани како Македонци, при што во низа места тие ќе бидат во мнозинство.⁴⁵

Особено важен за властите бил Пописот на населението во 1965 г. кој требало да ја потврди новата линија на партијата. Овој пат ќе бидат земени неопходните мерки да не се повтори дебаклот од 1956 г. Наспроти сите формални и официјални изјави за доброволност биле земени мерки тоа да не се случи. По неколку години Тодор Живков ќе признае дека преку „еден маневар“ цела Пиринска Македонија осамнала како бугарска.⁴⁶ Резултатите покажале дека Македонците во Пиринска Македонија паднале на 1.437 или 0.4 %, од населението - бројка карактерна за манипулираните од комунистичките партии, податоци кои секогаш оставале под 1 % „други“ за да создадат привид за демократичност и слободност на поддршката што ја добивале (= на 99 %). Меѓутоа, во внатрешноста на Бугарија каде што манипулацијата потешко можела да се спроведе поради распрнатоста на Македонците тие ја зачувале поранешната бројка од 8.230.⁴⁷

Југославија во 60-тите години не реагирала сериозно на овој нов курс. Тито во 1965 г. ја посетил Бугарија и искажал задоволство од спроведените разговори. Македонското прашање било анатемисано дека ги расипува добрососедските односи меѓу Бугарија и Југославија и за тоа биле обвинети историчарите.⁴⁸ Врз историчарите во Македонија ќе биде извршен жесток притисок. Зауздени биле и одредени обиди на македонските државни раководители да се застапат за правата на Македонците во Бугарија. Во 1967 г. во Белград Тито официјално ќе се согласи „со сè“ што Живков го кажал за македонското прашање и изјавил дека треба да се направи сè за да не се поставува тоа на преден план, за да може да се подобрат односите. Реално Југославија ги жртвувала Македонците во Бугарија за своите интереси. И покрај политиката на репресија против Македонците во Бугарија, Југославија продолжила со наложената уште во 50-тите години практика да ги враќа политичките бегалци од Бугарија. Поради тоа стотици македонски патриоти кои се обиделе да се засолнат во Р. Македонија, биле предавани од југословенските власти назад независно што нив во Бугарија ги очекувал затвор.⁴⁹ На таков начин антимакедонската политика во Бугарија ќе се наметне со премолчената толерантност на Белград.

Политиката на Тодор Живков против Македонците не наоѓала поддршка од останатите држави на комунистичкиот блок, а дури била осудувана од

⁴⁵ Маринов, Македонското прашање, 154

⁴⁶ Исто, 153

⁴⁷ За резултатите види Јотевски, 154, Маринов, Македонското прашање, 156.

⁴⁸ Јотевски, 99, 100

⁴⁹ Крум Монеv, Македонија, моята опора”, III-IV част, Благоевград 1993 г., 286 - 321

нив. Макар и да избегнувал да се меша во југословенско - бугарскиот спор Советскиот сојуз не ја прифаќал политиката на негирање на македонскиот идентитет. Во 1971 г. советскиот амбасадор во Бугарија, Пузанов, ќе инсистира да се признае македонското малцинство. Дури во 1973 г. Живков ќе успее да го убеди Брежнев во неопходноста од својата политика, но „со чисто политички аргументи“. ⁵⁰ Советската наука докрај останала на позиција за самобитност на македонскиот јазик. Слични позиции поддржувале и останатите социјалистички земји. Единствен сојузник против македонскиот идентитет Бугарија ќе најде во лицето на Грција. Во таква ситуација еден цврст став од страна на Белград можел да влијае за промена на бугарската политика, наместо тоа македонското малцинство било жртвувано во име на добрососедството.

Раководството на Бугарија презело мерки на највисоко ниво и ги ангажирало сите свои институции во широка пропагандна акција за докажување бугарскиот карактер на Македонците. Во пропагандната војна активно се вмешало и бугарското разузнавање, особено по формирањето на Културно-историското разузнавање во 1973 г.⁵¹ Од една страна биле агитирани и привлекувани странски учени да пишуваат за македонското прашање од бугарски позиции, а од друга страна пречи на такви кои не пишуваат согласно со интересите на Софија. Не можејќи да добие поддршка во науката на социјалистичките земји, Бугарија преку овие маневри создавала впечаток дека бугарските ставови се поддржуваат од западната наука. За да има бугарската пропаганда поголем ефект биле земени мерки за изградба на единствена позиција на сите бугарски учени по македонското прашање: *„Бугарската академија на науките: да преземе иницијативата за изработување на единствен став на бугарските историчари, литератори и филолози по однос на историјата, културата и јазикот на Македонија“*.⁵² Научниците кои не се потчиниле на новата „научна вистина“ биле казнети и отстранети. Веројатно најпознат е случајот со мајката на неодамнешниот бугарски премиер Сергеј Станишев – Дина Станишева, филолог, која заради поддржувањето на вистината дека постои посебен македонски јазик во 1979 г. била избркана од Бугарската академија на науките заедно со петмина свои колеги. По падот на комунизмот таа ќе изјави: *„Жртвував дел од својот живот, кој беше уништен при овој случај. Пет души бевме уништени во овој случај, со кое се покажуваше дека некој не е патриот,*

⁵⁰ Димитър Тюлеков, Политическият мит за „македонското малцинство“ в България, 2007, 53, 54.

⁵¹ За неговата дејност види: Државна сигурност и културно-историческото разузнавање (1970-1989), <http://comdos.bg/>

⁵² Протокол “А” № 128 од седница на ПБ на ЦК на БКП “относно планирани мероприятия по македонскиот въпрос“, од 26 март 1968 г, т. 3 а. ЦДА, ф. 1Б, оп. 35, а.е. 127, л. 4-5, 16-23. Оригинал. Машинопис (Македонскиот въпрос в българо-югославските отношения (1952 - 1967 г.), с. 387

зашто го признава македонскиот јазик.“⁵³ Така ќе биде постигнато научно единство кое со мали исклучоци ќе се одржува до денес.

Историската документација во архивите, музеите и библиотеките била прегледана и „незгодните“ документи биле отстранети. Била воспоставена практика македонските историчари да не бидат допуштани до бугарските архиви. Бугарските историчари Мирко Димитров, Димитар Сирков и Костадин Палешутски, на пример, инсистирале: *„Инвентарот на централните архиви да биде исчистен од материјали погодни да бидат искористени од југословенските историчари против нас. Особено е потребно да се прегледа документацијата по македонското прашање“*.⁵⁴ Така и било направено.⁵⁵ Жртви на ова криење на вистината станале и културни споменици и музејските експонати, кои биле приспособени на неопходноста од докажување бугарскиот карактер на Македонија.⁵⁶ Така од иконостасот на Рилскиот манастир врз кој се наоѓал грбовник со четири грбови и во тој број бугарски и македонски, македонскиот бил симнат.

Објект на прочистување станале и сите учебници во бугарското образование: *„Министерството на народната просвета да организира внимателен преглед, преработување и издавање на учебниците по историја, литература, географија и други ... осигурувајќи ... осветлување на животот и борбите на бугарското население во Македонија и Тракија“*.⁵⁷

Во пропагандната кампанија биле вклучени сите сили на државата, вклучувајќи ги дипломатијата и бугарската патријаршија при што на последната ѝ било наложено да не ја признава македонската православна црква.

БКП презела мерки за ширење на бугарска пропаганда во Р Македонија, но без особени успеси. На меѓународен план бугарската политика на полагање ексклузивно право врз македонската историја и култура довела до жестоки судири со македонските историчари на редица научни конференции.⁵⁸ На меѓународно поле позицијата на бугарските лингвисти за негирање на македонскиот јазик доживеала целосен дебакл и ги довела до вистинска „гетоизација“.⁵⁹ Сепак, негирањето на македонскиот јазик кое од 1966 г.

⁵³ Дина Станишева, майка на министер-председателя Сергей Станишев: Няма вече научна атмосфера, class.bg, 16.1.2008 (посетено на 28.11.2015)

⁵⁴ Маринов, Македонското прашање, 134, 135

⁵⁵ Слично решение се содржи и во споменатата одлука на ПБ на ЦК на БКП од 26 март 1968 г., т. 3 д. (Македонскиот впркос во бугаро-југославските одношения (1952 - 1967 г.), с. 387).

⁵⁶ Исто, т. 3 б.

⁵⁷ Исто, т. 2. Види и Маринов, Македонското прашање, 126

⁵⁸ Маринов, Македонското прашање, 131 - 133

⁵⁹ Исто, 143

станало официјален политички став во односите со македонската република се одржува непроменето на научно и политичко поле во Бугарија до денес.

Поголеми успеси постигнала пропагандата внатре во границите на Бугарија каде што не било допуштено отворено да ѝ се пркоси. Постепено сите сфери на општеството започнувајќи од детските градинки и младинските организации преку работничките колективи и касарните биле вклучени во насадувањето на патриотски бугарски дух меѓу Македонците.⁶⁰ Започнува издавање и дистрибуирање на пропагандна литература во невиден до тогаш размер.⁶¹ По 1968 г. започнало активно да се инвестира во развојот на Пиринска Македонија која до тоа време била најзаостанатиот дел во државата и во која дотогаш свесно не се инвестирало поради страв дека може да помине во друга држава. Особено се акцентирало на изградбата на училишта, музеи и инфраструктура. Со цел да се парира на македонското влијание во 1976 г. во Благоевград е отворена филијала на Софискиот универзитет, која во 1983 г. ќе прерасне во посебен универзитет.⁶² Специјално внимание било обратено на опфаќањето на Пиринска Македонија од Бугарската радио и телевизија. Последното се сметало за особено важно поради големото влијание и масовното слушање на македонско радио од луѓето во Пиринска Македонија. Започнало систематско бугаризирање на македонскиот фолклор и неговото промовирање како бугарски. Паралелно пеењето на оригинални и особено на патриотски македонски песни било прогонувано и строго казнувано. Поседувањето плочи од Васка Илиева, Никола Бадев и Сариевски, како и слушањето на Радио Скопје се казнувало. Емисиите на Македонското радио биле редовно заглушувани.

Прогонот и негирањето на Македонците ќе прерасне во 1967 г. во еден поголем обид за создавање на единствена бугарска социјалистичка нација. Во наредните децении негови жртви ќе станат уште Помаците, Ромите и на крајот Турците. Т. Живков на 4 декември 1967 г. отворено ќе изјави: „Дали ова наша политика значи асимилација? Да... во случајот станува збор за прогресивна асимилација на националностите во Бугарија... и создавање постепено на единствена комунистичка националност“.⁶³

Преземените мерки ги провоцирале Македонците во Бугарија и предизвикувале отпор особено меѓу младината. Според отчетите на Окружниот комитет на БКП меѓу 1965 и 1967 биле откриени 15 македонски групи со 80

⁶⁰ Македонският въпрос в българо-югославските отношения (1952 - 1967 г.), с. 385 - 390

⁶¹ Јотевски, 160 - 169

⁶² Јотевски, 69, Маринов, Македонското прашање, 169 - 172

⁶³ Михаил Иванов, Като на празник, документални страници за „възродителниот процес“ (1984 - 1989), http://www.omda.bg/public/biblioteka/mihail_ivanov/praznik_5.htm (посетено на 28.11.2015).58,

членови, кои проповедале „Слободна и независна Македонија“. ОК на БКП побарал од ЦК во врска со тоа построги казни мерки против учесниците во таквите „антибугарски пројави“.⁶⁴ Според извештај на Одделот на државна безбедност во Пиринска Македонија во периодот 1965 – 1968 г. се забележани 28 македонски групи со 136 членови и уште 22 индивидуални случаи.⁶⁵

Со одлука на Државниот совет на Бугарија од 1973 г. луѓето следени поради „промакедонски национализам“ биле ставени во категориите луѓе предвидени за апсење и изолирање при опасна ситуација во државата. До 1973 г. македонскиот национализам ќе биде основниот непријател на органите на Државна безбедност по линија на малцинствата и според бројката на откриени организации, на врбувани агенти, отворени досиеја и на следени луѓе. Во 1973 г. околу 25 % од капацитетот на Одделот на државна безбедност задолжен за национализмот и духовништвото ќе биде насочен против Македонците. Во истата година 28 групи и лица биле „филтрирани“ за „промакедонски национализам“.⁶⁶ До почетокот на 80-тите години борбата со „промакедонскиот национализам“ останува главна задача на овој оддел, при што делата и активностите на ова поле дури и во 1979 г. достигнуваат до 50 % од дејноста по оваа линија. Со започнувањето на „преродбенскиот процес“ Македонците го отстапат првото место на „протурскиот национализам“. Сепак и во 1983 г. меѓу 1/3 и 1/6 од капацитетот и активностите на овој оддел биле насочени против Македонците.⁶⁷

Меѓу македонските организации кои ќе се појават во 60-тите и 70-тите години биле *Сојузот на борците за обединување на Македонија*, *Комитетот за заштита на македонската нација*, *Независна македонска организација „Илинден“*, *Македонско-пиринска комунистичка партија*, *Единствена обединета македонска организација* и многу др. Се правеле обиди за испраќање на писма до Европското советување за безбедност во Женева, до советски, југословенски и бугарски раководители.⁶⁸ Основните начини на давање на отпор биле: читање на македонска литература, пеење на македонски песни, пишување натписи по ѕидовите и расфрлањето на летоци со македонска содржина. Заради оваа дејност македонските патриоти биле подложени на следење, бркање од работа, истраги, судења, затвори и заточеништва далеку од Пиринска Македонија, психолошки притисок, тормоз над нив и нивните семејства, растурање на семејствата, компромитирање во јавноста преку

⁶⁴ Македонскиот въпрос в българо-югославските отношения (1952 - 1967 г.), с.384 - 386

⁶⁵ Маринов, Македонското прашање, с. 161 - 165, 39, 51, 52, Јотевски 140 – 142.

⁶⁶ „Доклад относно дейноста на оддел III управление VI ДС през 1973 г.“, с. 10, 16, 20

⁶⁷ Стойков, Табу, 508 – 550.

⁶⁸ Јотевски, 172 - 177

клевети и лаги, а имало и смртни случаи. Ако еднаш е земена на набљудување, жртвата никогаш повеќе не можела целосно да се ослободи од него, освен ако не стане агент на истите служби. Основна жртва на овие репресии била младината, која и најхрабро настапувала во одбрана на својата нација. Веројатно до 90 % од репресираните по 1950 г. биле ученици. Но, и покрај сите напори отпорот на Македонците не бил скршен, продолжил и во текот на 70-тите и 80-тите години на 20 век.

Репресираните Македонци биле по суштина невини. Но макар бугарската власт тоа де факто да го признала по падот на комунизмот давајќи на дел од нив делумна отштета како на политички репресирани, сепак и до денес нивното постеење во Бугарија е табу тема и тие така и не добиле општествена рехабилитација.⁶⁹

Во периодот 1963 – 1989 г. БКП ја класифицирала македонската самосвест како „промакедонски национализам“, како „буржоаска појава“ и дури како „антидемократска идеологија“. На таков начин често се прикривала суштината на судењето на македонскиот идентитет и самосвест претставувани како казнување на сепаратизам, проповедање на буржоаско-националистички, антидемократски и антибугарски идеи и непријателство против „народната власт“. За да се прикрие суштината на проблемот отпорот и постоењето на македонски идентитет се објаснувале со влијанието на странски агентури и емисиите на Радио Скопје, како и со наводна неграмотност и морална деградираност на младинците, независно што повеќето репресирани од тоа време поседувале високо, за своето време, гимназиско образование, а имало и студентски групи. Како правдање на репресиите служело и обвинувањето во сепаратизам, кое во некои случаи и било точно – отфрлени категорично од бугарската држава Македонците можеле да го гледаат својот спас само во издвојување од неа. Меѓутоа, имајќи предвид дека во огромното мнозинство случаи се во прашање ученици, сепаратизмот тешко дека можел да биде сериозна закана за државата. Всушност, властите се плашеле од македонскиот идентитет кој можел да послужи како основа за претензии спрема Пиринска Македонија од други држави. Еве зошто го прогонувале македонскиот идентитет, што на различни начини и се забележува во документацијата. На пример во 1956 г. Кирил Илиев Гоцков е осуден на затвор затоа што јавно рекол дека Македонија е под ропство и е колонија, а Македонците не се Бугари. Во 1970 г. Крум Тимов е осуден и затоа што „ги искривувал сериозно историските документи и ширел невестинити тврдења против единството на бугарскиот народ“. Методи Ѓуров, пак, напишал на својата ученичка клупа „овде седи Македонец“ и бил избркан од училиште.⁷⁰

⁶⁹ Стојков, Табу, 14

⁷⁰ Обвинителен акт по дело бр 136/1970 по описот на Државна безбедност, вл. бр. 852/1970 ,

Судбината на Македонците во Бугарија во периодот 1948 – 1989 г. добро се резимира во две констатации на бугарскиот научник Чавдар Маринов: по 1948 г. оние што го изразувале својот македонски идентитет и изјавувале дека македонскиот јазик им е мајчин „наголемо ризикувале да ја следат судбината на отпишаните“, а во Бугарија на Живков „изборот на македонска национална идентификација означувал сигурна социјална маргинализација“.⁷¹

Службите за безбедност во финалните извештаи наменети за партискиот врв намерно ги минимизирале обемот и силата на отпорот меѓу Македонците.⁷² На 2 април 1974 г. ќе биде решено „пројугословенските активности“ да бидат судени на затворени врати далеку од очите на јавноста. Наоѓајќи осуда на својата антимакедонска политика, дури и во комунистичките земји, Бугарија била заинтересирана да ги крие отпорот и репресиите, како од својата јавност така и од надворешниот свет.

Стремејќи се да ја избегнат конфронтацијата и да ја одземат можноста Македонците и припадниците на останатите малцинства да ја декларираат својата самосвест, властите се виделе принудени да ја укинат графата за „народност“ во личните карти и во официјалните документи.⁷³ И до денес Бугарија продолжува да биде една од ретките земји во кои граѓаните немаат документ во кој да ја одбележат својата националност.

Пописот во 1975 г. станал нов повод за репресии, но и покрај сè во него биле отчетени „граѓани од небугарско потекло“ вклучително Македонци, но резултатите никогаш нема да бидат објавени.⁷⁴ На Пописот од 1985 г. повеќе такви проблеми нема да има – сега граѓаните немале можност да се изјаснат како други освен како „Бугари“.

Но и покрај масовната кампања за асимилација, манипулации и репресии резултатите не ги задоволувале бугарските комунисти. На седница на Централниот комитет на БКП одржана на 11 април 1989 г. под мото „За понатамошно соединување на бугарската нација“ Пенчо Кубадински ќе изјави: „Треба да се имаат предвид македонските настроенија што се засилуваат во последно време во некои интелегентски и младински средини. Јас сметам дека

Табу, 327

⁷¹ Маринов, Македонското прашање, 49,165

⁷² Стойков, Табу, 24.

⁷³ Наредба № 56 од 29 септември 1978 г. на Министерскиот совет „за замена на личните пасоши на граѓаните на Народна Република Бугарија“, со натпис „Секретно“ (Протокол №36 на БМС од 14.9.1978 г.). Кон него е додаден извештај на министерот на внатрешните работи Димитар Стојанов до претседателот на Министерскиот совет во кој читаеме дека документот „ќе се нарекува ‘личен пасош на граѓанин на Народна Република Бугарија’ со што ќе отпадне неопходноста во пасошот да се одбележува народноста на граѓанинот“ (Михаил Иванов, цитирано место).

⁷⁴ Маринов, Македонското прашање, 155

на територијата на ... Пиринскиот регион ... започнува поново формирање на еден процес на македонска свест, особено меѓу младата генерација ... и овој процес ги дава веќе своите резултати ... И сега има младинци кои велат: „Ние сме Македонци, ние не сме Бугари, што сакате вие? Истото го потврдил во својот коментар воениот министер Добри Џуров: „Тој има основа. Младинците, кои доаѓаат кај нас како војници, од година во година – тоа, за кое Пенчо говори има место. Значи фронтот некако се проширува“.⁷⁵

Сепак прогоните и репресиите не поминале без последици – постепено се создала атмосфера на страв од македонското прашање. Родителите започнале да ги кријат од децата своите чувства и самосвест за да не настрадаат и тие. Се појавува прекин меѓу генерациите, кој ќе има многу понегативни последици врз иднината на македонското малцинство отколку сите кампањи на властите.⁷⁶ Паралелно се создавала атмосфера на срамење од македонскиот јазик (преставуван како селски и некултурен) и кон македонската самосвест (третирана како неграмотност). Се јавуваат сè почесто случаи деца да се откажуваат од идентитетот на своите родители и да се срамот од него. Сепак, комунистичката партија не успеала да го докрајчи македонското малцинство во Бугарија и веднаш по падот на комунизмот овде ќе се развие ново движење за национални и човекови права.

Користена литература

- [1] А. С. Аникеев, Македонская проблема в контексте международных отношений на Балканах (1943-1949 гг.), Македония - проблемы истории и культуры, Институт славяноведения, РАН, http://www.promacedonia.org/is_ran/is_ran_11.html, посетено на 12.10.2015
- [2] Васил Јотевски, Македонците во пиринскиот дел на Македонија 1949 - 1989, Скопје, 2004
- [3] Веселин Ангелов, Вик в сѐня, материали по съпротивата на Владимир Поптомов срещу македонизацијата в Пиринскиот край, София 2005
- [4] Димитър Тюлеков, Политическиот мит за „македонското малцинство“ в България, 2007
- [5] Държавна сигурност и културно-историческото разузнавање (1970-1989), <http://comdos.bg/%D0%9D%D0%B0%D1%88%D0%B8%D1%82%D0%B5%20%D0%B8%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F/ds-i-kir>.
- [6] Дина Станишева, майка на министер-председателя Сергей Станишев: Няма вече научна атмосфера, class.bg, 16.1.2008 (посетено на 28.11.2015).

⁷⁵ Стојков, Табу, 473 – 475, 477.

⁷⁶ Исто, 14.

- [7] Документи за борбата на македонскиот народ за самостојност и национална држава, т. II, Скопје 1981 г.
- [8] Иван Катарциев, Васил Ивановски во македонското националноослободително движење во XX в., во Васил Ивановски, борец за идеалот за слободна и обединета Македонија на Балканот, кн. 1, Скопје, МАНУ 2014.
- [9] Красимир Кънев, Законодателство и политика към етническите и религиозните малцинства в България», в: А. Кръстева, (ред.), Общности и идентичности в България, София, Петекстон, 1998 г., с. 97,
- [10] БКП, Коминтернът и македонският въпрос (1917-1946), т. 2, Архивите говорят, кн. 5, Приложение № 1, с. 1288, 1292, 1203.
- [11] Крум Монеv, Македонија, моята опора”, III-IV част, Благоевград, 1993 г.
- [12] Македонският въпрос в българо-югославските отношения (1944 – 1952 г.), София, 2004 г.
- [13] Македонският въпрос в българо-югославските отношения (1952 - 1967 г.), София, 2009
- [14] Михаил Иванов, Като на празник, документални страници за „възродителния процес” (1984 - 1989), http://www.omda.bg/public/biblioteka/mihail_ivanov/praznik_5.htm (посетено на 28.11.2015).
- [15] Стойко Стойков, Табу, Време на страх и страдание, Преследването на македонците в България по времето на комунизма (1944 – 1989), Благоевград 2014
- [16] Стоян Германов, Македонският въпрос 1944 – 1989, София 2012.
- [17] Чавдар Маринов, Македонското прашање од 1944 до денес, Комунизмот и национализмот на Балканот, Скопје, 2013.
- [18] Чавдар Маринов, От „интернационализъм” към национализъм., Комунистическият режим, македонският въпрос и политиката към етническите и религиозни общности, <http://www.makedonika.org/whatsnew/komunisticki%20rezim.pdf>, 10 (посетено на 28.11.2015).

КОНСПИРАТИВНО СТАЦИОНАРНО ЗГРИЖУВАЊЕ И ЛЕКУВАЊЕ НА ТЕРИТОРИЈАТА НА МАКЕДОНИЈА ВО ПЕРИОДОТ 1941-1944

Верица Јосимовска¹

Апстракт: Потребата од стационарно лекување на ранетите во НОБ во Македонија за време на Втората светска војна била поврзана со обемот на воените операции на теренот. Доколку тие биле поинтензивни и пообемни потребата од лекување и згрижување на тешко ранетите била поголема. Во таа насока се движел и развитокот на партизанските болници во Македонија.

До пред крајот на војната биле исклучиво подвижни амбуланти и прифатилишта со територијална функција, во планинските и шумските села во зафрлените шумски колиби. Единствени неподвижни установи во партизанскиот санитет во Македонија биле корпусните болници и болницата на ГШ на НОВ и ПОМ во октомври 1944 година.

Клучни зборови: *болници, НОБ, Македонија, Втора светска војна.*

CONSPIRATORILLY INPATIENT CARE AND TREATMENT IN THE TERRITORY OF MACEDONIA IN THE PERIOD 1941-1944 Verica Josimovska²

Abstract: The need of stationary healing of the wounded in NLW in Macedonia was connected to the volume of the war operations. If they were more intensive and increasing the need of healing and prevention of the wounded was bigger during the Second World War. The development of the partisan hospitals in Macedonia went to the same direction.

There were only moving ambulances and shelters with territorial function in the mountain villages in the deserted cottages. The corpus buildings and the building of the General staff and PFM were the only not moving hospitals in October 1944.

Key words: *hospitals, NLW, Macedonia, SWW.*

Организационата структура на санитетската служба во НОВ и ПОМ била регулирана со Статут. Врховниот штаб на НОВ и ПОЈ на 10 ноември 1942 година издал Статут за организација на санитетска служба во единиците на НОВ и ПОЈ. Овој Статут пристигнал во Македонија во есента 1943 година и служел како основа за организација на санитетска служба приспособен кон условите

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

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

кои владееле во тоа време.³ Овој Статут многу помогнал во организацијата на санитетската служба во Македонија до крајот на војната.

Партизанските одреди на Македонија, како основен облик на организација на Народнослободителната војска во 1941 година, биле првите каде што се почувствувала неопходната потреба од санитетска служба. Посебен проблем на партизанскиот санитет бил недостигот на санитетски кадар во прв ред лекари и разни стручни профили.

По состанокот на ЦК на КПЈ во Тетово, март 1943 година, кога била формирана КПМ, по наредба на Главниот штаб на НОВ и ПОМ територијата на Македонија била поделена на пет оперативни зони:

- во првата оперативна зона биле опфатени Тетовско-гостиварско, Мавровско, Кичевско и Дебарско подрачје;
- во втората се Пелагонија, Преспа и охридско-струшкиот крај;
- во третата се Велешко, Тиквешко, Гевгелиско и Мариовско;
- во четвртата е териоријата на Источна Македонија и
- во петтата се Скопско, Кумановско и Кривопаланечко.⁴

Во рамките на тие зони се формирале нови партизански одреди и регуларни единици, најнапред баталјони, а потоа и бригади, со своја санитетска служба.

Во првите денови на борбените дејства, со оглед на карактерот на вооружените акции, бројот на ранетите бил релативно мал, проблемите биле решавани во рамките на одредот преку одредските амбуланти во кои немало ниту еден дипломиран лекар. Во периодот 1941-1942 година не само што немало стручен кадар и опрема, туку немало ниту една стационарна установа за лекување и негување на борците. Единствен излез од ситуацијата бил конспиративното сместување по домовите во блиските населби, кај роднини или кај доверливи личности и симпатизери на НОБ.

Потребата од стационарно лекување на ранетите во НОБ била во зависност од обемот на воените операции на теренот. Доколку тие биле поинтензивни и пообемни потребата од лекување и згрижување на тешко ранетите била поголема. Во таа насока се движел и развитокот на партизанските болници во Македонија.

Партизанските болници на територијата на Македонија во принцип биле конспиративни прифатилишта формирани во текот на вооружената борба, со цел да се лекуваат и негуваат ранетите. Не постојат прецизни критериуми според кои би можело да се направи некаква поделба на овие институции популарно наречени болници, но до пред крајот на војната биле исклучиво подвижни со територијална функција. Единствени неподвижни установи во партизанскиот

³ N. Anić, 1982, Narodnooslobodilačka vojska Jugoslavije, Vojno istorijski institut, Beograd, 430-431.

⁴ Михајло Апостолски, 1960, Развојот на санитетската служба во текот на Народноослободителната војна во Македонија, Гласник бр. 2, ИНИ, Скопје, 11.

санитет во Македонија биле корпусните болници и болницата на ГШ на НОВ и ПОМ во октомври 1944 година.

Формирањето на подвижни амбуланти и прифатилишта, подвижни партизански болници се правеле на релативно слободна или полуослободена територија, во планинските и шумските села во зафрлените шумски колиби. Болниците се создавале без особена подготовка во извонредно тешки просторни и материјални услови. Во таквите болници се издвојувале простории за помали хируршки интервенции и превивалишта. Во болниците, поради недостиг на санитарски кадар, според потребите се организирале кратки и брзи санитарски курсеви за оспособување на санитарски кадар. Содржината на работата во партизанските болници се сведувала на најнужното основно згрижување и лекување на ранетите и болните, затоа што под притисок на непријателската војска често го менувале своето место. Санитарската помош и негата на ранетите била укажувана во движење и под многу тешки и опасни услови.

Во пролетта и летото 1943 година вооруженото востание било од такви размери што овозможило да се создадат слободни територии во Западна Македонија во реоните Маврово, Дебарца и во Преспа, потоа во реонот на планината Кожуф и на планината Козјак. На овие територии биле организирани и првите болници и тоа: на територијата на II Оперативна зона – Дебарца, на III Оперативна зона – Кајмакчалан и на територијата на V Оперативна зона на планината Козјак.⁵

Иако санитарската служба била обединета на ниво на зона, сè уште кадровски била многу слаба. Дури во почетокот на 1944 година пристигнале првите лекари: д-р Трифун Пановски, како санитарски референт на Прва македонско-косовска НОУ бригада и д-р Димитар Миовски како санитарски референт при ГШ на НОВ и ПОМ. Долго време санитарската служба во НОБ била раководена од медицински сестри и болничари.⁶

Прва оперативна единица на штабот на II оперативна зона бил баталјонот „Мирче Ацев“, формиран на 18 август 1943 година. Прв санитарски референт на баталјонот била болничарката Марија Стојанова-Андревска од Прилеп.⁷

По капитулацијата на Италија на 8 септември 1943 година, НОП одреди во Западна Македонија заплениле поголеми количини на санитарски материјал и опрема, со што се овозможило санитарската служба во рамките на оперативните зони подобро да се организира.

На територијата на II оперативна зона ГШ на НОВ и ПОМ на 11 ноември 1943 година во с. Сливово (Охрид), била формирана Првата НОУБ.⁸

⁵ Исто таму, 13.

⁶ Исто

⁷ Zbornik dokumenata i podataka NOR-a jugoslovenskih naroda, Beograd, 1953, t. VII, knj.1, 219.

⁸ Историја на македонскиот народ, ИНИ, Скопје, 2008, 270.

За да се реши проблемот со лекување на сè поголемиот број ранети и болни, ГШ на НОВ и ПОМ уште 1943 година формирал болница која во почетокот била сместена во с. Лактиње (Дебарца), а потоа била преместена во с. Песочани (Дебарца). Капацитетот на болницата бил околу 100 постели иако повеќе пати на лекување имало повеќе од 100 ранети и болни.⁹

За оспособување на санитарски кадар за болниците и единиците, во болницата на ГШ на НОВ и ПОМ во с. Песочани бил организиран санитарски курс со кој раководеле две медицински сестри: Милица Лукиќ-Тишлер, која истовремено била и управник на болницата, и медицинската сестра Вера Војнацалиева-Деспотовиќ од Велес. Таа е и првиот референт на санитарот на Првата македонска НОУБ. По наредба на ГШ на НОВ и ПОМ, медицинската сестра Вера, како референт на санитарот на бригадата, организираше болница во ослободеното Кичево (во местото Расадник), во која биле лекувани ранети борци во борбата за Кичево. По 21 ден слободно Кичево болницата била расформирана, а ранетите биле преместени во селата Црвена Вода, Годивље и Слатино.¹⁰

На територијата на III Оперативна зона на 24 јануари 1944 година дошол д-р Трифун Пановски, лекар од Битола, и Ружа Пенџуклиска-Димитрова, медицинска сестра од Кратово. Веднаш по нивното доаѓање д-р Трифун Пановски бил распореден за референт на санитарот на Прва македонско-косовска бригада, а Ружа Пенџуклиска-Димитрова за референт на Втората МНО бригада на местото на дотогашниот референт на санитарот Кира Хаџи-Василева, студентка на медицина од Кавадарци.¹¹ Веднаш се пристапило кон формирање на болница на ГШ на НОВ и ПОМ. Таа според условите на теренот често го менувала местото, а најчесто била сместувана по селата на Карацова (Егејска Македонија). За време на германско-бугарската офанзива, болницата била сместена на планината Кожуф и преименувана во болница на III Оперативна зона. Во неа биле лекувани ранети и болни од 1 и 2 Македонска НОУБ и единиците кои дејствувале во Повардарјето, Тиквешијата, Мариово и Карацова.¹²

Во прво време во неа немало лекари, целата стручна работа им била доверена на медицинските сестри: Милица Лукиќ-Тишлер, Даница Поповска и Мери Станковска од Битола.

⁹ Михајло Апостолски, Развојот на санитарската..., 13.

¹⁰ Кирил Пунтевски, 1975, Лекување на ранетите и заболените борци од Прилеп и Прилепско 1941-1944, Скопје, 103.

¹¹ Исто таму, 142-143.

¹² Михајло Апостолски, Развојот....., 15.

Во болницата на III Оперативна зона од 1 мај 1944 година дошол на работа д-р Марио Падрони, Италијанец, доброволец.¹³

Во време на февруарскиот поход сите болни и ранети биле концентрирани во болницата на III Оперативна зона на планината Кожуф каде што пред почетокот на походот имало 200 ранети и болни. Меѓу ранетите во „богомилскиот поход“ имало голем број измрзнати борци кои неопходно требало да се згрижат. Само при преминот на Црна Река имало три случаја на општо смрзнување и 26 со смрзнатини од II и III степен, кои подоцна изискувале долготрајно лекување во болницата на III Оперативна зона.¹⁴

Со крајот на Февруарскиот поход и доаѓањето на ГШ на НОВ и ПОМ на територијата на V оперативна зона на 26 февруари 1944 година, во село Жегљани (планина Козјак) била формирана III Македонска НОУБ со своја болница. На овој терен уште од порано функционираше болница, но сега била реорганизирана и претворена во болница на Оперативниот штаб која до пролетната офанзива се наоѓала во с. Првонак.¹⁵

Во втората половина на април 1944 год. во ГШ на НОВ и ПОМ дошол д-р Димитар Миовски¹⁶, лекар на специјализација по интерни болести од Скопје. Тој бил поставен за референт на санитетот на ГШ на НОВ и ПОМ, но едновременно и за референт на III Македонска НОУБ. Заедно со него доаѓа и медицинската сестра-инструментарка Иванка Јовева-Караѓозова, како негов помошник. Со нивното доаѓање се подобрила стручно-медицинската работа во болниците на козјачкиот масив.¹⁷

Во почетокот на декември 1943 година германските сили здружени со балистите започнале офанзива од Кичево, Дебар и Струга кон слободната територија Дебарца. ГШ на НОВ и ПОМ и I македонско-косовска НОУБ биле принудени од Западна Македонија да се повлечат на територијата на III оперативна зона во реонот на планината Кожуф. По 13-дневниот марш од реонот Дебарца на 18 декември 1943 година стигнале во с. Фуштани (Егејска Македонија), каде што била воспоставена врска со III Оперативна зона. Санитетската служба презела мерки за обезбедување, така што болницата на ГШ на НОВ и ПОМ од с. Песочани била преместена во с. Слатина. Условите наложиле болницата да биде поделена на два дела.

¹³ Кирил Пунтевски, Лекување ..., 142-145.

¹⁴ Михајло Апостолски, цит. дело, 15

¹⁵ N. Anić, Народноослободилачка... , 357.

¹⁶ Димитар Коцев Миовски (1913-1982) роден во Скопје, дипломирал на Медицинскиот факултет во Белград во 1941 година. Бил делегат на Првото заседание на АСНОМ (Македонска енциклопедија, МАНУ, Скопје, 2009, стр. 957).

¹⁷ Dimitar Miovski, Ratna sećanja Jugoslovenskog radničkog pokreta, Beograd, 1961, 379-381.

Првиот дел од болницата, со тешко ранетите кои не можеле да го продолжат патот, со нужниот санитарски кадар и потребниот санитарски персонал станал тајна партизанска болница на територијата на Дебарца, која во прво време била сместена во с. Слатина, а подоцна во шумата во слатинските колиби.

Вториот дел на болницата, со полесно ранетите и болните, како подвижна партизанска болница, го напуштила теренот на Дебарца. Овие ранети и болни го издржале движењето преку планинските масиви штотраело 13 дена. Особено бил тежок преминот преку Галичица. Ранетите и новоранетите борци биле згрижувани во болницата во движење.

По завршувањето на пролетната офанзива во Македонија, на 24 јули 1944 година, во месноста Лисец на планината Плачковица била формирана IV Македонска НОУ бригада. Референт на санитарот на бригадата бил д-р Георги Камчевски.

На територијата на III Оперативна зона, веднаш по формирањето на IV Македонска народноослободителна ударна бригада, во планинарското место наречено Бел Камен била формирана првата партизанска болница во Источна Македонија. Со неа раководел д-р Страхил Панев од Штип. Според сеќавањата на ранетиот пушкомитралезец Александар Глигоров, д-р Панче Караџозов кој подоцна бил назначен за главен хирург на Брегалничко-струмичкиот корпус, работел во оваа болница. За неа на ранетите и болните се грижеле партизанките Вука и Дешка Тодорова. Од здравствените работници во партизанскиот санитар работеле медицинските сестри Павлина тегова, која била и одговорна сестра за санитарот, и Катерина Икономова, болничарот Мише Гогов, сите од Штип. Подоцна се приклучил и лекарот Боро од Демир Капија.¹⁸

Со ослободувањето на село Блатец на 29 август 1944 година била формирана болница сместена во селското училиште. Одговорен за санитарот бил д-р Александар Ташевиќ, дотогашен лекар во с. Блатец¹⁹. Покрај него работеле болничарот Мише Гогов и сестрата Катерина Икономова. Според нејзините сеќавања, таа заедно со медицинската сестра Павлина Стевова и д-р Страхил Панев оделе по цела ноќ пеш, укажувајќи помош во с. Блатец, с. Зрновци, па с. Вртешка, с. Кучица итн.

Врз основа на проценката на ГШ на НОВ и ПОМ дека била потребна нова воено-територијална поделба на Македонија и според изработениот план, на 6 август 1944 година била издадена наредба во Македонија да се формираат четири оперативни зони и тоа: Скопска (Скопски, Кумановски и Велешки регион), Битолска (Битолски и Гевгелиски реон), Брегалничко-струмичка и Дебарско-кичевска каде што биле создадени и првите дивизии. Формирањето

¹⁸ Михајло Апостолски, цит. дело. 17.

¹⁹ Миле Михајлов, 1978, Формирање и дејност на командата на место во селото Блатец (септември-декември 1944), Гласник ИНИ бр. 1-2, Скопје, 144.

на дивизиите на НОВ на Македонија за партизанскиот санитар значело нова реорганизација. Дивизиските болници до формирањето на корпусни болници вршеле функција и на територијални болници.²⁰

На 17 септември 1944 година во с. Митрашинци - Беровско на слободна територија била формирана 50. Дивизија со седиште на Штабот во селото, а подоцна и седиште на Штабот на Брегалничко-струмичкиот корпус. Поради фактот што с. Митрашинци, како слободна зона, одговарало и за сместување на тешко ранетите и неподвижните партизани, партизанската болница од Бел Камен била преместена во селото Митрашинци и прераснала во дивизиска болница на 50. дивизија. Била сместена во приватни куќи во селото, со капацитет од 80 постели. Управник на болницата бил д-р Страхил Панев од Штип, во неа работел и д-р Панче Караѓозов, д-р Ацо Јовановски, д-р Панче Стојанов и медицинските сестри: Павлина Стевова, Катерина Икономова, Павлина Гуглова, Станка Гичева и болничарот Мише Гогов, сите од Штип. Прифатни болници на 50. дивизија постоеле во селата Блатец и Зрновци (североисточните падини на Плачковица).²¹

Оваа болница ги згрижувала и ранетите од борбите за ослободување на Берово и на Струмица. Со ослободувањето на Берово и населените места во Малешевијата, болницата била преместена во Пехчево, како корпусна, а со формирањето на областите, болницата прераснува во обласна болница.

Извесно време, во септември 1944 година, овде престојувал д-р Борис Спиров, кој во својство на лекар пристигнал со бригадата „Гоце Делчев“ составена од доброволците Македонци кои живееле во Бугарија.²²

Така партизанската болница формирана на планината Плачковица до ослободувањето направила низа маневарски движења: во с. Блатец, с. Митрашинци, па во Берово и Пехчево, а дури со доаѓањето во Штип била формирана како обласна воена болница.

Веднаш по ослободувањето на Штип на 8 ноември 1944 година истата се сместува во просториите на штипската државна болница на вториот кат од новата болничка зграда. Началник на болницата бил д-р Страхил Панев, политички комесар м-р Панче Зенделски, а лекари: д-р Људмила Смирнова, д-р Панче Караѓозов и д-р Панче Стојанов. Аптекари м-р Киро Спасов, м-р Боро Чешларски и м-р Митко Стојанов. Главна медицинска сестра била Павлина Стевова.

²⁰ Историја на македонскиот народ, цит. дело, 279.

²¹ Според усните кажувања на медицинските сестри Павлина Стевова, Павлина Гуглова, Катерина Икономова, аптекарот Панче Зенделски и болничарот Тодор Сарев, сите од Штип од 1990-1991 година.

²² Стојан Ковачевски, Марјан Димитријевски, 2006, д-р Борис Спиров, Другово-Кичево, Скопје, 47.

Според Извештајот бр. 469 на Штипската воена област од 26 декември 1944 година, чиј оргинал се наоѓа во архивата во Воено-историскиот институт во Белград пишуван на македонски јазик, меѓу другото се дадени следните податоци:

„Штипската воена област ги има следните болници:

1. Болницата во Штип организирана во три одделенија: Интерно, Хируршко и Инфективно одделение;
2. Болница во Берово;
3. Болница во Гевгелија;
4. Болница во Струмица добро уредена со три одделенија како во Штип.²³

Покрај болницата на 49. дивизија на НОВЈ во Крушево, на ова подрачје биле формирани прифатни болници во селата Самоков и Македонски Брод. Во болницата во Самоков работел д-р Продром Папа Симеон од Битола, а управник на болницата во Македонски Брод бил д-р Сотир Каранфиловски, исто така, од Битола. Во болницата во Македонски Брод била водена основна медицинска документација за ранетите и болните во т.н. „болеснички лист“ кој им се давал на болните при испис од болницата.²⁴

Во наредбата на ГШ на НОВ и ПОМ од 27 септември 1944 година упатена до воениот штаб на IV Оперативна зона, во точката 7, било предвидено во болницата во Самоков кај Македонски Брод, санитарската служба да организира постојани санитарски курсеви за болничари и санитарски референти на четите и баталјоните во траење од 14 дена.²⁵

На територијата на II Оперативна зона се реорганизираше постоечките и се формираше и нови. Така на планината Кожуф, на местото наречено Влашки колиби, се пристапило кон формирање на нова болница. Таа била сместена во неколку сточарски колиби изградени од прат и штици со вкупен капацитет од околу 120 постели. Заразените болни биле издвоени во посебни колиби, со што била обезбедена нивна изолација. Постоела и посебна колиба со десет постели за лекување и изолација на болни од туберкулоза. Целата стручна работа ја извршувале медицински сестри, затоа што лекари немало. Во половината на август 1944 кога во болницата доаѓа д-р Вукашин и неговата сопруга д-р Мирјам Попадиќ, нивото на стручно-медицинскиот третман на болните значително било подобро. Квалитетот на санитарската служба во болниците имал негативен одраз во недостатокот на лекари хирурзи, затоа што ранетите со тешки повреди на абдоменот и градниот кош, како и сите кранио-церебрални повреди (на коските на главата и мозокот), по правило, во оваа фаза на НОБ, завршувале летално (со смрт).

²³ Михајло Апостолски, Развојот..., 17.

²⁴ Кирил Пунтевски, Лекување ..., 208-211.

²⁵ Zbornik dokumenata i podataka NOR-a jugoslovenskih naroda, 1953, Beograd, t. VII, knj.4, 106.

Во Манастирот „Св. Отец Прохор Пчински“, од 2 до 5 септември 1944 година Президиумот на АСНОМ донел Решение за востановување на државна здравствена служба која ќе дава бесплатна здравствена заштита. Со ова Решение болниците биле прогласени за државни установи, а амбулантите и патувачките санитарски екипи кои работеле на терен за државни чиновници.²⁶

Во првата половина на октомври 1944 година, на територијата на Македонија биле формирани три корпуса и тоа:

- 15 корпус на НОВЈ во кој влегле 41., 48. и 49. дивизија;
- 16 корпус со 42. и Кумановската дивизија;
- Брегалничко-струмички корпус во чиј состав влегле 50. и 51. дивизија.

Паралелно со формирањето на корпуси биле формирани и корпусни области. Тоа значело и промени во организационата структура на санитарската служба, под што се подразбирало формирање на нови стационарни институции именувани како корпусни болници.²⁷

Корпусните болници и болницата на ГШ на НОВ и ПОМ во с. Горно Врановци биле единствените неподвижни установи во партизанскиот санитар на Македонија. Локацијата на корпусните болници била следната: болницата на Брегалничко-струмичкиот корпус била лоцирана во Пехчево, корпусната болница на 16 корпус на НОВЈ во с. Цветово (20 км јужно од Скопје) и корпус на болница на 15 корпус во Крушево, додека болницата на ГШ на НОВ и ПОМ во завршните била во с. Горно Врановци (околу 20 км северозападно од Велес).

Корпусната болница во Пехчево

По борбите од 8 до 13 октомври 1944 година единиците на 50. дивизија на НОВЈ ги ослободиле Берово и Пехчево. Тоа овозможило во Пехчево да се формира корпусна болница на Брегалничко-струмичкиот корпус. Истата била сместена во зградата на бившата жандармериска станица и околните згради. Располагала со три болнички одделенија: хируршко, интерно и инфективно, со капацитет од 150 болнички постели. Во неа работеле двајца хирурзи: д-р Панче Караѓозов од Штип и д-р Маринов, хирург од Софија кој дошол со бригадата „Гоце Делчев“. Со оваа бригада пристигнале и уште четворица лекари по општа медицина, двајца студенти на медицина, еден фармацевт и неколку медицински сестри. Управник на болницата, кој воедно бил и референт на санитарот на Брегалничко-струмичкиот корпус, бил д-р Страхил Панев од Штип. Потребно е да се напомене дека во корпусната болница во Пехчево биле лекувани голем број болни од маларија. Масовноста на ова заболување задавала посебни тешкотии на санитарската служба.²⁸

²⁶ Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, 2007, 60 години Медицински факултет 1947-2007 (документи), Скопје, 27.

²⁷ N. Anić, Народноослободилачка..., 363-364.

²⁸ Sanitetska služba u narodnooslobodilačkom ratu Jugoslavije 1941-1945, kn. 2, 1989, Beograd, 453.

Корпусната болница во с. Цветово

Корпусната болница на 16. корпус на НОВЈ била формирана на 16 октомври 1944 година во малото планинско село Цветово. Болницата во почетокот била сместена во џамијата која била приспособена за болнички потреби. Прв управник на оваа болница бил д-р Александар Мршавелски, лекар од Крива Паланка. Капацитетот на болницата при формирањето не бил поголем од 50 постели, но набргу се проширил на 120 постели со основни одделенија: Хируршко - во џамијата, Интерно – во соседните приватни куќи, а Инфективно одделение во посебни згради и новоизградени бараки. Сместувањето на Хируршкото одделение во џамијата било релативно добро, имало опремена операциона сала во болницата, а Одделот за шок и реанимација бил организиран во непосредна близина на болницата. Во болницата немало услови за стерилизација на инструменти и санитарски материјал, затоа инструментите по тајни канали биле испраќани на стерилизација во скопската државна болница. Хируршката екипа била во состав: лекар хирург д-р Хојзнер, германски воен заробеник, тројца лекари по општа медицина, инструментар и неколку медицински сестри.²⁹

Болница на Главниот штаб на НОВ и ПОМ

Со доаѓањето на ГШ на НОВ и ПОМ на теренот на Сува Гора во половината на октомври 1944 била формирана болница на ГШ во с. Горно Врановци, кое се наоѓа југозападно од Велес помеѓу планините Јакупица и Голешница. Кратко време по нејзиното формирање кадровската состојба била следната: двајца хирурзи, еден гинеколог, еден рендгенолог, петмина лекари општа пракса, тројца стоматолози, тројца фармацевти, вкупно 15.

Од останатиот санитарски персонал ги имало следниве профили: двајца дентисти, тројца студенти на медицина, осум медицински сестри и акушерки, 14 квалификувани болничари и 30 помошен персонал. Во својата внатрешна организација болницата ги имала следниве одделенија: Хируршко - кое било поделено на два отсека. Првиот отсек бил сместен во зградата на основното училиште, а другиот во зградата на соседната џамија. Вкупниот капацитет на двата отсека бил 200 постели. Подоцна од ова одделение се издвојуваат полесно ранетите и се формира болница во с. Горно Јаболчиште со капацитет од 100 постели. Во рамките на Хируршкото одделение бил формиран Гинеколошки отсек на чело со д-р Грозда Симитчиева, гинеколог од Скопје.

Интерното одделение било сместено по приватни куќи во близина на Хируршкото одделение со капацитет од 50 постели.

Инфективното одделение со капацитет од 30 постели било сместено дел во новоизградени бараки, дел по приватни куќи оддалечено од другите одделенија на болницата. При болницата била формирана и забна станица која работела

²⁹ Sanitetska služba..., 454.

и за цивилното население. Низ оваа болница за неполн месец поминале 800 ранети и болни, меѓу болестите преовладувала маларијата.

По ослободувањето на Скопје, болницата на Главниот штаб била преместена од Горно Врановци во Скопје. Подоцна станала воена болница на Петтата армија.³⁰

Од почетокот на 1944 година при ГШ на НОВ и ПОМ биле присутни странски воени мисии. Извештаите до штабовите на нивните мисии се потврда за веќе цитираната крајно лоша ситуација на санитетската заштита на ранетите и болните.

На пример по несреќното загинување на д-р Трифун Пановски, лекар во Првата македонска ударна бригада, британската воена мисија Brasenose на 27 јули 1944 година до својот Штаб известила: „Итно е потребен доктор. Дали може да ни помогнете. Условите се многу примитивни. Немаме ниту една квадратна милја слободна територија. Ранетите лежат во планините. Ставете му до знаење. Далеку од идеални услови“.³¹ Шефот на оваа мисија подоцна, на 4 август 1944 година, по посетата на полската болница на бригадата известил: „Штоуку се вратив од полската болница. Триесетмина тешко ранети. Условите многу примитивни. Наше приоритетно барање е комплетирајте една полска болница. Сите додатни потреби. Исто така, потребна е голема количина на помош за дезинфекција. Немој да се мислиш за докотрот, бидејќи итно е потребен“.³²

Во радиограмите до своите претпоставени британската воена мисија Spike за потребите на Првата македонска бригада на 28 јули барала да се испратат: „еден хируршки комплет, хинин, медицинска помош“ за Втората бригада се барало: „хируршки комплет, четири илјади комплети прва помош, хинин, медицинска помош“, за Третата и Четвртата бригада: „хируршка опрема, хинин и медицинска помош“.³³

Англоамериканската воена мисија, капетанот Џон и помладиот офицер Стен, со помош на авионските транспоретри пристигнале на Бел Камен во август 1944 година, носејќи храна, облека, оружје, лекови и санитетски материјал. Тие успеале да евакуираат ранети партизани и да ги донесат до санитетска база.

Со приемот на санитетска опрема и опрема за партизанските болници од странските мисии работата на санитетската служба значително била подобрена, особено за време на завршните операции на НОВ и ПОМ. Таа помош и поддршка за партизанската санитетска служба имала големо морално и политичко значење.

³⁰ Ѓорѓи Камчевски, 1984, Историски денови на Горно Врановци, Скопје, 78-79.

³¹ Тодор Чепреганов, 2001, Британските воени мисии во Македонија и санитетската помош на НОВ и ПОМ, Зборник на трудови, Прв македонски конгрес на МАИМ, Штип, 295-296.

³² Исто таму.

³³ Исто таму.

Користена литература

- [1] Anić, N. 1982, Narodnooslobodilačka vojska Jugoslavije, Vojno istorijski institut, Beograd.
- [2] Апостолски, Михајло, 1960, Развојот на санитарската служба во текот на Народноослободителната војна во Македонија, Гласник бр. 2, ИНИ, Скопје.
- [3] Пунтевски, Кирил, 1975, Лекување на ранетите и заболените борци од Прилеп и Прилепско 1941-1944, Скопје.
- [4] Чепреганов, Тодор, 2001, Британските воени мисии во Македонија и санитарската помош на НОБ и ПОМ, Зборник на трудови, Прв македонски конгрес на МАИМ, Штип.
- [5] Камчевски, Ѓорѓи, 1984, Историски денови на Горно Врановци, Скопје.
- [6] Sanitetska služba u narodnooslobodilačkom ratu Jugoslavije 1941-1945, kn. 2, 1989, Belgrad.
- [7] 60 години Медицински факултет 1947-2007 (документи), 2007, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје.
- [8] Zbornik dokumenata i podataka NOR-a jugoslovenskih naroda, Beograd, 1953, t. VII, knj.4.
- [9] Zbornik dokumenata i podataka NOR-a jugoslovenskih naroda, Beograd, 1953, t. VII, knj.1.
- [10] Ковачевски, Стојан, Димитријевски, Марјан, Борис Спиоров, 2006, Другово-Кичево.
- [11] Михајлов, Миле, Формирање и дејност на командата на место во селото Блатец (септември-декември 1944), 1978, Гласник ИНИ бр. 1-2, Скопје.
- [12] Miovski, Dimitar, 1961, Ratna sećanja Jugoslovenskog radničkog pokreta, Beograd.
- [13] Историја на македонскиот народ, 2008, ИНИ, Скопје.

ПРИСТАПИ КОН СОВЛАДУВАЊЕ НА МУЗИЧКАТА ПИСМЕНОСТ

Ленче Насев¹

Апстракт: Музичката писменост се стекнува организирано со помош на осмислен пристап кој овозможува да се развијат знаењата и вештините поврзани со интонацијата и ритмот. Генерално разликуваме релативна и апсолутна метода. Преку изложување на дел од постоечките пристапи кон музичката писменост во овој труд ќе се обидеме да дадеме поттик за создавање на нова метода.

Клучни зборови: *музичка писменост, методи на релативна интонација, методи на апсолутна интонација, прирачници.*

APPROACHES TO LEARNING MUSICAL LITERACY

Lence, Nasev²

Abstract: Music literacy is acquired organized with a meaningful approach to develop knowledge and skills related to intonation and rhythm. Generally we distinguish relative and absolute method. Through exposure to some of the existing approaches to music literacy in this paper we will try to give motive to the creation of a new method.

Key words: *musical literacy, methods of relative intonation, methods of absolute intonation, manuals.*

1. Вовед

Музичката писменост подразбира способност за пеење, свирење или слушање на нотен текст, како и запишување или замислување на нотен запис при слушање музика. Во најголема мера ваквата музичка писменост се однесува на професионалните музичари, додека кај децата во општообразовните училишта барањата се помали. Тие се насочени кон основите на музичката писменост, пред сè кон стекнување на вештина за елементарно пеење на нотен текст.

Педагозите постојано се обидуваат да пронајдат успешен начин за музичко описменување кој ќе биде брз и едноставен. Во европски рамки, интересот за музичко описменување историски датира уште од средниот век, од времето на реформаторот на музичката педагогија Гвидо Аретински (995-1050), кој го осмислил солмизациониот начин на забележување на нотите со помош на нотни црти и клучеви. Сепак, во тој период неговиот „пронајдок“ имал ограничена употребна вредност, само во рамките на црквата и тоа со единствена цел, пеење на црковни песни [6].

¹ Музичка академија, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

² Music academy, Goce Delcev University, Stip, Macedonia

Дури во 19 век музиката го добива вистинското место во основните училишта, кога таа целосно се ослободува од поврзаноста со црквата. Во овој период музиката станала составен дел од наставата и требала да се исполни како обврска од страна на наставникот. Во тој период постоеле два правци во однос на изучувањето на музиката во основните училишта и тоа: едниот се залагал за пеење по слух, додека другиот се залагал за музичко описменување [7]. И покрај тоа што во овој период биле започнати низа прашања поврзани со музичката настава во основното образование, сепак не е поставена нејзината теорија.

Во 20 век се појавуваат повеќе т.н. реформаторски правци во педагогијата кои извршиле влијание и во музичката настава. За периодот по завршувањето на Првата светска војна е значајна реформата на Лео Кестенберг. Оваа реформа ги опфаќа сите степени на образование, започнувајќи од предучилишното па сè до високото образование. Таа го опфаќа образованието на наставниците. Називот наставник по музичко е изедначен со наставниците од останатите предмети, а предметот *Пеење* се преименува во *Музика*.

Музичкото образование во Македонија до завршувањето на Втората светска војна е далеку од западноевропските достигнувања. Неговата задоцнетост се должи на неповолните историски, политички, економски и општествени услови. Во првата половина на 20 век музичката настава се развивала во согласност со развојот на целокупниот образовен систем, кој главно се реализирал под влијание на онаа земја под чија власт се наоѓала Македонија. Градењето на македонската музичка педагогија започнува од втората половина на 20 век.

Преку реконструкција на дел од постоечките пристапи кон музичката писменост во овој труд ќе се обидеме да дадеме краток приказ на најзначајните аспекти во почетното обликување на наставата по музичко образование во Европа и во Македонија, кој може да претставува основа за понатамошни продлабочени анализи и истражувања.

2. Од историјата на музичкото образование – методи и насоки

Под поимот метода овде нема да подразбираме наставна метода во дидактичка смисла, туку метода како начин, пристап според кој се одвива совладувањето на интонацијата. Ние овде нема да навлегуваме во проблематика поврзана со предностите и недостатоците на изложените методи.

Учењето на нотното пеење претставува мисловен процес во кој учениците треба да ги декодираат графичките знаци, нотите. Понатаму тие треба да се претворат во тонски висини, да се поврзат меѓусебно и да формираат музичка целина. Во развојот на музичката педагогија методите на интонација (поставувањето на тонските висини) биле различни. Авторите на методите преку воведување на нови слогови, нова техника на пеење на скалите и интервалите се обидуваат да пронајдат лесен и едноставен пат кон усвојување на музичката писменост. Методата на совладувањето на интонацијата најчесто се раликува

по тоа дали таа е релативна или апсолутна. Во релативната интонација спаѓаат методите: тоника сол-фа, тоника-до, бројчените методи (германската и француската), методата на унгарскиот музички педагог Золтан Кодал, функционалната метода на српскиот музички педагог Миодраг Васиљевиќ, функционалната метода на Ели Башиќ. Апсолутната интонација се заснова врз апсолутното солмизирање, користење на абecedата и методата на Карл Ајц (тонворт метода).

Меѓу релативната и апсолутната интонација постојат разлики во пристапот на работа на почетната интонација. Во релативната интонација најчесто почетна основа претставува или тоничниот тризвук или детската терца (*сол-ми*)[7]. За трите методи, тоника сол-фа, тоника-до и бројчената метода, заедничко е тоа што односите меѓу стапалата во сите поединечни дурски скали, односно молски скали се еднакви. Учениците треба на почетокот добро да го усвојат почетниот дурски и молски тоналитет. Понатамошното пеење во останатите тоналитети не претставува интонациски проблем, туку техничко решение. Карактеристично за Золтан Кодал е тоа што тој е поборник на националниот правец на образование, воведувајќи ги елементите на унгарското народно пеење во наставата по музичко. Тој ги отфрла тоналните основи на класичниот дур-молски систем и ја воведува пентатониката како основа за музичко описменување. Тој го застапува ставот дека музичката писменост треба да се изведува без инструмент. На бившите југословенски простори доминирале релативните методи на двајца автори Миодраг Васиљевиќи Ели Башиќ. Функционалната метода на Миодраг Васиљевиќ се заснова врз народните основи преку воведување на модели за поставување на тонските функции како крајна цел. Со пеење на моделите и нивно учење напамет се поставува тонската висина по пат на асоцијација на почетните слогови на моделот без инструмент, притоа без претходно да биде совладано скаличното движење. На тој начин се поставуваат релативни односи меѓу тоновите во рамките на еден тонален центар. За обработка на останатите тоналитети се применува релативното именување на тоновите. Со помош на моделите поставени на народни основи, како и поврзувањето на тоновите со асоцијација на моделите, учениците се оспособуваат за совладување на модални движења вон тоналитетот [1]. Ели Башиќ делувала во Хрватска и во Босна. Таа ја воведува функционалната метода врз основа на истоимените тоналитети дур, мол и модусите. Поточно, тоничната квинта е носител на интонацијата, а останатите тонови се носители на функционалноста на различни тонски видови[1].

Апсолутната метода подразбира дека во односот на тоновите во скалата или тоналитетот се воспоставува со нивно апсолутно именување. Работата поврзана со интонацијата се потпира врз совладување на дурската и молската скала, расчленетите тризвучи и врз совладување на интервалите, започнувајќи од секунда до октава. За успешна примена на оваа метода е неопходно теоретско предзнаење. Основна разлика од релативната интонација е тоа што

кај апсолутната при интонирањето не постојат асоцијации меѓу тоновите и нивните имиња. Исто така, разликата се согледува и во тоа што апсолутната метода интонацијата се совладува со помош на инструмент најчесто клавир.

Во Македонија музичката писменост и педагогија самостојно започнува да се развива по Втората светска војна, во најголема мера со учебниците на Стефан Гајдов. Тој создал учебници за речиси сите степени на образование: основно (од трето до осмо одделение), средно (гимназија), учителските школи и основните музички училишта. Дел од нив биле актуелни речиси триесет години. Во нив генерално доминираат три области: пеење, интонација и елементи на музичката теорија. Тонските висини се поставени врз основа на дур-молскиот систем и скалично-интервалската интонација. Акцентот на овие учебници е, пред сè, врз солфежот и теоријата.

Во шеесетите години од минатиот век започнува да се создава инструктивна литература – прирачници наменети за наставниците и учениците од I, II и III одделение [8]. Заедничко за сите автори [2, 3, 4, 5, 8] кои создале ваков вид на литература е тоа што кон воведувањето во елементарната мелодиска и ритмичка проблематика пристапуваат постепено, во неколку фази. Најпрво пред запознавање со нотите користат неколку воведни постапки преку кои учениците треба да се подготват за првите тонски и ритмички претстави меѓу кои: фономимија, модулатори и солмизациони слогови. Нотацијата на почеток започнува да се изучува преку поставување на тонските висини на *сол* и *ми* т.н. детска терца.

Ритамот е една од најбитните компоненти на музиката, која влијае врз препознатливоста на мелодискиот тек. Развивањето на чувството за ритам во прирачниците е претставено преку илустрации од секојдневниот живот, ритмичко изговарање на бројалки, пеење на песни проследено со движења на рацете или нозете, употреба на картици, свирење на детски ритмички музички инструменти. Нивната функција е учениците да се воведат во елементарното описменување на нотните траења и ритмичките видови.

Она што е карактеристично за музичката писменост во Македонија е тоа што таа никогаш не била поставена врз корените на народното пеење и народните тонски основи. Ова особено се однесува на областа на ритамот, дотолку повеќе што знаеме дека рамномерниот ритам не соодветствува со нашето вродено чувство за ритам. Од оваа перспектива денес кога имаме детален увид во методите можеби е време да се размислува да се создаде нов метод преку кој учениците музички ќе се описменат, ќе ги усвојат тонските висини и ритамот врз основа на македонското народно пеење, кое за нашата средина е најприродно и најлогично.

Денес во светски рамки постојат дилеми и расправи околу изборот на најмеродавната метода при усвојувањето на музичката писменост. Која метода од погоре изложените наставникот ќе ја избере, дали релативната или

апсолутната, зависи од неговата подготвеност за нејзино спроведување со една единствен цел а тое е да се постигнат најдобри резултати. Притоа е значајно да се потенцира дека наставникот мора да познава повеќе методи, критички да ги препознава нивните позитивности и негативности и врз оваа основа да пристапи самостојно во изборот на една метода која доследно ќе ја спроведе во наставата.

3. Заклучок

Во овој труд се осврнавме на различните методи кои се појавувале низ историјата. Преку нивното изложување согледавме дека во Македонија недостасува автентична метода која ќе вроди создавање на национален правец за успешно развивање на музичката писменост. Преку надградување на изложените методи во комбинација со традиционалната македонска музика сметаме дека постојат услови да се создаде нова автентична метода која ќе овозможи континуирано надградување на наставниот процес, а со тоа и раѓање на нов систем на музичко образование.

Користена литература

- [1] Vasiljević Z. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Akademija. Книга.
- [2] Коларовска-Гмирја, В., Витанова, А., Васиќ-Стефановска, М. (2007). *Прирачник по музичко образование: за наставниците кои изведуваат настава во I одделение во деветгодишното основно образование*. Скопје: БРО. Прирачник.
- [3] Коларовска-Гмирја, В., Витанова, А., Васиќ-Стефановска, М., & Ангеловска, В. (2007). *Прирачник по музичко образование: за наставниците кои изведуваат настава во II одделение во деветгодишното основно образование*. Скопје: БРО. Прирачник.
- [4] Коларовска-Гмирја, В., Витанова, А., Васиќ-Стефановска, М., & Ангеловска, В. (2007). *Прирачник по музичко образование: за наставниците кои изведуваат настава во III одделение во деветгодишното основно образование*. Скопје: БРО. Прирачник.
- [5] Радевски, Т., Радевска, Н. (1997). *Методски прирачник по музичко образование за учители*. Скопје: Ирнел. Прирачник.
- [6] Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti. Osijek: Sveučilište Josipa Jura Strossmayera, Pedagoški fakultet*. Книга.
- [7] Rojko, P. (2012). *Psihološke osnove intonacije i ritma. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu*, Книга.
- [8] Смокварски, Ѓ. Николовски, И. Хаџи Николов, А., Трпков, К. (1961). *Музичко воспитување за I, II и III одделение, прирачник за учители*. Скопје: Просветно дело. Учебник и прирачник.

АНИМАЛИСТИЧКИОТ РОМАН „ДИВИОТ ПЕС“ ОД ВИДОЕ ПОДГОРЕЦ

Јованка Денкова¹

Апстракт: Во овој труд се осврнуваме кон творештвото на Видое Подгорец, конкретно кон неговиот анималистички роман, „Дивиот пес“, добро познат на нашата помлада читателска публика. Најпрвин, на кратко ќе се истакнат карактеристиките на книжевноста за деца, а една од тие најважни карактеристики е љубовта и приврзаноста на децата кон животните. Ваквата приврзаност се должи на фактот што децата ги чувствуваат животните како составен дел од својот живот, тие разговараат со нив, и го разбираат нивниот говор. Во овој роман авторот се обидел и успеал да им го приближи анималниот свет на децата, не само по неговите убавини, туку и според суровите правила на природата.

Клучни зборови: *животни, книжевност за деца, Видое Подгорец, анимализам.*

ANIMAL NOVEL “DIVIOT PES” BY VIDOE PODGOREC

Jovanka Denkova²

Abstract. In this paper we refer to the work of Vidoje Podgorec specifically to his animalistic novel, “Wild Dog”, well known to our young audience. First, briefly highlight the characteristics of literature for children, and one of those most important features is the love and attachment of children to animals. This attachment is due to the fact that children feel the animals as part of their lives, they talk to them and understand their speech. In this novel the author tried and failed to bring closer the animal world of children, not only by its beauty, but also to the harsh rules of nature.

Key words: *animals, children’s literature, Vidoje Podgorec, animalism.*

1. Вовед

Отсекогаш постоела дилема околу дефинирањето на поимот „литература за деца и млади“. Многу теоретичари и истражувачи се обиделе да дадат конкретно објаснување и да го дефинираат терминот. Комплексноста на овој поим „литература за деца и млади“ произлегува од тоа дали оваа литература е намената за деца или за млади. Терминот литература за деца и млади, како таков, предизвикува асоцијации за интенционалноста на авторот да создаде текст кој е наменет исклучиво за одредена читателска публика. Тоа значи дека

¹ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

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

литературата за деца, како збирен поим за сите литературни дела, наменети за читателот кој не е постар од осумнаесет години, имплицитно и „однатре“ ќе ги подразбира социјалните искуства на читателите, кои некои психолози (J. Piaget, B. Inhelder, 1990) ги поделиле на четири возрасни групи:

- најрано детство (првите две години од животот),
- рано детство (од две до шест години),
- средно детство (од шест до девет години) и
- доцно детство (од деветтата година до пубертет).

Дека (треба да) постојат разлики помеѓу книжевните текстови за деца и за млади е повеќе од јасно, со оглед на когнитивните способности на читателите и нивните социјални (интерактивни) искуства.

Во Речникот на книжевни термини³ литературата за деца се дефинира како „литература која по својата содржинска и јазична структура е приспособена на возраста на децата и на нивните когнитивни способности“.

2. „Дивиот пес“

Раскажувачката постапка на Подгорец е резултат на еден длабок личен опит на авторот, дело на еден креативен дух кој непрестајно го перфекционира тој значаен аспект на своето дело. Како познавач на нашето село и на народниот живот, Подгорец пасионирано ја доживува природата, човекот во неа, детето во природата, човекот во неа, неговите миленици - животните, убавината на родниот крај. Длабокото познавање на светот на детето му овозможува на авторот да проникне во него, да ја создава својата литература според мерката на тој свет, но и да го збогатува и да му ги шири хоризонтите⁴. Човекот од памтивек бил поврзан со животинскиот свет. И во праисторијата тој ги ловел и припитомувал животните за да опстане. Таа судбинска поврзаност на човекот со животните влијаела на тоа животните многу рано да станат негова важна преокупација и инспирација.⁵

„Дивиот пес“⁶ од Видое Подгорец е роман објавен во 1987 година. Приказна

³ Tanja Popović, Rečnik književnih termina, Logos Art, 2007, 353

⁴ Слободан Мицковиќ, Предговор кон книгата „Шарената птица“, Наша книга, Скопје, 1987, стр. 9-29.

⁵ Цвијетин Ристановиќ, Анимални свијет као општа тема у књижевности за дјецу, Детињство, Нови Сад, 2010, 47-48.

⁶ Видое Подгорец е роден на 8 јуни во с. Колешино, Струмичко во 1934 година. Произлегува од сиромашно селско семејство. Основно училиште завршил во родното село и Ново Село. Завршил учителска школа во Штип, Виша педагошка школа и Филозофски факултет во Скопје. Десетина години работи како учител, наставник, професор и просветен советник во Струмичко, Штипско и Кочанско. Од 1961 година ги уредува списанијата за деца „Другарче“ и „Наш Свет“ при „Детска радост“, а од 1970 година работи како директор, главен уредник и уредник за уметничка и детска литература во „Наша книга“ во Скопје. Умира на 14 април 1997 година во Скопје. Во текот на четирите децении плодна творечка работа ги објавил следните книги: стихозбирките – „Развигорче“ (1956), „Горско кладенче“ (1960), „Тихо доаѓаат сонистата“ (1963), „Весела азбука“ (1969), „Илјада цветови“ (1969), „Во Солуна грош Сомуна“ (1981), „Песни за Туника“

за животот во дивината и секојдневната борба за да се преживее. Го одбравме со цел да ги анализираме анималистичките ликови и нивните карактеристики. Анималниот свет е голема тајна и за возрасните, а особено за децата. Затоа тој претставува значаен извор на теми во книжевноста наменета за најмладите. Децата ги привлекуваат анималните јунаци заради нивните необични особини, возбудливи авантури и несекојдневни доживувања кои на животните им ги припишуваат имагинативните творци.⁷

Темата е животот на кучето Караман кое ја има таа несреќа уште сосема мало да остане без најважната личност, неговата мајка, па е посвоено од страна на една волчица. Сликата на кучето во нашиот ум веднаш ја воведува фразата „најдобриот пријател на човекот“, тој верен и посветен партнер кој, под слој на крзното и повремени лиги, не осудува или прашува, туку само сака да се гали. Веројатно кучињата се животните со кои децата најмногу доаѓаат во контакт и токму затоа со нив децата се чувствуваат најслободни⁸

На почетокот е претставена таа силна врска помеѓу мајката и децата, без разлика на тоа што се работи за животни. Мајката е претставена како најважната личност во животот на децата. Уште со раѓањето мајката со многу љубов се грижи за своите рожби, ги топли со своето тело, ги храни со пресно млеко. Таа е единствената личност која е подготвена да направи сè за своите чеда. Малите кутренца го препознавале мирисот на својата мајка и знаеле дека се најбезбедни покрај неа. По само неколку дена тие се запознаваат и со луѓето, но не покажуваат никаков страв од нив. Човекот за нив не е сосема непознато суштество:

„Не, тие не знаеја чиј е тој глас и тој мирис, но останаа во нив засекогаш. Како да го исцрпаа со мајчиното млеко. Како да го впија со нејзиниот мирис. Зашто и во самата неа имаше нешто од тоа двоножно суштество што тие

(1982), „Лушпи од месечина“ (1982) и други; книгите раскази – „Прости ми канаринке“ (1958), „Топли гнезда“ (1959), „Неспокојно детство“ (1961), „Шумскиот разбојник“ (1962), „Сенки на сидот“ (1964), „Туника“ (1967), „Чудесно патување“ (1967), „Две солзички“ (1967), „Отиде со жеравите“ (1967), „Шарени бродови“ (1969), „Чисти раце“ (1969), „Сивиот одмаздник“ (1969), „Ливада на соништата“ (1969), „Мравја приказка“ (1980), „Патувањето на Доброило“ (1981), „Приказна за селото“ (1981), „Сказни I-II“ (1982), „Шарбајка“ (1986), „Изгубеното царство“ (1995)...; романите – „Ајдучка чешма“ (1964), „Задкарпатската повест“ (1966), „Белото Циганче“ I-III (1966), „Прокудени птици“ (1969), „Овчарчето Бош“ (1969), „Рајна Војвода“ (1971), „Првото писмо“ (1972), „Бигорна љубов“ (1973), „Пепел и цвет“ (1974), „Македонска голгота“ (1978), „Црниот пантер“ (1981), „Летот на белата гулабица“ (1982), „Карпошовата буна“ (1983), „Дивиот рај“ (1983), „Патешествијата на Силјан Штркот“ (1983), „Криворог“ (1994). Составувач е на „Антологијата на современата македонска поезија за деца“ (1968) и „Антологија на современата македонска проза за деца“ (1968) и др.

⁷ Цвијетин Ристановиќ, Анимални свијет као општа тема у книжевноности за дјецу, Детињство, Нови Сад, 2010, 47-48.

⁸ Elizabeth A. Dune, Talking animals: A Literature Review of Anthropomorphism in Children's books, A Master's paper for M.S. in L.S degree, may 2011, <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:627a29d7-25f1-4481-9363-72e74c0c4b3f>, пристапено на 22.12.2015 г.

*сè уште не го беа виделе и не знаеја како изгледа*⁹ (стр. 4)

Кутренцата не се плашат од луѓето, туку се чувствуваат сигурно, знаат дека нема да ги повредат.

„Кутренцето без страв му се предаваше на тоа пријателско шепотење. Штом ќе ги сетеше детските прсти на својата кожа, чувствуваше како низ целото тело му поминува некој пријатен трепет, како го обзема некоја топлина на заштитеност, сигурност и задоволство“ (стр. 6)

Малото кутре се навикнува на присуството на човекот, го распознава неговиот мирис, како и сите останати мириси и гласови што го опкружуваат. Но, за жал, мајката на новороденчињата исчезнува, а домаќините се принудени да ги фрлат малите и беспомошни суштества. Единствено Караман благодарение на неговиот инстинкт успева да преживее.

Со слична судбина е една волчица која останала без своите рожби. Во потрага по храна за неа и нејзините новороденчиња нејзините малечки остануваат незаштитени и завршуваат во рацете на ловците. Со помош на силниот инстинкт знае дека нејзините рожби повеќе ги нема, но сепак има мала надеж дека можеби ќе ги најде:

*„Чувството дека засекогаш ги загубила своите малечки, во срцето на дивата мајка отвори крвава рана. Со пена на устата, избезумена до беснило, таа по стопати се враќаше во студената лога. Мирисот на нејзините рожби ја тераше да завива од болка и очај. Мирисот на човекот уште повеќе ја разбеснуваше*¹⁰ (стр. 10)

Во тие моменти на очај, неиздржлива болка, желба за одмазда, волчицата сосема случајно наидува на Караман. Малото кутренце било премногу слично со нејзините малечки, па така волчицата го прифаќа како свое чедо. Кај неа се јавува мајчинскиот инстинкт и таа почнува да се грижи за него. Малото куче е свесно за тоа што се случува околу него и знае дека дивината не е неговиот дом:

„Кревко е моето помнење, слично на цветен мирис подгонет од лесен пролетен ветреј. Но, сепак, добро знам дека ти не си мојата вистинска мајка, нити оваа пештера е мојата родна плевна. Таму слушав блеење на јагниња, гровкање на прасиња, шушкање на глувчиња... Мирисот на овчото трло е сосема поинаков од овој страшен и одвратен мирис на сверско дувло, на отпадоци од недоглодани коски и несожжувани кожи... И ти, која се грижиш за мене повеќе одошто мојата родена мајка – не си тоа. Има нешто што ми

⁹ Видое Подгорец, „Дивиот пес“, Наша книга, Скопје, 1987.

¹⁰ Видое Подгорец, „Дивиот пес“, Наша книга, Скопје, 1987.

дава за право да се сомневам. Но, што можам друго освен со благодарност да ја примам добродетелта што ми ја нудиш“ (стр. 15)

Караман доста тешко се приспособува на дивината, на суровиот живот, не може да поднесе тоа што волчицата постојано го остава сам во пештерата додека таа бара храна. Најверојатно кај неа сè уште е присутен тој страв да не остане повторно сама и се поставува премногу заштитнички пред Караман. Постојано се грижи за него, за неговата безбедност и му го објаснува законот на дивината:

„Сите што се хранат со месо и крв, чедо мое, се наши душмани. Лисицата, која уште од далеку ја подвитува опашката штом ќе ме сретне, тебе ќе те раскине со истата почит и наслада. Ни осамениот разбојник, рисот, нема да ти прости. Тоа може да го стори и крилестиот грабливец, орелот крстаи, ако те здогледа на шумската рудина. Седи си мирно во мракот на пештерата и чекај го својот ден“ (стр. 16)

Тој само сака да е слободен, да си игра и да трча. Но, средината во која расте си го прави своето и тој се навикнува на сите закони на дивината на кои го учи волчицата. Иако се разликува од останатите волци, тој сепак се храни како нив, прави сè за да ја преживее тешката и студена зима.

Караман понекогаш успевал незабележано, кога волчицата ја немало, да излезе од пештерата и барем на кратко да ужива во слободата и да ја истражува дивината. Нешто постојано го влечело кон бачилото, па така еден ден се нашол пред трлото и се потсетил на блеењето на овците, на мирисот на плевната, мирисот на неговиот вистински дом. Тажен и полн со болка повторно се враќа во мрачната, влажна и студена пештера.

Растејќи како волк Караман длабоко во себе никогаш не престанал да се надева дека повторно ќе се врати кај своите собаќа и ќе си игра со нив. Тој никогаш не го заборавил своето родно место, своите браќа, мирисите кои го опкружувале, тоа засекогаш останало врежано во неговото сеќавање.

Караман иако пораснал во вистински волк, сепак, се разликувал од останатите волци и бил свесен за тоа.

„Сепак, Караман разбра дека постои нешто што го одделува од другите волци. Некој длабок, необјаснив инстинкт му кажуваше дека тие и тој не лежеле во иста утроба, не ги родила иста мајка. Неговото влакно беше погусто, и не сиво како кај другите, туку темноцрвеникаво, со примеси на црно околу вратот и бели пруги по силните и широки гради. Нозете му беа подебели и поцврсти, а ушите поголеми и позаострени на врвовите. Ни дивото млеко што го имаше исцицано од волчицата не можеше да ги избрише тие мошне забележливи разлики.

Но неговата наследна интелигенција, животот во дивината и челичната конструкција на неговото тело го правea не зависен и плашлив, туку дрзок и бестрашен. Се случуваше почесто тој да им ги покажува забите на своите собака по судба. Тие го почитуваа не по силата на разумот, туку од страв, и со омраза се странеа од него“ (стр. 59)

Во јануари волците се здружиле во glutница за да можат да дојдат до храна и така да ја преживеат зимата. Го напаѓале секое животно што ќе им излегло, но бидејќи тоа било многу ретко морале да се спуштаат близу до селата. Почнале да претставуваат сериозна закана за стадата и селаните кои правеле сè за да се заштитат. Луѓето и нивните кучиња за Караман и останатите волци претставувале смртна закана. Селаните со своите пушки заедно со кучињата ја нападнале glutницата и успеале да убијат неколку волци. Караман успева да се спаси.

Караман никогаш повеќе не сретнал некој од glutницата, останал сам и осамен. Се наоѓал близу до селото и бачилото и во него повторно почнале да се раѓаат старите спомени:

„Изутрината едно стадо се искачи на рудината. Околу него се шетаа неколку кучиња. Караман се вовлече длабоко во дабовиот шумјак и оттаму, со човечки солзи во очите, ја набљудуваше сликата. Бидејќи тој не беше роден како волк, во него не постоеше ништо сверско. На овците не гледаше како на залак пресно млеко, туку како на некој спомен по силата на околностите му избледнеал и не можеше лесно да го врати во своето животинско помнење“ (стр. 68)

Тој веќе подолго време го набљудувал стадото и еден ден бил сведок на раѓањето на едно јагне. Иако овцата била беспомошна, а Караман гладен, сепак во него постоело нешто посилено од сверското и тоа го спречило да се нафрли на овцата. Кога го слушнал блењето на новороденчето тој се сетил на своето детство, на плевната, мирисот:

„Велот на принудниот заборав се раскина и тој сега знаеше дека се врати на својот праизвор. Тоа пред него беше дел од неговото детство, дел од неговиот вистински живот“ (стр. 70)

Длабоко со себе знае дека треба да ја заштити овцата и останува со неа.

На крајот, сепак, умира како волк од рацете на човекот и дури не се труди да се одбрани или да нападне, бидејќи го сметал човекот за свој пријател.

Студиите покажуваат дека книгите во кои се јавуваат животните се од редот на многуте приказни што сме слушнале или ни биле прочитани, таму често е

онаа приказна што ни зборува повеќе директно од другите, една приказна која допира некој емотивен акорд, некако како одраз на желбата да се чувствуваме потребни или друг збир на вредности. Слушајќи ја, таа ги оживува старите искуства и чувства што можеби се имаат заборавено. На тој начин, ние сме во состојба да рекреираме, во детали, кои сме, што сме правеле, вредностите и верувањата кои сме ги развиле и како се поврзуваме со другите и со нашиот свет.¹¹

Заклучок

На крај, можеме да истакнеме дека творештвото на Видое Подгорец изобилува со анималистички ликови, дела во кои на животните им се придава посебно важност и значење. Приказните и романите во кои животните се главни ликови и актери на дејствијата се посебно интересни и возбудливи за најмладите читатели. Посебните карактеристики и својства кои им се придаваат на животнит, и нивните човечки особини се примамливи и невообичаени за читателите/децата.

При анализата и обработката на романи, односно приказни во кои животните се носители и учесници на настаните, децата ги примаат со оној интерес што кај нив секогаш го побудува говорот на измисленото, ситуиран во една реална и можна опстановка. Во детскиот свет животните се присутни на еден посебен начин, децата им ги даваат оние особини кои до нив доаѓаат од приказните, но тоа е свет кој детето не го прима како измислен, зашто во тие приказни настаните се случуваат во рамките на сосема реални односи, на односи кои детето ги разбира и може да ги следи.

Исто така, во одредени дела во творештвото на Видое Подгорец животните - ликови укажуваат на сериозниот, хуман третман на животните, воопшто, но сепак, таквите текстови, со присуството на човечките ликови, како да го намалуваат животинскиот аспект, ги сведуваат ликовите-животни до декоративна функција. Во таквите контексти поаѓалиштето, позицијата од која се набљудуваат нештата, фокализацијата е човечка. Таквата позиција не е исклучена (таквото исклучување е сосем невозможно) ни од текстовите кои во литературата говорат само за ликови-животни, бидејќи јазичниот медиум во кој се реализирани текстовите е човечки, но сепак, симулирањето на вербализираниот свет на животните, животинската фокализација во текстот го оправдува терминот животинска приказна во вистинската смисла на зборот.

Во книжевниот свет на Видое Подгорец, чудесниот реализам, магичните предмети, појави и човечки способности го менуваат во односот кон просторот и времето. Во неговите романи можеме да истакнеме дека светот останува

¹¹ Carolyn L. Burke, Joby J. Copenhaver, *Animals as People in Childre'n literature*, Language Arts, Vol. 81 No. 3, January 2004, стр.205, <http://www.ncte.org/library/nctefiles/store/samplefiles/journals/la/la0813animals.pdf>, преземено на 10.1.2016 г.

„реалистичен“ во спојот на стварното и нестварното. Исто така, во романите кои ги обработивме можеме да забележиме и преземање на помалку или на повеќе сказновидни елементи во уметничката проза, при што се отвораат различни можности за нивно користење.

Во детската литература на Подгорец волшебните ликови и предмети од делата имаат особени анималистички карактеристики и особини, а со помош на нивните особини и дејства, односно се реинтерпретираат, а понекогаш се сместени во еден подруг контекст, и оттаму често дејствуваат непредвидливо и смешно.

Но, и тогаш читателот, оној кој ја задржал детската возбуда во себе, ги доживува како дел од оној архетипски свет кој го носи во себе, ги доживува како најнаивен и најмистериозен истовремено.

Без сомнение, антропоморфизмот има големи литературни и практични вредности, затоа што го привлекуваат вниманието на младите читатели и служи како начин за постепено поучување на социјалните односи и запознавање на младите читатели со фантазијата и хуморот во книгите. Исто така, има голем број одлични објавени анималистички приказни, во кои, како што растат читателите, ќе можат на реалистичен начин да ги поправаат нереалните слики за животните кои им биле презентирани.¹²

Користена литература

- [1] Burke, L.C., Copenhaver, J.J. (2004). *Animals as People in Children's literature*: Language Arts, Vol. 81 No. 3, January 2004, стр.205, <http://www.ncte.org/library/nctefiles/store/samplefiles/journals/la/la0813animals.pdf>, преземено на 10.01.2016.
- [2] Dune, A. E. (2011). *Talking animals: A Literature Review of Anthropomorphism in Children's books*, A Master's paper for M.S. in L.S degree, may 2011, <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:627a29d7-25f1-4481-9363-72e74c0c4b3f>, пристапено на 22.12.2015
- [3] Владова, Ј. (2001). Учење на слободата, Литература за деца: Ѓурѓа.
- [4] Денкова, Ј. (2011). *Книжевност за деца*: Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип.
- [5] Друговац М. (1975). *Македонските писатели за деца*: Скопје, Македонска книга.
- [6] Друговац М. (1996). *Македонската книжевност за деца и младина*: Детска радост, Скопје.
- [7] Интернет портал <http://archive.is/OtbU0>
- [8] Интернет портал: <http://reper.net.mk/poezija-za-najmladite>

¹² Sonya Vogl, *Animals and Anthropomorphism in Children's literature*, пристапено на 10.1.2016 г., <http://images.library.wisc.edu/WI/EFacs/transactions/WT1982/reference/wi.wt1982.svog1.pdf>

- [9] Китанов Б. (2007). *Литература за деца*: Педагошки факултет „Гоце Делчев“, Штип.
- [10] Китанов Б., Марјановиќ, В. (2007). *Литературна критика*: Педагошки факултет „Гоце Делчев“, Штип.
- [11] Мицковиќ, Н. (1985). *Детето и литературата за деца*: Македонска книга, Скопје.
- [12] Мицковиќ, С. (1987). *Предговор кон книгата „Шарената птица“*: Наша книга, Скопје.
- [13] Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books. (original work published 1966).
- [14] Подгорец, В. (1987). *Дивиот пес*: Наша книга, Скопје.
- [15] Ристановиќ, Ц. (2010). *Анимални свијет као општа тема у књижевности за деца*: Детињство, 3, Нови Сад, 47-48.
- [16] Popović, T, Rečnik književnih termina, Logos Art, 2007, 353.
- [17] Саздов, Т. (1997). *Усна народна књижевност*: Детска радост, Скопје.
- [18] Тодоров, Ц. (1996). *Категории на литературното раскажување, во кн. Теорија на прозата*: Детска радост, Скопје.
- [19] Vogl, S. (1982). *Animals and Anthropomorphism in Children's literature*, пристапено на 10.1.2016 г., <http://images.library.wisc.edu/WI/EFacs/transactions/WT1982/reference/wi.wt1982.svgl.pdf>

ЗГРАДАТА НА РЕКТОРАТОТ ВО ШТИП, ОБЈЕКТ ШТО ГИ ПОВРЗУВА МИНАТОТО, СЕГАШНОСТА И ИДНИНАТА

Оливер Цацков¹

Апстракт: Зградата на Ректоратот отсекогаш претставувала не само јадро околу кое се случувале многу значајни настани, туку и зграда во која поминала плејада истакнати македонски личности. Богатата историја на ова прво училиште, па касарна, болница и повторно училиште ја заокружи денешната нејзина улога на Ректорат на Универзитетот „Гоце Делчев“. Во текстот е поместена хронологијата на најзначајните моменти од постоњето на ова здание.

Клучни зборови: *историја, училиште, зграда.*

THE RECTORAT IN STIP, BUILDING THAT CONNECTING THE PAST, PRESENT AND THE FUTURE

Oliver Cackov²

Abstract: Building Rectorat always preached not only the nucleus around which many important events occurred , but also of building that passed and a number of prominent Macedonian people. The rich history of this first school, barracks, hospital and school again today rounded out its role of rector of the University “Goce Delchev”. The text has been moved to the chronology of the most significant moments of festing of this building.

Key words: *history, building, school.*

Вовед

Во првата половина на 19 век Штип бил познат како трговски и занаетчиски град со богато развиена инфраструктура. Потребите за богат просветно-културен живот во Штип и Штипско резултирал од стопанскиот подем на градот и материјалната зајакнатост на штипските трговци и занаетчии. Во оваа време како силен фактор, особено се оформило и штипското Ново Село и не случајно оваа место станало центар на сите просветно-образовни и духовни настани.

Јадрото од многубројните архитектонски зданија во Ново Село го сочинуваат Црквата „Успение на Св. Богородица“ и објектот на училиштето. Појавата на овој училиштен објект не е случаен. Тоа е природна последица на објективните услови создадени со општествено-економскиот развиток и стопанскиот напредок на градот Штип за повисоко образование. Историјата на овој објект претставува потврда за неговата образовна и културна традиција,

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

² Faculty of Educational Sciences, University “Goce Delchev”, Stip

со настани и личности кои ќе ја обележат најсветлата страница од неговото постоење. Темелите на оваа зграда биле поставени во 70-тите години од 19 век, а првата учебна година во него започнала во 1882 година. Особено значење на овој објект му дава не само образовниот карактер, туку и духовноста што произлегува од непосредната близина на црковниот храм. Објектот е дел од богатото минато поврзано со образованието и воспитанието во последните 130 години во овој дел на Македонија. Всушност, тоа е јадрото околу кој се собирале најнапредните умови во бурните времиња од македонскиот народ во 19 и 20 век. Во оваа училиште учителствувале најславните имиња на македонското револуционерно движење: Гоце Делчев, Даме Груев, Петар Поп Арсов, Тодор Лазаров, Мише Развигоров, Димитар Мирасчиев и други. Во почетокот на ноември 1894 година Гоце Делчев ја започнал работата во оваа училишна зграда. Како учител и револуционер позивот го сфатил мошне одговорно, посветувајќи се целосно на просветно-педагошката и образовната работа со учениците. Резултатите кои ги постигнал со нив во педагошката работа ќе бидат не само со дидактички вредности, туку и потврден придонес во ризниците на нашето педагошко културно богатство. Нашиот учител Делчев останал запаметен како човек кој се борел за културен натпревар меѓу народите.

Во оваа зграда се одвивале широки активности и културно-просветна работа на децата, но и со отворањето на неделното училиште во кое се одвивала писменоста им се овозможило описменување на возрасните и се одржувале популарни предавања со револуционерна содржина со цел да се разбуди слободарскиот дух на штипјани. Постојат индиции дека токму во оваа зграда во 1885 година е одржана првата театарска претстава во градот. Каков карактер образованието во Штип ќе има понатаму најконцизно има кажано проф. д-р Александар Апостолов, кој пишува: „Со проширувањето на јурисдикцијата на Егзархијата во Штип образованието ќе се одвива во духот на нејзината пропаганда“.³ „Економските и политичките промени што се случувале во времето од 1912 до 1918 година не дозволувале да се развие една континуирана воспитна и образовна дејност. До 1912 година во него имало 151 ученик и 100 ученички со вкупно 7 учители“⁴. За време на Балканските војни зградата била и болница. Во вакви услови речиси било невозможно да се развие каква било училишна активност. Бројот на училиштата бил сведен на минимум, затоа што многу од нив биле ставени за потребите на војската и биле адаптирани во касарни во кои се сместувале војниците. Објектот и во Првата светска војна била користен за потребите на војската.

Помеѓу двете светски војни било основно училиште во кое се школувале ученици од прво до четврто одделение. Оваа училишна зграда во континуитет, во

³ Апостолов, А. Штипската гимназија помеѓу двете светски војни 1920-1941, со посебен осврт врз последните три генерации матуранти (ракопис).

⁴ Цацков, О. (2013) Штип 1900-1912 година. Штип: ОРОРМ.

војна и мир, постоела до 1941 година. Пред почетокот на Втората светска војна објектот бил опожарен и речиси целосно уништен. Останале само темелите и нешто од ѕидовите. Со доаѓањето на бугарската администрација во Штип и големата потреба од училишна зграда, истата била доизградена и оспособена во малку поизменет вид од претходната. Уписот на учениците во Штип и Штипско бил извршен во септември 1941 година. Основните народни училишта „за време на окупацијата биле распределни во четири пункта, во зависност од бројот на формираните општини во Штип и Штипско и тоа: платежен пункт во Штип за основните училишта 'Св. Архангел Михаил' и 'Св. Кирил и Методиј' во Штип со четворица учители и 'Св.Богородица' со исто така четворица учители“.⁵

Од поновата историја на македонскиот народ би ја издвоиле работата на учителската школа од 1946 до 1949 година во Ново Село, Штипско. Во оваа школа учениците биле веќе зрели и свесни за својот животен пат и се определиле да станат учители. Тие се најучените и најпочитуваните луѓе во средината од каде што потекнуваат и каде што ќе работат. Во овој објект се „образовале и оспособувале, што заслужи почит и признание и кај своите ученици, кај просветно-културните институции и кај целокупната македонска општествена јавност. Затоа нејзиното спомнување предизвикуваше чувство на гордост што постоела таа школа. И, затоа ја спомнуваат како штипската „Сорбона“, како што нејзините ученици фигуративно ја нарекуваат“.⁶ Подоцна во овој објект била сместена и штипската гимназија. Треба да се каже и тоа дека професорите на гимназијата се чувствувале среќни затоа што реално имале можност да работат во истата зграда каде што работеле и македонските револуционери. Истакнувале дека тоа им дало дополнителна волја да работат со поголемо задоволство. Гимназијата со своите професори и матуранти се вгради во развојот и перспективата во Република Македонија.

Во последно време беше училишна зграда во состав на Основното училиште „Ванчо Прке“. Низ клупите на ова училиште поминале многубројни учители и ученици, славни имиња на нашата револуционерна историја, од културно-просветен и духовен живот. Изгледот на зградата се вклопува во целокупниот амбиент на нејзиното опкружување: новоселската архитектура, реката Брегалница, многубројните цркви и Исарот.

Со формирањето на Универзитетот „Гоце Делчев“ објектот ќе добие нов и препознатлив лик. Во зградата е сместен Ректоратот на Универзитетот. Во вистинско време и на вистинско место. Со оваа идеја на Универзитетот, на Штип му се враќа приматот на образовен центар. Денес Штип е универзитетски град во кој својата иднина ја препознаваат студентите не само на Балканот, туку

⁵ Донеv, Т. (1997) Развивокот на школството и просветата во Штип и Штипско. Штип: Друштво за наука и уметност - Штип.

⁶ Николовски, А. (1999) Придонесот на учителската школа „Гоце Делчев“ - Штип во просветата и образованието и културата на Република Македонија. Штип: ДПР, 24 мај“ - Скопје.

и пошироко. Ова во суштина значи реализирање на мислата со неодминливо значење дека светот треба да биде поле за културен натпревар помеѓу народите. Со Ректоратот побогати сме за едно монументално здание кое го поврзува минатото со сегашноста и иднината на нашето живеење.

Користена литература

- [1] Нетков, В. (1998). Штипско Ново Село и неговата архитектура: Зборник VIII ЗЗСК и Народен музеј - Штип.
- [2] Донеv, Т. (1997). Развикоот на школството и просветата во Штип и Штипско. Штип: Друштво за наука и уметност, Штип.
- [3] Николовски, А. (1999). Придонесот на учителската школа „Гоце Делчев“- Штип во просветата и образованието и културата на Република Македонија. Штип:ДПР „24 мај“ Скопје.
- [4] Апостолов, А. Штипската гимназија помеѓу двете светски војни 1920-1941, со посебен осврт врз последните три генерации матуранти (ракопис).
- [5] Цацков, О. (2013). Штип 1900-1912 година. Штип: ОРОРМ

METODIČKA ORGANIZACIJA I VAŽNOST USKLAĐENOSTI NASTAVNE JEDINICE, LIKOVNE OBLASTI, LIKOVNE TEHNIKE, LIKOVNOG PROBLEMA I MOTIVA

Dr. sc. MAJA ŽMUKIĆ¹

Apstrakt: U ovom radu govoriti ću o važnosti motivacije, s posebnim naglaskom na važnost adekvatnog pristupa likovnom obrazovanju, problemskih zadataka i ciljeva, te metodičke organizacije i važnosti usklađenosti nastavne jedinice, likovne oblasti, likovne tehnike, sa naglaskom na likovni problemi i likovni motiv.

Ključne reči: *motivacija, likovna umjetnost, metodička organizacija nastavne jedinice, likovni problem, likovni motiv.*

METHODICAL ORGANIZATION AND THE IMPORTANCE OF CONFORMITY TEACHING UNIT, ART FIELD, ART TECHNIQUES, ART PROBLEMS AND ART MOTIVES

Dr. sc. MAJA ŽMUKIĆ²

Abstract: In In this paper, I shall discuss relevant features of the he importance motivation with a special emphasis to the importance of adequate approach to visual arts education, art problem tasks and goals of methodical organization and the importance of conformity teaching unit, artistic field, art techniques, art problems and art motifs.

Key words: *motivation, visual arts education, methodical organization of teaching unit, art problems, art motifs.*

UVOD

Nastavne metode su načini rada u nastavi i definišu se kao putevi zajedničkog rada nastavnika i učenika u nastavnom procesu. Pomoću njih učenici stiču nova znanja i sposobnosti, njihov izbor određuju zadaci nastavnog predmeta, ali i dob i predznanje učenika. U svojoj osnovnoj podjeli metode mogu biti: analitičko promatranje, likovni scenarij, metoda razgovora, demonstracije, usmenog izlaganja, rada s tekstom, a u realizaciji metode su kombiniranje, variranje, građenje, razlaganje.

Takve metode se nadopunjuju i isprepliću, planski kombinuju sa načinima i oblicima rada, to je ono što nazivamo metodikom, kao skupinu postupaka koje treba dovesti u harmoničan odnos. U nastavi likovne kulture nastavna jedinica sastoji se od četiri osnovna elementa; motiva, likovnog problema, likovne tehnike i likovnog područja, a sve četiri komponente imaju jednaku važnost u formiranju sata likovne kulture.

¹ Univerzitet u Sarajevu Pedagoški fakultet Sarajevo, Skenderija 72

² University of Sarajevo Faculty of Educacional Sciences Sarajevo, Skenderija 72

Za realizaciju uspješne nastave nije dovoljno, niti ispravno, da se gore navedeni elementi zasebno odaberu i obrade, ono što je neophodno je da se dovedu u harmoničan odnos, odnosno da jedna drugu podržavaju. Za takvo osmišljavanje jednog časa potrebno je znanje iz likovne umjetnosti, likovnog jezika i metodike nastave likovne kulture.

PLANIRANJE NASTAVNOG SATA

Pošto je uobičajeno da se planiranje nastavnog sata započinje sa tim šta se želi postići, odnosno koje gradivo učenici trebaju naučiti, slijedi se nastavni plan i program kojim je definisano da se zadaci likovne kulture odnose na likovnu pismenost, likovni jezik, te u skladu sa tim likovna problematika jeste cilj sata. Ipak to nije dovoljno za realizaciju uspješnog sata jer predmet likovna kultura ne smije biti samo puko usvajanje znanja i definicija. Da se po takvom, pogrešnom, principu čas ne bi shvatio mora se postići adekvatna usklađenost i iskorištenost strukture nastavnog sata.

Iako je likovni sadržaj, likovni problem, okosnica časa on ne smije zasjeniti motiv, a opet motiv ne smije biti jedino interesovanje učenika. Likovna oblast i likovna tehnika, medij, mora podržati, podupirati motiv, koji će prilikom realizacije likovne problematike dati uspješno ostvaren rezultat.

LIKOVNI MOTIV

Likovni motiv je sve ono što se može vidjeti okom, ali i sve ono što se može osjetiti i zamisliti. Tačnije, to je sve što se crta i preko čega se likovno izražava, zato je motiv bitan dio sadržaja likovnog djela. U likovnoj umjetnosti pod pojmom motiva podrazumijeva se akt, portret, pejzaž.

“Motiv je ono što slika i kip predstavljaju. Slike i kipovi su vizualni dokumenti o životu. Služi da slikari i kipari izraze svoj likovni osjećaj uz pomoć crte, boje i oblika. Svaki slikar odabire motiv koji odgovara njegovoj likovnoj specijalizaciji. Kao s umjetnicima tako je i s epohama: svaka bira onaj motiv koji odgovara njezinu karakteru. U pretpovijesti imamo bizona, U Asiriji lava, u Grčkoj konja, u rokokou mačku. Uzmimo npr. neki motiv i pratimo ga kroz povijest i svaka epoha ga razrađuje na svoj specifičan način. Izbor motiva ovisi i o karakteru likovnog materijala. Razni majstori ugljena ili akvarela odabiru takve motive na kojima će njihova tehnika govoriti punim svojim mogućnostima. Sve oko nas što vidimo okom može biti likovni motiv. Kada se odnosi na čovjeka može biti glava, portret, autoportret, karikatura, figura i akt. U odnosu na životinju je animalizam, a kada predstavlja mrtve životinje, biljke i predmete, onda je mrtva priroda. Motiv prirode naziva se pejzaž, a unutrašnjosti raznih zgrada interijer.” (<http://www.lupiga.com/enciklopedija/likovni-motivi>)

Motiv u nastavi likovne kulture je vrsta poticaja koji sam ne predstavlja likovni sadržaj, već pomaže u njegovoj realizaciji. Preko motiva se obrazuju učenici i realizuje se sve ono što je predviđeno nastavnim planom i programom. U realizaciji časa

nastave likovne kulture motive treba nacrtati, naslikati, modelirati i preko njih postepeno učenike uvesti u likovni sadržaj, a u nastavi likovne kulture motivi se dijele na tri kategorije; vizualni, nevizualni i na likovne i kompozicijske elementi kao poticaj.

U skripti metodika i metodska praksa Likovne kulture osnovnoškolskog uzrasta, o motivima se navodi;

“Vizuelni motiv: U ovu kategoriju spada sve što se može vizuelno percipirati. Mogućnosti izbora su za ovaj poticaj velike i mogu se svrstati u nekoliko kategorija: prirodni oblici i pojave, načinjeni oblici, predmeti svih vrsta, narodni običaji, historijski događaji, kulturno-historijski spomenici Bosne i Hercegovine, državni i vjerski praznici, unutrašnji i vanjski prostor, ljudi (ljudska figura u pokretu, porodica i prijatelji, omiljeni nastavnik, autoportret, ljudske aktivnosti), motivi iz književnosti (narodne priče, kratke priče i pripovijetke, bajke, basne, poezija).” (Selma Loose 2012.)

Grgurić Jakubin, (1996.) obrazlaže pojam motiva, njegovog značaja i njegove realizacije na sljedeći način:

“Vizuelni motiv zahtijeva likovno osvještavanje, u kojem će se od vizuelnog doživljaja i mišljenja putem adekvatnih metoda doći do likovnog mišljenja i doživljaja, a kroz rad do likovnog djela. Dakle sam vizuelni motiv treba biti predstavljen kao osnova za razmatranje likovnog sadržaja, a nikako ostalih karakteristika takvog motiva. Motiv je sredstvo osvještavanja likovnih odnosa i likovnog jezika, i nikad ne smije biti nadređen likovnom odnosu. Moguće je čak i obrnuti sam proces, pa krenuti od likovnog sadržaja prema motivu što će još jasnije razlučiti značaj likovnog jezika naspram motiva. Metode koje se najčešće koriste za vizuelni motiv su: analitičko posmatranje, razgovor (postavljanje odgovarajućih pitanja, na koje će učenici odgovarajući sami uočavati elemente likovnog jezika i njihove odnose) i demonstracija. Sve tri nabrojene metode se zapravo kombiniraju kroz motivacijski dio časa. “

Nevizuelni motivi podrazumijevju one motive koje registrujemo drugim čulima: miris, okus, dodir, njuh i sluh. Tu su i osjećaji poput, sreće, tuge, straha, ljutnje i sl.

“Nevizuelni motiv podrazumijeva motivaciju i ostvarivanje likovnog doživljaja nevizuelnih motiva i tema kao što su: muzika, osjećaji – emocije, i svi doživljaji koji se vežu za ostala čula (taktilno, gustativno, olfaktivno). Ovakav motiv predviđa slobodan izbor likovne tehnike i likovno-tehničkih sredstava, a likovni odnosi nastaju kroz slobodnu likovnu reakciju na ovakav podsticaj za rad. Pri okončanju likovne aktivnosti, u završnom dijelu časa se kroz razgovor i analizu razgovara o likovnom jeziku, formi koji je korišten kako bi se dječija likovna misao realizirala u likovnom radu.” (Grgurić; Jakubin, 1996.)

Likovni i kompozicijski elementi kao poticaj

“Kompozicijski i likovni elementi kao poticaj podrazumijevaju elemente kao što su boja, linija, tačka bez njihove povezanosti sa predmetom iz pojavnog svijeta

ta. Zelena boja lista, crvena boja maline, linija koja predstavlja grančicu ili konac, nisu prihvatljivi u okvirima ovakve motivacije, nego boja, tačka, linija kao vrijednosti same po sebi. Likovna aktivnost može se inicirati problemskom situacijom ili likovnim scenarijem, likovnom pričom. Problemska situacija može uključivati tekst, sliku, film, ples, muziku. (Grgurić; Jakubin, 1996).

Ovakva podjela motiva u sklopu realizacije unutar nastave likovne kulture, nastavniku pomaže da lakše i ispravnije realizuje zadati cilj, mada se časovi likovne kulture mogu realizovati i kroz slobodnu temu, tačnije da učenici nemaju zadati motiv, ali to ne znači da se tada isključuje prisustvo istog ili likovnost, već da učenik sam bira šta i kako će crtati ili slikati.

Smatram da se ovakvim izborom sata se ne smanjuje važnost nastave likovne kulture, jer motiv koji učenik intuitivno bira za svoju temu, je objekat razmišljanja i oblik kroz koji artikuliše svoje najtananije emocije. Takav izbor nekog motiva je poput vizuelnog dokumenta o životu, što i samim umjetnicima služi kao povod da preko njega, crtom, bojom, oblikom ili gestom, izraze svoj likovni osjećaj i karakter.

Komunikacija između onoga *šta* crtamo i *kako* crtamo, nekad je od suštinskog značaja jer upravo to predstavlja i opisuje interesovanje pojedinca, a i donosi stvaralačku radost.

S druge strane, važnost u odnosu na motiv dajem unutrašnjem podsticaju, duhovnom proživljavanju i doživljaju svijeta kreiranom iznutra bez kojeg bi motiv bio samo motiv, potpuno lišen unutrašnje strukture i kao takav nikada ne bi postao umjetničko djelo.

Jednako kao što različiti motivi mogu biti manje ili više inspirativni za učenike, te će se kroz njihov doživljaj i izrazavati sa manjim ili većim odstupanjima od cilja sata.

Međutim to se ne smije posmatrati kao pogreška ili neuspjeh, jer složenost stvaralačke likovne problematike, različita svatanja i sposobnosti mogu više doprinjeti nego štetiti razvoju likovne pismenosti i likovnog odgoja.

Kao što sam mišljenja da se „kako i šta“ ne treba razdvajati, tako smatramo da u likovnom smislu ne treba strogo odvojiti motiv od likovnog problema, niti crtež od boje, jer je to istinit znak o autentičnosti vlastitog rukopisa. Ali u planiranju nastave likovne kulture mora se razlikovati.

LIKOVNI PROBLEM

Prvo mora se znati da tema nije motiv, kao što motiv nije likovni problem. Jednostavno da objasnim, kao što je milimetar dio centimetra, tako je likovni problem dio likovnog jezika. U svom osnovnom značenju, likovni problem je dio likovnog jezika, a likovni jezik je dio likovne umjetnosti.

Likovni problem, ili likovni zadatak je okosnica sata likovne kulture, čija je pravilna interpretacija i realizacija od ključnog značaja za uspješno ostvarenu nas-

tavu. Preko njega se uči o umjetnosti uopšte, u njegovoj realizaciji stižu se znanja i sposobnosti, razvija se vizuelna percepcija, imaginacija i stvaralaštvo. Iako se likovni problem nalazi unutar likovnog jezika, ne smijemo ga nazivati likovnim jezikom ili likovnim govorom, njega moramo tačno definisati i precizno postaviti u vidu cilja nastave likovne kulture.

Likovni problemi podrazumijevaju likovne elemente poput; tačke, linije, plohe, površine, volumena itd., zatim kompozicijske elemente; kontrast, harmonija, ritam, ravnoteža, proporcija, dominacija, jedinstvo, odnosno sve ono što čini likovni jezik i što se može jasno objasniti i pokazati. Također može podrazumijevati i druge likovne pojmove, naročito ako se učenici prvi put upoznaju sa njima. Recimo ako se učenici prvi put susreću sa likovnom oblasti grafike, pojmovi vezani za istu su raznoliki, a svakom se treba posvetiti posebna pažnja. Poput zadatka da se usvoji pojam o otisku uopšte, ili da se nauči u čemu je razlika u odnosu na grafički otisak od otiska ruke na papiru, jer ipak nije sve što se otisne grafika. Treba naučiti prepoznati karakter grafičkog otiska i njegovu likovnu vrijednost, ili u domeni likovne oblasti vajarstva, skulpture i slikarstva znati šta je stilizacija, faktura, lazura, impasto, mrlja. Učenike treba naučiti o tim pojmovima, da znaju da su to elementi likovnog djela, ne govoriti im da tankim ili debelim nanosom boje slikaju, jer treba ih naučiti, ali prvenstveno odgojiti da ne vrednuju jedno slikarsko djelo po što debljem nanosu sloja boje na podlozi.

Sve to mogu biti likovni problemi, jer sve je to dio likovnog jezika, samo je važno da se nastava kreće od jednostavnih do složenijih zadataka, i biti svjestan učenikovog uzrasta i mogućnosti. Unutar nastave likovne kulture postepeno se uči o likovnom jeziku, kao što se u nastavi matematike prvo kreće od učenja brojeva prema funkciji sabiranja, oduzimanja, pa sve do složenijih matematičkih funkcija. Tako od učenika na nastavi likovne kulture treba očekivati da polako usvajaju likovna znanja i kroz njih razvijaju svoje sposobnosti i senzibilitet. Nastavnik uvijek mora znati šta želi postići na času, za to je neophodno da se oslanja na samu umjetnosti, likovnost i likovne probleme, tek onda birati temu ili motiv, te tehniku, preko koje će realizovati postavljeni cilj. To je putanja kojom bi se trebalo kretati, ali to nije i jedini put.

Ističem, ipak je moguće i ponekad neophodno da se na osnovu određenog motiva izgraditi cijeli čas, ali opet sa primarnim ciljem, a to je likovnost.

Tema ili motiv nije sama po sebi cilj, već ima ulogu posrednika da se preko nje prezentira, nauči, spozna, određena likovna problematika. Opet izboru motiva se treba dati značaj, a ne samo ga nasumično izabrati, jer ako nastavu likovne kulture shvatimo kao puko usvajanje likovne problematike, odstupamo u razvoju individualnosti učenika.

Nekad upravo samo kroz zadatu temu ili motiv može se razviti osjetljivost, maštovitost i slobodni likovni izraz kod učenika. Zato je važno da se sve uskladi i poveže u jednu cjelinu.

Ako uzmemo za primjer da je cilj sata likovni problem: struktura i tekstura linije, odnosno linija kao likovni element, onda bi najadekvatniji odabir likovnog područja bio crtež jer linija jeste nositelj crteža. Naravno neophodno je razlikovati ta dva pojma, a najčešća definicija je ona na koju se pozvao i M. Huzjak, a glasi:

“Teksturane crte: tekstura označava karakter površine, i kao takva može biti plastička (hrapavo ili glatko), slikarska (različite gustoće mrlja koje čine površinu) i crtačka tekstura, gdje se koriste crtački elementi - točka i crta - za različito ispunjavanje i rasteriranje površine ograđene obrisnom crtom. Pogodna je usporedba s oranicom, poljem koje je omeđeno od ostalih susjeda i obrađeno linijama - brazdama. Dakle, obrisnom linijom stvaramo oblik koji iznutra ispunjavamo teksturnim crtama. c) Strukturne crte: iako po izgledu vrlo slične teksturnim crtama (ponekad su i prepletene toliko da se ne mogu razdvojiti), strukturnim crtama treba jasno razlikovati njihovo značenje. Riječ struktura označava unutrašnje načelo koje gradi neki oblik, općenito neki sklop. Ta se riječ primarno počela koristiti u lingvistici kroz tzv. strukturalizam, a tek ju je kasnije Claude Levi-Strauss uveo u antropologiju što je otvorilo put i likovnim teoretičarima za njenu upotrebu. Iz toga jasno vidimo: rečenica može imati svoju strukturu (unutrašnji sklop pravila izražen gramatikom), ali ne i svoju teksturu. Riječ po riječ, jedna iz drugu, po nekim pravilima grade vanjski oblik rečenice. Isto tako, i crta do crte ili toče, zgusnute ali ne nasumično, postepeno grade neki oblik iznutra prema van - *nema obrisne crte* koja lik gradi izvana. Među prirodnim oblicima koje možemo ponuditi djeci za vježbanje strukturnih crta su jež, čičak, maslačak (bijeli), borove grančice, paukova mreža; od načinjenih oblika pogodne su ribarske mreže, čipke, kotač na biciklu, žičane ograde i sl.”

Napominjem da ova dva pojma (struktura i tekstura) se mogu i trebaju razdvojiti kao dvije zasebne cjeline, odnosno definisati i predstaviti ih neovisno, kao dva različita likovna problema, svaki obraditi pojedinačno i tek onda ih kombinovati i predstaviti kao jednu cjelinu, jedan nastavni sat. Ipak, treba biti svjestan i toga da se unutar formiranja crteža ovakve linije često isprepliću i to u opisu jednog oblika. Za realizaciju ovakvog učeničkog rada adekvatan odabir tehnike bio bi onaj koji pripada likovnom području, npr. ugljen, olovka, pero i sl. Tehika se ne bira nasumično, odnosno samo po principu pripadnosti likovne oblasti, već treba razmisliti koji je izbor tehike najbolji u odnosu prema zadatku, ali i motivu. Uloga podloge na kojoj se realizuje likovno djelo također je od važnosti, ako je izbor papir, onda se treba i odlučiti za određenu vrstu papira, kao i na njegov format. Recimo, ako se želi realizovati hrapava tekstura linije, onda je ugljen tehnika koja u likovnom smislu podržava tu problematiku, podloga na kojoj se crta treba biti prilagođena tom mediju, jer postoje papiri namjenjeni za takvu pisaljku. Ili, ako se odluči za tehiku tuš/pero treba odabrati vrstu papira koji je za tu tehniku predviđen. U ovom slučaju papir glatke strukture bio bi ispravniji izbor, jer pero po njemu “klizi” i ostavlja svoj prepoznatljiv trag. Dok za razliku od papira hrapave stukture desiti će se otežano

kretanje pera što kod učenika može izazvati efekat odustajanja od crtanja. Zato se, na sve gore navedene komponente, mora obratiti pažnja naročito kada se učenici po prvi put susreću sa upotrebom određenih materijala i alata. Mada, i ta razlika u izboru materijala u odnosu na izbor papira može poslužiti kao eksperiment ili čak kao cilj sata, u svrhu da učenici upoznaju i shvate zašto se određeni materijali i alati koriste. Ali isto tako da nauče kako nije obavezno perom crtati samo po glatkom papiru, već da upravo ponekad treba ispitati i druge izražajne mogućnosti koji često posredstvom slučajnosti dovedu do vrlo interesantnog likovnog sadržaja. Zapinjanje pera za hrapavi papir ne mora za rezultat dati neuspjeli crtež, baš suprotno, takav otpor pera po papiru može napraviti efekte vrijedne likovne estetike.

Da se vratim na odabir likovne oblasti gore navedene likovne problematike, gdje smo rekli da je crtež prvi izbor. Pogrešno bi bilo za ovakvu likovnu problematiku izabrati oblast slikarstvo i tehniku akvarel, jer se njenim slikarskim karakterom ne može adekvatno objasniti niti realizovati složenost strukture i teksture linije, pa čak i ako govorimo o slikarskoj liniji. Prema tome nastavnik treba poznavati karaktere tehnika koje će u finalnom produktu likovnog rada određene oblasti ponuditi željeni rezultat.

Ovako postavljen zadatak može izvesti i kroz druge likovne oblasti, a ne samo unutar crteža. Uzmimo za primjer oblast grafiku, opet u skladu sa likovnom problematikom sata treba odabrati najpogodniju tehniku i imati u vidu njene složene tehničke postupke. Npr. tehnika poput monotipije obrnute metode, odnosno postupka kada se boja nanosi na neku podlogu poput aluminijuma ili linoleuma, nakon čega se preko iste stavlja papir, ali ne vrši nikakav pritisak, tako da učenik počinje na poleđini papira da crta, šara, olovkom, prstima, ili nekim improvizovanim altakama. Kada učenik završi sa crtanjem odvaja papir od matrice i na strani papira suprotne od one na kojoj je crtao za rezultat je dobio grafički otisak. Ovo je samo jedan od načina kako je moguće objasniti i dočarati učenicima, određeni dio grafike, ali neophodno je i naknado objasniti razliku između monotipije i multioriginala, kao i karakteristiku, prepoznatljivost i kvalitet jednog grafičkog otiska. U ovom slučaju se kao cilj sata može formulisati sve vezano i za tehnološki postupak, kao i to šta, kako i čime radimo. Isto tako za objašnjenje štampe, iz oblasti grafike moguće je i poslužiti se upotrebom računara. Današnjim generacijama već od njihovog osnovnog obrazovanja pristupačnost i upotreba različitih računarskih uređaja je svakodnevna rutinska radnja koja najčešće služi za društvene mreže i zabavu. Jedan od načina da se prošire i oplemene učeničko korištenje računara je upravo nastava likovne kulture. Uzmimo za primjer upotrebu tabletnih računara koji su u svojoj osnovi manje ili više računari, gdje postoje određeni programi koji su osmišljeni tako da ekrani uređaja mogu poslužiti umjesto lista papira, a široka paleta crtačkih i slikarskih alata "upakovana" je u samo jednu digitalnu pisaljku. Koristeći na ovaj način tehnologiju za rezultat se može dobiti digitalna slika - grafika, koja se umnožava, odnosno printa u

onoliko primjeraka koliko želimo. Takav likovni rad može biti samo djelimičan ili u vidu skice, na kojoj naknadno, po želji, djeluje drugim likovnim procesima. Ovo je učenicima često primamljivo jer se razlikuje od upotrebe ustaljenih materijala i alata nastave likovne kulture, gdje je količina podloge u vidu digitalnog papira ne ograničena, a za bojenje ne trebaju kistove i posude za vodu.

Ovim ne želim umanjiti značaj tradicionalne nastave likovne kulture, likovnih oblasti, njenih tehnoloških postupaka, već dodati tom spisku i druge izražajne mogućnosti koje će doprinijeti boljem i kvalitetnijem nastavnom sadržaju. Posredstvom i adekvanom upotrebom tehnoloških sprava kod učenika moguće je podstaknuti interesovanje ka umjetnosti i stvaralaštvu.

No u ovakvom obliku nastave nije dovoljno uključiti određeni crtački program, odabrati opciju kantice sa bojom obojiti tri kocke ekrana i time bez određenog cilja za nekoliko minuta završiti likovni zadatak. U ovom slučaju ipak se mora razlikovati likovni rad realizovan pomoću tehnoloških pomagala od arhitektonskog nacрта zgrade, gdje je kompjuter zamijenio, olakšao i ubrzao proces nastanka određenog projekta, crteža ili slike. Odnosno, razgovor nastavnika i učenika o mogućnostima tehnoloških pomagala treba biti usmjeren na postavljeni cilj nastave, u ovom slučaju na likovni problem ili motiv, ne zanemarujući ostale važne parametre nastave, kao što su kreativnost i individualnost. Tehniku treba shvatiti kao samo jednu od mogućnosti izraza koja je u uvijek u službi postizanja neke likovne vrijednosti, jer ona nije sama po sebi jedina i primarna svrha nastave likovne kulture. U likovnim radovima i dalje treba obuhvatati i proučavati osnovne likovnog jezika, od linije do kompozicije kroz specifičnost sopstvenog likovnog govora. Digitalni crtež, slika, grafika i digitalna štampa prodire u kreativni proces pojedinca, iako je platno, papir, štamparsku presu zamijenio digitalni oblik podloge i štampač, kvalitet likovnog djela treba ostati isti.

Iz ovih primjera vidimo da se unutar jednog likovnog zadatka može održati više časova nastave likovne kulture, promjenama likovnih oblasti, motiva ili teme učenik konstantno obogaćuje svoje znanje. Nikako ne treba razmišljati u pravcu da se likovno gradivo, uz izmjene pojmova, ne treba ponavljati sa izgovorom da su učenici već radili na tom zadatku, već kontinuirano produbljivati sadržaj i složenost likovnog jezika.

Izboru motiva se također treba pridodati jednaka važnost i pažljivo ga odabrati, a ne pristupiti odabiru nekog motiva-oblika samo da bi učenici imali nešto crtati. U primjeru likovnog zadatka koji navodimo, odnosno, pojma strukture i teksture linije, podobnije je izabrati oblik koji na sebi ima vizuelni linearni karakter, poput motiva kore drveta, njegovog korjena, lista, motiva ptice, mačke, ili kako je M. Huzjak dao primjere poput motiva, čička, maslačka, paukove mreže, ribarske mreže, čipke i žičane ograde.

Zapravo izabrati motiv kroz oblike koji jesu linearni, oni koji se u likovnom smislu mogu iskoristiti za linearnu problematiku prilagođenu prema učeničkom

uzrastu. Motivi poput vedrog vedrog neba, za ovu za ovako postavljen cilj, bili bi pogrešan izbor. Odnosno da bi se likovni zadatak jasno objasnio i realizavao potrebno je znanje o umjetnosti, likovnim oblastima, njenim izražajnim mogućnostima, tehnikama, materijalima i alatima, ali jednako je potrebna i nastavnikova fleksibilnost i kreativnost, da se učenici ne sputavaju i neopterećuju motivom, već im se dozvoli da na toj kori drveta nacrtaju mačku sa krilima i pticu sa brkovima.

Ono što želim naglasiti je to da je poželjno izbjegavati krutost i opterećenje učenika o tehnološkim postupcima, jer tada učenik u realizaciji likovnog problema fokusira se isključivo na savladavanje tehnike te zaboravi, potisne, svoju autentičnost i osobnost. Jednostavno ne treba imati stereotipne recepte kojih se strogo pridržava, gustina tempere prilikom slikanja ne mora kod svih učenika biti jednaka, kao niti pritisak olovke na papru. Zato je ispravno težiti ka posticanju rješavanja likovne problematike bez prisile na oblast i medij, bilo da se radi o platnu i kistu ili o digitalnoj matrici.

ZAKLJUČAK

Nastavnik treba ohrabriti učenike da se sa likovnim radom poigraju, da pronađu svoj izraz, autentičan i osoben. Učenici treba da izražavaju svoje osjećaje, ideje i maštu kroz jezik umjetnosti, što znači da na času likovne kulture pored realizovanja nastavnog plana i programa, zadanog problema, tehnike, motiva, treba potaknuti učenike da nađu rješenje na sebi svojstven način, da eksperimentišu sa oblicima zadatah motiva koji nikad ne moraju ličiti na svoju stvarnost. Isti pristup treba imati i sa odabirom, upotrebom materijala, naučiti ih njihovoj pravilnoj upotrebi, ali i dozvoliti da sa njima stvaraju svoj izraz.

Zato je vrlo je bitno znati tačne omjere svih komponenti jednog časa, poznavati metodiku nastave, načine i oblike rada, likovnu umjetnosti, likovni jezik, i u tom znanju biti otvoren i fleksibilan, jer u suprotnom umjetnost će biti lišena onoga što ona jeste, ona je avantura, a ako nema avanture nema ni umjetnosti.

LITERATURA

- [1] Arnhajm, R. (1981), "Umjetnost i vizuelno opažanje", Beograd
- [2] Bognar, L. (1999), "Metodika odgoja", SVEUČILIŠTE, Osijek
- [3] Himelrajh, V. (1959), "Rad na likovnom odgoju", Osijek
- [4] Huzjak, M. (2005), "Odgoj i misao", Metodički ogledi
- [5] Jakubin, M. (1990), "Osnove likovnog jezika i likovne tehnike", Zagreb
- [6] Tany, E.R. (1988), "Likovna kultura", Zagreb

BITNOST ODGOJNIH ZADATAKA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Dr. sc. MAJA ŽMUKIĆ¹

Apstrakt: U ovom radu govoriti ću o bitnosti odgojnih zadataka nastave likovne kulture. Umjetnost koja je u nastavi zastupljena na predmetu likovne kulture nije samo puki predmet proučavanja, mnogo je veća od samog obrazovnog sistema. Temeljna zadaća nastave likovne kulture zasnovana je na sticanju znanja o likovnom jeziku i razvijanja likovnog govora svakog učenika kao i poštovanja tuđeg. Ako se u stvaralačkom činu u nastavi likovne kulture učenicima dozvoli i pomogne da u svom radu pristupe na individualni načini prema orijentaciji ukusa, impulsa i temperamenta onda ništa neće sprječiti da se u unutar tog djela za rezultat dobije suština likovnog obrazovanja i odgoja. Takav rad ima neprocjenjivu vrijednost.

Ključne reči: *obrazovanje i odgoj, likovna umjetnost, likovna kultura, ciljevi nastave likovne kulture.*

THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL TASKS IN ART CLASSES

Dr. sc. MAJA ŽMUKIĆ²

Abstract: In this paper, I shall discuss relevant features of the importance of educational tasks in art classes. Art represented in education in visual art culture classes is not only a mere study course. It's significance is much greater than educational system. The basic task of visual arts culture classes is based on gaining knowledge and abilities of art language, but also development of social- emotional learning, in the purpose of development of art speech of each student and respecting the speech of others. If the classes of visual art culture allow and aid students to artistically express themselves as individuals, according to own tastes, impulses and temperament, then nothing can stop results expressing the essence of art culture and art social- emotional learning. Such work is of a priceless value.

Key words: *education and social-emotional learning, visual art, visual arts culture, goals of visual arts teaching.*

UVOD

Način na koji primamo informacije iz vanjskog svijeta je putem različitih čula, a prema mišljenju mnogih istraživača više od 90% informacija koje percipiramo je putem vizuelnih sadržaja. Vizuelna komunikacija prati razvoj ljudskog roda od pećinskih crteža do savremenih multimedijanih sadržaja, međutim, način na koji

¹ Univerzitet u Sarajevu Pedagoški fakultet Sarajevo, Skenderija 72

² University of Sarajevo Faculty of Educational Sciences Sarajevo, Skenderija 72

ćemo artikulirati ponuđene vizuelne sadržaje koji nam trebaju dati informaciju, u slučaju grafičkog dizajna ili oplemeniti dušu, u slučaju likovne umjetnosti, je nešto što se njeguje, uči i kultiviše.

Budući da umjetnost nije egzaktna nauka i da je teško mjeriti rezultate kvaliteta nečijeg likovnog stvaralaštva, da je teško uhvatljiva i objašnjiva materija, čak i onima koji se njome profesionalno bave cijeli svoj život, zadaci koji se stavljaju pred obrazovni sistem i, u konačnici, pred samog likovnog pedagoga, su utoliko teži. Na osnovu navedenog, lako je shvatiti koliko je važno posvetiti pažnju segmentu likovne kulture u svakom obrazovnom sistemu i postaviti ga na način da isti ponudi adekvatnu likovnu izobrazbu svakoj individui uključenoj u proces formalne edukacije, koji počinje polaskom u redovno, devetogodišnje osnovno obrazovanje. Tada se učenik prvi put upoznaje sa nastavnim predmetom likovna kultura i sa pojmovima koji su do tada bili dio svakodnevnice igre, počinje razumijevati likovne elemente, estetske principe, likovnu formu, likovne oblasti, tehnike, i počinje se likovno odgojati.

CILJ NASTAVE LIKOVNE KULTURE

Svrha nastave likovne kulture osnovnog obrazovanja zasniva se na tome da učenici steknu određena znanja, sposobnosti i stavove iz domena likovne umjetnosti, da se upućuju u likovno čitanje, estetsko-vizuelnu percepciju, što će za rezultat imati poticanje likovno kreativnog izražavanja. Znanje koje učenici treba da steknu unutar nastave likovne kulture zahtjeva povezivanje različitih vizuelnih iskustava u svrhu lakšeg razumijevanja likovnog jezika, sa konačnim ciljem da učenik usvoji teoretska znanja i praktične vještine, ali i da razvija kreativne i stvaralačke sposobnosti.

U sklopu ciljeva nalaze se i posebni ciljevi kao što su sticanje trajnih i upotrebljivih znanja, razvijanje sposobnosti i vještina u likovnom izražavanju, vizualnoj komunikaciji, formiranje kreativnog mišljenja, odnosno učenje koje vodi prema sopstvenoj emancipaciji i kulturi rada. Likovnim djelovanjem učenici razvijaju svoje spoznajne vrijednosti i proširuju kompetencije vizualnoga mišljenja.

Obrazovni ciljevi podrazumijevaju sticanje znanja, poput; poznavanja i razumijevanja likovnih pojmova i sadržaja iz nastavnih tema, poznavanje umjetničkih područja slikarstva, kiparstva, arhitekture, grafike, primijenjene umjetnosti i dizajna te novih medija, poznavanje kulturne baštine (svjetska, nacionalna, etno umjetnost), te sticanja sposobnosti; usmjereno likovno opažanje, samostalni i timski, praktični i stvaralački rad, vizualno, kritičko i stvaralačko mišljenje, uspostavljanje korelacijskih veza nastave likovne kulture sa sadržajima stvarnog svijeta rada i života, umjetničkog djela i okoline.

Jednakoj važnosti, koja se odnosi na usvajanje znanja tj. likovnom obrazovanju, prema likovnom odgoju treba zauzeti isti stav i dedikirati jednaku pažnju. Odgojni cilj, odnosi se na pozitivan stav prema radu, pozitivan odnos prema estetskim vrijednostima likovnoga rada (ličnog, ali i od drugih učenika), umjetničkog djela,

radnog i životnog okruženja, zainteresiranost za kulturnu i prirodnu baštinu.

Likovni odgoj omogućava razvijanje posebnih resursa ličnosti, kroz drugačije spoznaje nivoa svijesti doživljene vizuelnim i taktilnim osjetilima, osjećajima i intuicijom, što doprinosi razvoju ljudskih i društvenih normi, a za posljedicu ima zdravije i senzibilnije društvo u cjelini. Prema tome ovakav vid odgoja je od izuzetnog značaja za učenike svih razreda osnovnog obrazovanja.

ODGOJ

Odgoj je osnovna ljudska i društvena pojava, odnosno bitna funkcija razvoja svakog čovjeka. To je neophodan i organizovan proces kojim se formiraju pozitivne, karakterne i moralne osobine ličnosti, radne i društvene vrijednosti, opšti stavovi, pogled na život i svijet. Na odgoj svi imamo pravo, ali i obavezu da pored opšteg odgojnog procesa odgojimo sami sebe, kao takvog ga prihvatimo sa sviješću u vidu razvoja koji nikad ne prestaje.

Svaki je odgoj, bez obzira gdje se ostvaruje, samoodgoj i samoobrazovanje.

Danas postoje mnoge definicije odgoja i različita teorijska shvatanja vezana za ovu problematiku, što za posljedicu dovodi do njemu različitih pristupa, koji je i društveno uslovljen, a svako društvo zagovara neki tip formiranja čovjeka koji se smatra idealnim. Odnosno, različito shvatanje odgoja rezultat je različitih teorijskih polazišta, zavisano i od određene kulture i tradicije, zato ga je nemoguće svesti samo pod jednu definiciju.

U knjizi "Metodika Odgoja" (1999.) autor Ladislav Bognar na str. 41 u poglavlju "Šta je odgoj" govori o tome da u osnovi pod pojmom odgoja se podrazumijeva formiranje pojedinaca i njegovo oblikovanje prema nekom zamišljenom idealu, u vidu stavova o međuljudskim odnosima, funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, oblikovanja društveno prihvatljivog ponašaja i učenja određenih moralnih normi. Po tom stavu Ladislav Bognar ističe da je odgoj društveno uslovljen, dajući primjer totalitarnog društva i njegovog stava prema odgoju koji je autoritaran i zasnovan na represiji, sa težnjom ka stvaranju novog čovjeka potrebnog tom društvu. Takav odgoj odnosi se na potpunu adaptaciju pojedinca društvenim zahtjevima i potrebi društvenog sistema, za razliku od demokratskog društva, koji odgoj shvata i temelji na poticajnim postupcima uvažavanja slobode i autonomije jednog odgajanika. Nasuprot tome autor govori o shvatanju da se čovjek ne treba oblikovati prema potrebama društva, nego da se društvo treba mijenjati prema ljudskim potrebama jer ni jedno do sada poznato društvo u tome potpuno ne zadovoljava.

No bez obzira na različite stavove i shvatanja pojma odgoja kao složenog pedagoškog, ili čak filozofskog djelovanja možemo se složiti sa stavom da je odgoj temeljni pojam pedagogije, a samim tim i temeljna potreba čovjeka i društva, jer zahvaljujući odgoju kao procesu socijalizacije, čovjek je postao društvenim bićem ne usmjeravajući se samo prema onome što jest, nego i onome što treba biti.

ESTETSKI ODGOJ

Pored mnogih oblika odgoja, poput individualnog ili društvenog, postoji osnovna podjela odgoja prema bitnim određenjima čovjeka koja se definiše kroz pet skupina; fizički i zdravstveni odgoj, intelektualni odgoj (osnova svakog kulturno obrazovanog društva), moralni odgoj (gradi etički sistem vrijednosti), radni i tehnički odgoj (odgovoran je za vrijednosti rada uopšte) i estetski odgoj sa svojim primarnim ciljem da se formira, razvije osjećaj i smisao za lijepo.

“Bit estetskog odgoja je razvijanje sposobnosti opažanja lijepog, doživljavanja i stvaranja lijepog u aktivnom odnosu prema neposrednoj stvarnosti.” (D. Mitrović, 1989. str. 190)

Iako je umjetnost rođena iz mita i ritula, čovjek vrlo brzo počinje da primjećuje i reaguje na sve ono što za njega ima obilježje lijepog. Vrlo rano u svom razvitku počinje da uljepšava i oplemenjuje život u nastojanju da ukrasi samoga sebe i prostor oko sebe, pa nije iznenađujuće da se estetski odgoj kao odgojno područje prvi put pojavljuje već u periodu antičkog doba. Ako uzmemo za primjer staru Grčku, period istorije koja je obilježila razvoj nauke i umjetnosti, društvo tog perioda je bilo naklonjeno pojmu opšteg lijepog, odnosno estetici, što govori o tome da je estetski odgoj u jednoj određenoj formi bio dio odgoja jedne ličnosti. U odnosu na feudalno društvo estetski odgoj je bio u funkciji zadovoljavajućih potreba društva, crkvenih i svjetovnih feudala, bitan dio pojedinca i zajednice. Krišćanstvo također njeguje estetski odgoj ali u svrhu bogoslužja. Renesansa će likovnu umjetnost vinuti u visine, razviti sve njene oblasti i dati estetskom odgoju slojevitost. No ubrzo iza tog perioda, sa jačanjem građanskog staleža, estetika i likovna umjetnost počinje se smatrati više rasonodom, odnosno manje važnom u životima i društvu tog perioda. Postepeno takvi statovi su ušli i u škole, a estetski odgoj osudili na manje važnu komponentu u obrzovnom procesu. Na sreću pred kraj 18. vijeka mjenja se stav o do tadašnjem estetskim odgoju i postepeno se počinje poklanjati više pažnje prema umjetnosti i likovnom odgoju. Takav odgoj će prolaziti kroz promjene, njegova svrha će se prilagođavati društvu i društvenim potrebama, a u finalu, odgoj kakav danas poznajemo, svesti će se na odgoj usmjeren izgrađivanju kvaliteta ličnosti pojedinca.

Dakle, može se reći, kao što nema društva bez odgoja tako nema potpunog odgoja bez estetskog odgoja, koji je suština likovne umjetnosti i likovnog odgoja.

LIKOVNI ODGOJ

Složenost raznih oblika odgoja prisutnih kroz dugi dio istorije govori o promjenama i razvoju unutar estetskog i likovnog odgoja koji zauzima određeni prostor i važnost u odgojnom procesu čovječanstva. U svakom razvoju čovjeka i ljudskog društva, kulture i civilizacije, shvaćanja, uvjerenja i stavova prožima se likovni odgoj, koji je očigledno sastavni i neophodni dio odgojno procesa svakog pojedinca, pa u skladu sa tim isti je našao svoje mjesto u obrazovno odgojnom

sistemu. U tekstu zagovaranja opšteg ljudskog prava na odgoj i kulturnu participaciju međunarodnim deklaracijama i konvencijama nastoji se omogućiti svakom djetetu, ali i odrasloj osobi, pravo na obrazovanje i odgoj, te mogućnosti koje će im osigurati puni i skladan razvitak, odnosno sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu. Osnovni razlog zašto se umjetnički odgoj treba smatrati važnim i zapravo obaveznim dijelom odgoja i obrazovanja u svakoj zemlji proističe i iz tih prava. Kao ciljeve umjetničkog odgoja u tekstu "Obrazovanje za sve iz 2006., UNESCO" navedeno je sljedeće:

"Kultura i umjetnost bitne su sastavnice općeg odgoja i obrazovanja koje pridonose punom razvoju pojedinca. Prema tome, umjetnički odgoj je općeljudsko pravo, za sve koji se obrazuju, uključujući i one koji često bivaju isključeni iz obrazovnog procesa, poput doseljenika, kulturnih manjina i osoba s poteškoćama u razvoju. Ovi stavovi temelje se na sljedećim dokumentima o ljudskim pravima i pravima djeteta:

Opća deklaracija o ljudskim pravima Članak 22 „Svatko kao pripadnik društva ima pravo na ostvarenje gospodarskih, socijalnih i kulturnih prava koja su uvjet njegova dostojanstva i neometanog razvoja njegove osobnosti.“

Konvencija o pravima djeteta Članak 29 „Obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema... a) punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti...“

U daljem tekstu "Obrazovanje za sve iz 2006., UNESCO" o oblikovanju stvaralačkih mogućnosti za 21. vijek se govori o važnosti umjetničkog odgoja te od toga izdvajamo sljedeće:

"Obilna pedagoška literatura pokazuje da umjetnička praksa i razvitak ukusa te poznavanja umjetnosti omogućuju nastanak jedinstvenih uvida na nizu nastavnih područja; uvida koje je teško ostvariti drugim odgojno-obrazovnim sredstvima. Da bi u potpunosti sudjelovali u kulturnom i umjetničkom životu djeca i odrasli trebaju postupno naučiti shvaćati, cijeniti i iskusiti oblike umjetničkog izražavanja kojima neki ljudi često nazivani umjetnicima istražuju i posreduju različite vidove postojanja i zajedničkog života ljudi. Budući da je cilj dati svim ljudima jednake mogućnosti za kulturne i umjetničke aktivnosti, umjetnički odgoj treba da postane obveznim dijelom obrazovnih programa za svakog. Umjetnički odgoj treba da bude sustavan i omogućavan tijekom više godina, jer se radi o dugoročnom procesu. Umjetnički odgoj pridonosi obrazovanju koje objedinjuje tjelesne, intelektualne i stvaralačke sposobnosti i omogućuje dinamičnije i plodotvornije odnose između obrazovanja, kulture i umjetnosti." (Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: „Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. Stoljeće“ Lisabon, 6.-9. ožujka 2006. st. 3)

U ovim izvještajima o opštem praćenju programa govori se o značaju umjetničkog odgoja i njegovom doprinosu unutar obrazovanja uopšte, gdje se jasno ističe važnost

uzajamnog odnosa odgoja i obrazovanja, u onom smislu da se razvitak intelektualne i stvaralačke sposobnosti omogućuje plodotvornije između koordinacije obrazovanja, kulture i umjetnosti. Iz ovog teksta vidimo i konstantno preplitanje pojma obrazovanja i pojma odgoja što objašnjavam time da bez obzira o kojem se obliku nastave govori, podrazumijeva se da je osim obrazovanja nastava i proces kojim se usvajaju stanovite odgojne vrijednosti, pa je po tome nastava odgojno-obrazovni proces.

Kako sam ranije spomenula da je kroz istoriju, pod uticajem raznih čimbenika, forma odgoja doživljavala određene promjene, mjenjao i pojam o lijepom, a u skladu sa tim i karakter likovnog odgoja, u manjoj ili većoj mjeri, prolazio je kroz određene promjene. Svaka reforma obrazovanja je imala uticaj na strukturu nastave likovne kulture, njene ciljeve, zadatke i na koncu na njen odgoj.

O obliku likovnog odgoja koji je dugi period vremena bio zastupljen u obrazovnom sistemu u predgovoru knjige “Rad na likovnom odgoju djece” (1959.) autora Viktora Himelrajna, Antun Vukasović na str. 14. kaže:

“Estetski odgoj u našim školama bio je ili zapostavljen, ili se provodio po zastarjelim sistemima. Od učenika se u crtanju tražilo da se dive ornamentima i produciraju ih, bolje reći kopiraju, zatim se prešlo na perspektivu geometrijskih tjelesa (sa sjenčenjem građenjem, razbrisavanjem i dotjerivanjem u olovci pastelima ili akvarelu, u boji ili tonu,) a vrhunac svega bila je šarena slika voća i povrća sa kakvom mrtvom pticom, ukočena bezkrvna rezultanta jalovog poučavanja u crtanju, gušenja ličnog izražavanja djeteta i postavljanja vrhunskog cilja, da crtež mora biti kopirana stvarnost. Neki učenici, zahvaljujući svojoj upornosti te stručnoj spremi i dobronamjernosti svojih nastavnika crtanja, postizali su da im slike budu “kao žive” primjenjujući strogo određena pravila za svaki dio posla na slici, dok svi ostali “manje daroviti učenici”, kako se to govorilo nisu taj ideal postizali.

I najbolji, po takvom shvaćanju, radovi odisali su sumornošću, bili su puni šablone i poznatih rješenja/bez života i bez odraza dječije ličnosti u njegovom djelu, a da ne govorimo o masovnoj pojavi precrtavanja slika s loših uzoraka, o konačnom rezultatu; nesposobnosti za likovno izražavanje kod većine naših ljudi i formiranju, eto i kroz nastavu, lošeg ukusa. Naš džak je takvom nastavom crtanja bio zanemaren, oštećen za jedan dio svog djetinstva i mladalačkog izživljavanja, a u život iz takve nastave nije ništa sa sobom ponjeo. Usamljena naprednija gledanja i postupci, koji su se istovremeno pojavljivali, čudno su gledani, bili su ne shvaćeni, pa i koćeni. Danas kao jedan od osnovnih zadataka likovnog odgoja djece i omladine, je zadatak da u krajnjoj liniji odgojimo čovjeka, koji će voljeti i tražiti likovne estetske vrednote.”

Odgojni zadatak nastave likovne kulture u obliku koji danas poznajemo odnosi se na formiranje odgojnih vrijednosti i stavova usmjeren na opštem izgrađivanju kvaliteta jedne ličnosti. Pod pojmom likovnog odgoja u procesu nastave se očekuje ostvarenje niz adekvatno usklađenih odgojnih zadataka. Po svojoj prirodi odgoj je

zajednička aktivnost odgajatelja i odgajanika što govori o tome da u odgojnom obliku nastave likovne kulture treba pristupiti sa posebnom pažnjom.

Likovni odgoj je od izuzetnog značaja, jer on ne potiče samo razvoj individualnih sposobnosti i kreativnosti, već i razvija sticanje socijalnih, kulturnih i fizičkih vještina, preko njegovog procesa učenik se upoznaje sa muzejima, galerijama i ostalim kulturnim institucijama.

Odnosno to je odgoj koji razvija poseban oblik ljudske spoznaje i svijesti doživljen osjetilima, osjećajima i intuicijom te pridonosi razvoju vrijednosti na ličnoj i društvenoj razini, a upravo je to ono što mu daje veliki značaj.

O takvom obliku odgoja, prema Viktoru Himelrajhu (1958.) koji navodi:

“Likovni odgoj obuhvaća sve djelatnosti, koje omogućavaju djetetu da razvije svoje doživljaje i stvaralačke sposobnosti, ne samo u crtanju nego i slikanju, modeliranju, građenju i to u raznolikim bogatim i interesantnim tehnikama, a posebna pažnja se posvećuje estetskom odgoju u doživljaju umjetnosti s krajnim ciljem odgajanja budućeg čovjeka sposobnog za ispravno estetsko vrednovanje svojih i tuđih proizvoda.” (Viktor Himelrajh, “Rad na likovnom odgoju djece” 1958.)

Radi složenosti odnosa likovnog odgoja i obrazovnog plana i programa nastave likovne kulture međusobnost ovih odnosa je usko povezana i gusto ispreplitana, ali ipak između ta dva pojma postoje suštinske razlike koje se nikako ne smiju svoditi pod jedno. Ako odgoj shvatamo kao poticaj i podršku u razvoju ličnosti, kao usvajanje vrijednosti poput društveno-moralnih i humanističkih, a obrazovanje kao proces učenja, nauke, umjetnosti i tehnologije onda je jasno o kakvim se razlikama govori. Bez obzira na svjesnost i primjenu razlike odnosa odgoja i obrazovanja u nastavi, ipak to partnerstvo treba shvatiti kao jedinstvo u prožimanju i koreliranju, a ne u smislu nadređivanja ili podređivanja.

Unutar obrazovanja bilo koje naučne i umjetničke oblasti neophodno je i razvijajnje određenih sposobnosti jednako kao i formirajnje odgojnih vrijednosti i stavova. To je jedini ispravan način da se povežu spoznajne supstance u cjelinu obrazovanja i odgoja uopšte. Kako postoji međusobna povezanosti obrazovanja i odgoja općenito, tako postoji pojam međusobnog odnosa likovnog obrazovanja i likovnog odgoja. Kao što je, opravdanim razlogom, u formi pripreme tabele za izvođenje časa likovne kulture razdvojeni obrazovni zadaci od odgojnih, te podjeljeni u dvije kategorije, odnosno pod oznakom a* je sticanje znanja, pod b* Sticanje sposobnosti, dok je rubrika predviđena za likovni odgoj stavljena zasebno, pa u skladu sa tim treba i pristupiti odgojno obrazovnom procesu. Kada se govori o likovnom obrazovanju tada se misli na građu znanja koje učenik usvaja tokom školovanja i tako prelazi veliki put u svom razvitku, poput pojmova; upoznati, pokazati, ukazati, uočiti, razumjeti, shvatiti i naučiti. Unutar funkcionalnog zadatka nastave misli se na razvoj i sticanje sposobnosti, te na pojmove poput; razviti, osposobiti, usavršiti,

jačati, formirati, uvježbavati, izgrađivati. Dok pod pojmom odgojnog zadatka nastave se misli na usvajanje različitih odgojnih vrijednosti. Odgojni zadatak nastave likovne kulture je i razviti kod učenika sposobnost posmatranja, maštanja, slobodu vlastitog likovnog izražavanja, razviti pozitivan odnos prema radu, prema umjetnosti, razviti samostalnost i kolegijalnost, pozitivan stav prema timskom radu, i sve ono što doprinosi boljem razumijevanju različitosti društvenih i kulturnih sredina, odnosno razvoju vrijednosti na ličnoj i društvenoj razini.

Likovni obrazovni zadaci su složeni i prilagođeni uzrastu učenika, odnosno promjenjivi, osmišljeni tako da prate razvoj djeteta, od intelektualnih do psihomotoričkih sposobnosti. Tokom školovanja učenik stiče određenu zalihu znanja, što podrazumijeva učenje i povezivanje novog gradiva, novih vizuelnih iskustava, rješavanje različitih likovnih zadataka preko kojih obogaćuju svoje znanje na polju vizuelne komunikacije, estetike, likovnog jezika, likovnih elementa, njihovih odnosa, upotrebe različitih likovnih materijala i alata, te se upoznaju sa istorijskim likovnim djelima.

Za razliku od obrazovnih zadataka gdje se količina opšteg znanja srazmjerno širi i nadopunjuje vodeći ka različitim ciljevima, odgoj uvijek teži ka istom cilju, odnosno on ne prepoznaje jasne razlike u uzrastu. Zato treba ozbiljno shvatiti i primjenjivati takav odgoj, gdje učenik upoznaje drugu stvarnost i prema njoj zauzima određen lični stav, s ciljem odgajanja budućeg čovjeka sposobnog za ispravno estetsko vrednovanje svojih i tuđih procesa i produkata.

Kako sam ranije govorila o postojanju jasne razlike između odgojnih i obrazovnih zadataka i o tome koliko su međusobno isprepleteni, uvijek treba imati na umu da odgajati u likovnom smislu nije isto što i u formalnom smislu znači naučiti. Mada djeluje da je složenost tog odnosa isprepletana neraskidivim nitima, odnos likovnog odgoja i likovnog obrazovanja je usko vezan, ali ne znači isto, mada obično jedan bez drugog ne idu. Iako postoji shvatanje prema kojem su odgoj i obrazovanje dva aspekta istog procesa, najbolje je reći da nema odgoja bez obrazovanja, ali ni obrazovanja bez odgoja. Odgajajući obrazujemo i obrazujući odgajamo, znanje je moć, a odgoj je neizostavan dio pravilno primjenjene moći.

ZAKLJUČAK

Obrazovanje i odgoj podrazumijeva zajedničko djelovanje jer nastava odgaja, a ne samo obrazuje. To je stalan proces koji se nikad ne završava, koji treba da traje tokom čitavog života. Najčešće likovno obrazovanje i likovni odgoj završava sa okončanjem školovanja, iako smatram da treba ostati prisutan i kada učenici dobiju završnu ocjenu, kada završe školu i kada odrastu. Ovakva nastava se gradi na likovnom jeziku, koji se može naučiti definicijama i posmatranjem, ali istovremeno treba uočiti i ono što umjetnost razdvaja od pukog zadatka i podiže na viši nivo, a taj oblik rada nema svoju definiciju već intimnu misao i emociju. Spoljašnja i unutrašnja

priroda treba da se spoje i postanu jedno. To je vrlo složen i delikatan posao jer pored usvajanja znanja, sticanja sposobnosti i odgoja treba održati zainteresovanost i zaokupljenost učenika ka stvaralaštvu koje ne mora prestati kada prestane djetinjstvo, niti ga vezati sa istim. Nastavu likovne kulture treba ispoštovati unutar njenih obrazovnih i odgojnih zadataka i time obrazovati i odgojiti savremenog čovjeka.

LITERATURA

- [1] Adamović, J.(2006), “Essence of life art”, Ljubljana
- [2] Arnhajm, R. (1981), “Umjetnost i vizuelno opažanje”, Beograd
- [3] Barrow, R, Woods, R., 1997. An Introduction to Philosophy of Education, London
- [4] Bognar, L. (1999), “Metodika odgoja”, SVEUČILIŠTE, Osijek
- [5] Canivez, P., 1999. Odgojiti građanina, Zagreb
- [6] Damjanov, J. (1969) “Prvi kontakt sa likovnim djelom”, Zagreb
- [7] Himmelrajh, V. (1959) “Rad na likovnom odgoju” , Osijek
- [8] Morin, E., (2002) “Odgoj za budućnost”, Zagreb.
- [9] Europa.eu – Europska komisija: Priopćenje za tisak, Bruxelles 9. rujna 2014., <http://europa.eu/index>
- [10] Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu
- [22] (Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: “Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. Stoljeće” Lisabon, 6.-9. ožujka 2006. st. 3)

МЕНАџЕРСКИТЕ И ЛИДЕРСКИТЕ ФУНКЦИИ НА НАСТАВНИКОТ ВО ОСНОВНО УЧИЛИШТЕ КАКО ФАКТОРИ ЗА УНАПРЕДУВАЊЕ НА РАЗВОЈОТ НА ПЕДАГОШКАТА ПРАКСА

Лидија Гигова¹

Апстракт: *Како наставникот успешно да го планира, организира, води и контролира воспитно-образовниот процес?* е прашање кое претставува најголем нивен предизвик. Ова претставува клучен проблем за секоја индивидуа која се занимава со оваа професија, а самиот одговор на ова прашање е насочен кон тоа како можат поединците најдобро да ги развијат и негуваат сопствените менаџерски и лидерски функции. Дали и колку наставниците се оспособени и вешти ефикасно и ефективно да менаџираат во своите училници е систематско прашање за нашиот образовен систем кој се реформира последниве децении. Практиката ни покажува дека наставниците повеќе внимание посветуваат на формалното образование, стручните знаења, а помалку на личниот развој што претставува предуслов за секој иден професионален развој. Од тие причини, сведоци сме од многу формализирани делувања во основните училишта. Со континуируваниот развој на способностите на наставниците за менаџирање и водење ќе се остварат и крајните цели на училиштето - учениците во училиштето да добијат квалитетна и ефикасна настава.

Клучни зборови: *менаџирање, лидерство, улога на наставник, квалитетна настава, комуникација.*

MANAGEMENT AND LEADERSHIP FUNCTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER AS A FACTOR TO PROMOTE THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Lidija Gigova²

Abstract: How teacher can successfully plan, organize, lead and supervise the educational process? It is a question that is their biggest challenge. This is a key problem for any individual who is engaged in this profession and the answer to this question is directed at how individuals can best develop and nurture their managerial and leadership functions. Whether and how teachers are trained and skilled to effectively and efficiently manage their classrooms in a systematic issue for our education system reform in decades. The practice shows that teachers pay more attention to formal education, professional knowledge and less on personal development as a prerequisite for any future professional development. For these reasons, we have

¹ Дипломиран професор по одделенска настава, студент на втор циклус студии на Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

² University “Goce Delcev”, Stip, R. Macedonia

seen many actions formalized in primary schools. With the continuous development of skills of teachers in the management and running, they will come true and ultimate goals of the school - students at the school to receive quality and effective teaching.

Key words: *management, leadership, role of teacher, quality teaching, communication.*

1. Вовед

Секој образовен систем тежнее кон целта да има современи училишта во кои ќе работат современи наставници, бидејќи само на тој начин може да се овозможи унапредување на квалитетот на наставата, кој треба да е континуиран и перманентно усовршуван процес. Од тие причини, улогата на наставникот во современите училишта е доста покомплексна во новото време и бара од него да има стручно и експертско познавање во широк спектар на области, способност за ефективно пренесување информации и комуникација воопшто, способност за ефективно управување со времето, создавање клима и др.

Новата филозофија на образованието бара од наставникот да биде лице од доверба, воспитувач, советник, пријател, организатор, координатор, соработник, иноватор, оценувач, контролор, „извршител на ученичките барања“, „продавач на знаења“, „услужен сервис“ за подучување...

Сите барања и очекувања од наставниците не се засноваат на нивните индивидуални карактеристики, знаења, можности, односно дали тие се во можност тоа да го овозможат или не [1].

Тој треба да биде активен во училиштето, но и надвор од него, во воннаставни активности, во културното и јавното дејствување на училиштето. Како едни од најважните професионални улоги на наставникот, покрај останатите, се способноста на наставникот да го менаџира воспитно-образовниот процес и воедно да биде вистински лидер во училницата. Исклучиво, на тој начин, можеме да зборуваме за компетентен наставник, односно наставник кој ќе умее и знае како да ја поттикнува кај учениците желбата за осознавање, учење и развој.

Овој труд ги проучува менаџерските и лидерските функции на наставникот во училиштето, односно способноста на наставникот ефективно и ефикасно да планира, организира, води и контролира воспитно-образовен процес во основни училишта, неговото влијание врз подобрувањето на квалитетот на воспитно-образовниот процес во основните училишта и истиот е дизајниран во три главни дела.

Првиот дел го содржи теоретскиот пристап на проблемот, низ кој теоретски се елаборираат клучните зборови кои се карактеристични за истиот: менаџирање, лидерство, планирање на наставата, организација на наставата, контрола на наставата, квалитетна настава и комуникација.

Вториот дел го содржи севкупниот методолошки приод кон ова истражување, предмет на истражувањето, целта и задачите на истражувањето,

варијаблите, методите и техниките кои се користени во истражувањето, популацијата и примерокот и организацискиот тек на истражувањето, како и хипотетската рамка на истражувањето.

Во третиот дел се претставени резултатите кои се добиени од ова научно истражување, поточно, направена е квантитативна и квалитативна анализа на добиените резултати од одговорите на наставниците во анкетните прашалници. Се надеваме дека сите сознанија и заклучоци од добиените резултати од овој труд ќе најдат широка примена во нашата пракса и истите позитивно ќе влијаат врз подобрувањето на квалитетот на воспитно-образовниот процес.

1.1. Менаџмент во образование - училиште

Последниве неколку децении во сферата на образованието е сè поактуелен и потенциран терминот „училишен менаџмент“ или „менаџмент во училиште“. Ова подрачје е релативно ново и како наука и теорија, но тоа не е случај за неговата пракса. Менаџментот во училиште интензивно се развива последниве децении и го опфаќа целокупниот систем на воспитание и образование, раководење со просветните установи, како и водење на воспитно-образовниот процес во установата.

Современото сфаќање на доброто менаџирање, во прв план, ја истакнува грижата за човечките потенцијали, бидејќи во нив се специфичностите што придонесуваат за квалитетни достигнувања, во сите подрачја, аналогно на тоа и во образованието и во сите образовни институции. Од тие причини, во училиштата менаџирањето повеќе се заменува со терминот лидерство (иако се тоа два различни термини), бидејќи лидерството, односно водството повеќе се поврзува со луѓето, со нивното однесување, начинот на работата, меѓусебната комуникација, мотивација и сл. Успешното водење на луѓето е само едно од многуте способности што еден менаџер треба да ја поседува. Познатиот теоретичар на образовниот менаџмент и водство Tony Bush [2] смета дека нема општоприфатени дефиниции за менаџментот, особено не во образованието, бидејќи неговиот развој се остварува во различни научни подрачја, како што се социологијата, економијата, психологијата и во општиот менаџмент, од што е разбирливо да се истакнуваат неговите различни аспекти, како многу битни. По него, менаџментот во образованието најмногу е ориентиран на утврдување на целите, наспроти водењето кое се карактеризира со влијание на луѓето да се поттикнат на некаква активност, нивното поврзување околу клучните вредности и приближување кон остварување на визијата. Според овој автор, трансформацијата на менаџментот во водството започнува во деведесеттите години на минатиот век и истата провејува низ многубројни нови студии. Пред дваесетина години се пишуваше за менаџментот во образованието, пред десетина години – за менаџмент и лидерството во образование, а денес сè повеќе се пишува за лидерството, односно водството во образованието.

Во литературата за менаџмент во образование се јавуваат повеќе теории кои се класифицирани во шест главни модели на менаџмент во образование [3]:

- *Формален модел*, кој се карактеризира со хиерархиската поставеност во училиштето и како систем кој ги содржи сите елементи кои се меѓусебно поврзани со јасна организациска врска.
- *Колегијален модел*, кој во себе ги интегрира теоретските ставови дека во моќта и донесувањето одлуки треба да учествуваат и вработените (по пат на консензус), а не само директорот на училиштето.
- *Субјективен модел*, кој е насочен повеќе кон индивидуите во училиштето, наспроти организацијата.
- *Двосмислен модел*, се карактеризира со непостојаноста и непредвидливоста, а произлегува од незадоволството од формалниот модел и го развиле Cohen и March. Според овој модел училиштата немаат јасно дефинирани управни цели.
- *Политички модел*, каде што преовладува распределба на авторитет и моќ во групи, кои застапуваат одредени интереси. За жал, во ваквите училишта, конфликтот е често присутен бидејќи преовладуваат интересите на групите.
- *Културен модел*, кој ги потенцира неформалните аспекти на училиштето и е насочен кон сознанието дека во секое училиште има единствена и доминантна училишта култура, но тоа не значи дека индивидуалните вредности се во хармоничен однос.

Сето ова ни укажува дека менаџментот во образованието - училиштето е структуриран од многубројни поединечни процеси со кои полесно се постигнуваат образовните цели, како што се знаењето, вредностите и способностите.

2. Материјал и метод на работа

Предмет на ова истражување беа менаџерските и лидерските функции на наставникот во основно образование, како фактори за унапредувањето на развојот на педагошката пракса.

Целта на ова истражување беше да се добијат продлабочени сознанија за планирањето, организацијата, водењето и контролата на воспитно-образовниот процес во основните училишта, од страна на наставниците во основните училишта, како основни менаџерски функции кои влијаат врз подобрувањето на педагошката пракса, но воедно и да се пронајдат механизми кои директно ќе помогнат во нивното градење и усовршување. Од целта на ова акционо-развојно истражување произлезе и прагматичниот, мултидисциплинарен карактер на истражувањето. Истражувањето имаше општествен карактер, со цел да се дојде до сознанија корисни за образованието воопшто, а преку него и за општеството во целина: според временската насоченост беше современо (со тоа што следењето на

промените значи следење на современите текови во општеството); како и останатите педагошки истражувања и ова беше емпириско (поаѓаше од воспитната пракса и за основа беше земено искуството како фактор); применето (цел на истражувањето беа сознанијата што се добија, да станат применливи и употребливи во конкретни услови); развојно (се надеваме дека ќе придонесе за унапредување, развивање на веќе постоечката воспитна пракса); индивидуално (го реализираше истражувачот); квалитативно (резултатите што се добија се изразени квалитативно); компаративно (направена е споредба на влијанието на воведувањето или не воведувањето на промените во неколку училишта врз воспитно-образовната работа, во правец на задоволување на потребите на младата генерација); дескриптивно (анализата на податоците ни овозможи да дадеме опис на состојбата на часовите во основните училишта во однос на следењето на промените и начинот на менаџирање кај наставниците).

Задачите на истражувањето произлегуваат од основната цел и истите беа насочени кон испитување како наставниците од основните училишта ги изготвуваат планирањата за воспитно-образовниот процес (годишно, тематско и дневно планирање), односно да се направи анализа на нивната структура; да се испита како наставниците го организираат севкупниот воспитно-образовен процес; како и со кои инструменти, наставниците ја вршат контролата на реализираниот воспитно-образовен процес; какви способности и вештини поседуваат при воспоставување добри интерперсонални односи со учениците; дали наставниците ги следат тековите на современите образовни тенденции и применуваат иновативни методи и форми во својата педагошка пракса; на кој начин наставникот обезбедува позитивна училишна клима и култура; какви комуникациски стилови применуваат наставниците во својата педагошката пракса и какви се ставовите на наставниците кои би биле патоказ за одредување приоритети кои би воделе кон подобрување на развојот на сопствените менаџерски функции.

Генералната хипотеза на ова истражување произлегува од проблемот на истражувањето и гласи: степенот на развиеноста на менаџерските и лидерските функции на наставниците од основните училишта влијае врз унапредување на развојот на педагошката пракса.

Помошни хипотези:

1. Се претпоставува дека квалитетното планирање на воспитно-образовниот процес (годишно, тематско и дневно планирање), од страна на наставникот, влијае на унапредување на развојот на педагошката пракса.
2. Се претпоставува дека добрата организација на воспитно-образовниот процес, од страна на наставникот, влијае на унапредување на развојот на педагошката пракса.
3. Се претпоставува дека контролата на реализираниот воспитно-образовен

процес, како еден од клучните фактори кој влијае на унапредувањето на развојот на педагошката пракса не се спроведува доволно во праксата.

4. Се претпоставува дека способноста на наставникот да воспостави добри интерперсонални односи со учениците ќе влијае на унапредување на развојот на педагошката пракса.
5. Се претпоставува дека со примената на иновативни методи и форми при реализацијата на воспитно-образовниот процес ќе се влијае на унапредување на педагошката пракса.
6. Се претпоставува дека способноста на наставникот да обезбедува позитивна училишна клима и култура, влијае на унапредување на педагошката пракса.
7. Се претпоставува дека од комуникацискиот стил на наставникот, односно од стилот на водење кој мотивира, поттикнува, соработува, зависи влијанието врз подобрувањето на педагошката пракса.

Зависните варијабли, кои претставуваат променливи величини и кои се центар во ова истражување се унапредување на развојот на воспитно-образовниот процес во основните училишта.

Независните варијабли ни послужаат за опишување, класификација и објаснување на зависните варијабли, а тие се: способноста на наставниците за менаџирање и водење на воспитно-образовниот процес во основните училишта, способност за воспоставување позитивна училишната клима и култура, комуникацискиот стил на наставниците, применетите мотивациони техники во училиштата, интерперсоналните односи на наставникот со учениците.

Во согласност со проблемот и целите на истражувањето, целиот истражувачки процес се реализира со помош на методите кои ќе одговараат на целите на истражувањето, но и на поставените истражувачки хипотези.

Во ова истражување ќе бидат користени следните методи:

1. Дескриптивен метод –
Постапки – Анализа и генерализација – Реализација во сите фази на истражувањето.
2. Каузално-компаративен метод
Постапки – анализа, синтеза и аналогичност – Реализација при средување на податоците од анкетните прашалници.
3. Индукција и дедукција
Помошни методи: анализа (собирање податоци) синтеза (донесување заклучоци)

Изборот на методите го услови инструментот кој е потребен за да претставува методолошки осмислено средство што ни овозможи систематски да ги собереме податоците во склад со истражувачките цели и задачи.

За добивање на податоци со кои се истражува зависноста на менаџерските и лидерските функции на наставниците во основните училишта и унапредување

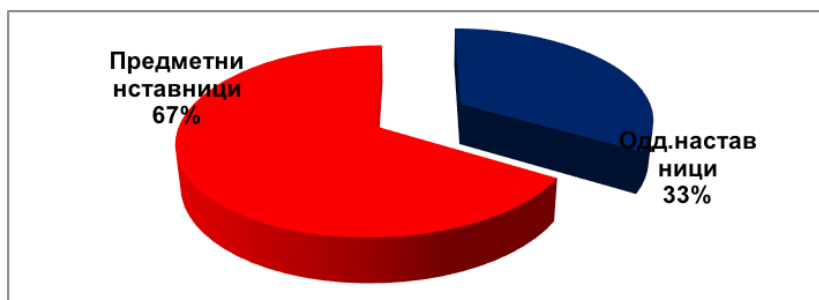
на развојот на педагошката пракса го користевме инструментот - анкетен прашалник.

Во преамбулата на инструментот беше дадено објаснување кое се однесува на потребите и целта на истражувањето, како и упатство за начинот на давање на одговорите на испитаниците. Со цел да се добијат што поискрени и објективни одговори, беше потенцирано дека анкетирањето е анонимно.

Структурата на прашањата во анкетниот прашалник беше разновидна, во однос на давање одговори на поставените прашања. Анкетниот прашалник беше составен од два дела. Првиот дел се однесуваше на основните персонални карактеристики на испитаниците, а вториот дел содржеше прашања со кои се добиваат одговори кои беа во функција на докажување на поставените хипотези со истражувањето.

Ова истражување се реализира при крајот на учебната 2015/2016 година. Истражувањето го реализирав по претходно изработен прецизен план со кој се одредува просторната, временската и содржинската димензија на истражувањето.

Примерокот на истражувањето го сочинуваа одделенски и предметни наставници во основните училишта. Со истражувањето беа опфатени вкупно 239 испитаници, од кои 80 одделенски наставници и 159 предметни наставници (графички приказ 1).



Графички приказ 1:

Процентуална застапеност на наставниците во истражувањето
Graphic display 1: Percentage of teachers in the survey

Основните училишта кои беа опфатени во истражувањето, а за кои претходно беше добиено одобрување за реализација на истото, се: ООУ „Ванчо Прке“ – Штип; ООУ „Тошо Арсов“ – Штип; ООУ „Сандо Масев“ – Струмица; ООУ „Герас Цунев“ – с.Просениково – Струмица; ООУ „Крсте П. Мисирков“ и ООУ „Орце Николов“ – с.Ињево - Радовиш.

При изборот на примерокот за истражување, притоа имајќи ја предвид одредената популација, беше вршен намерен избор на училишта и испитаници

за кои се сметаше дека можат да овозможат целисходна реализација на поставените цели и задачи. Значи, станува збор за намерен примерок, со кој се опфатени вкупно 239 испитаници (табела 1).

Табела 1: Структура на примерок
Table 1: Sample structure

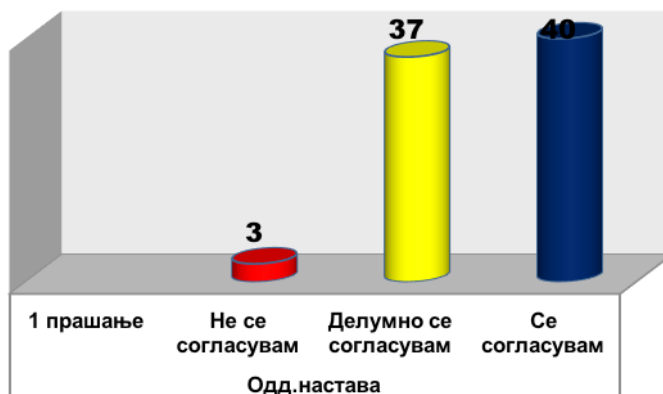
Субпримерок на испитаниците	Основни училишта – градска средина	Основни училишта – рурална средина	ВКУПНО
Одделенски наставници	54	24	80
Предметни наставници	124	35	159
ВКУПНО:	174	59	239

Сите податоци од истражувањето беа внесувани и обработувани со помош на програмата Microsoft Excel, според претходно изработени табели во кои истите се внесуваа.

Со цел да се согледа и дијагностицира моменталната состојба и ставовите на наставниците во однос на развиеноста на нивните менаџерски и лидерски способности, како и начините со кои наставниците го реализираат воспитно-образовниот процес, кои ќе бидат во функција на верифицирање на поставените хипотези, се реализираа сите основни статистички фази: прибирање на податоци, групирање и прикажување на податоците, анализа на податоците и статистичко заклучување. Притоа, како постапки се користеа квалитативната и квантитативната анализа на добиените резултати.

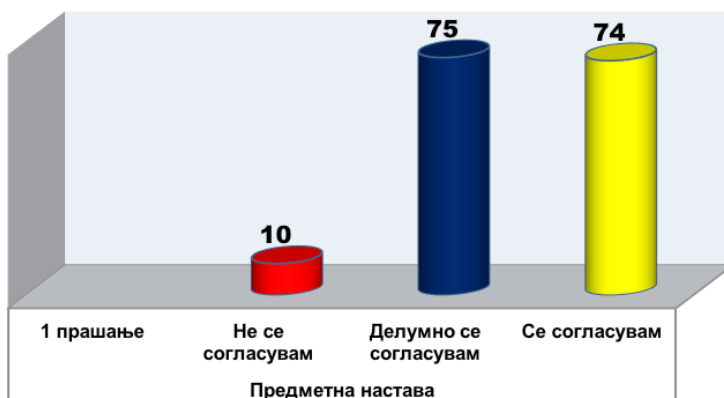
3. Резултати и дискусија

За да се утврдат мислењата на наставниците во однос колку се согласуваат дека од доброто планирање (годишно, тематско и дневно) зависи квалитетната реализација на воспитно-образовниот процес, анализата на резултатите при одговарање на првото прашање во анкетните прашалници покажа дека двете групи на испитаници (одделенски и предметни наставници) имаат слични ставови по однос на ова прашање (графички прикази 2 и 3).



Графички приказ 2: Графички претставени одговори на првото прашање од анкетниот прашалник за одделенските наставници

Graphic display 2: Presented in graphical form answers of the first question of the questionnaire for primary school teachers



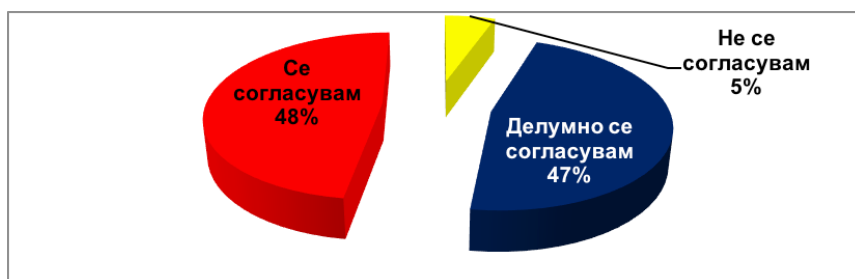
Графички приказ 3: Графички претставени одговори на првото прашање од анкетниот прашалник за предметните наставници

Graphic display 3: Presented in graphical answers of the first question of the questionnaire for on the subject teachers

Анализата на резултатите укажува дека мнозинството од испитаните одделенски наставници на ова прашање *целосно се согласуваат* со оваа констатација – 50 % и *делумно се согласуваат* – 46,25 %. Само 3,75 % од оваа група на испитаници *не се согласуваат* со оваа констатација.

Предметните наставници, во малку поголем број (10) – 6,29 % не се согласуваат дека квалитетот на воспитно-образовниот процес зависи од разните видови планирања, од страна на наставникот, наспроти 47,17 % и 46,54 % кои *делумно* и целосно *се согласуваат*. Можеме да заклучиме дека голем дел од испитаниците имаат увид во значењето и влијанието на доброто планирање на воспитно-образовниот процес врз квалитетот на наставата воопшто (графички приказ 4).

И покрај констатацијата дека поголемиот процент од испитаниците афирмативно одговориле на ова прашање, не смееме да го занемариме процентот од 47 % кои се изјасниле со *делумно се согласуваат* и 5 % - со *не се согласуваат*, што укажува дека имаат релативистички став кон истото и успешноста на реализираниот наставен процес не го поврзуваат со внимателното, темелното, доброто планирање кое ги содржи сите елементи кои го сочинуваат истото, а за кое е потребно многу стручно знаење и време на изготвување на планирањето (графички приказ 4).



Графички приказ 4. Процентуален приказ на вкупните одговори на испитаниците на првото прашање

Graphic display 4. The percentage of total respondents answered the first question

Заклучок

Анализата на добиените резултати од спроведеното истражување укажува дека наставниците од истражуваните училишта се свесни за потребата на развиеноста на сопствените менаџерски и лидерски способности и дека истите влијаат врз унапредувањето на педагошката пракса, но за истите не чувствуваат потреба да ги развиваат и усовршуваат.

Се поставува прашањето: *Зошто наставниците не сакаат да го напуштат во целост традиционалниот начин на реализација на наставата и да ја прифатат современата образовна технологија? Дали тоа се должи на недоволното знаење кое наставниците го стекнуваат во образовните*

институции каде се едуцираат, или пак е резултат кој е исклучиво од индивидуални причини (слаба мотивираност, инертност, неприфаќање промени поради нарушување на „зоната на комфорт“...? Според нас, новите барања и филозофија на образованието се засноваат и на индивидуалните карактеристики, но и на општествените цели и барања. Реформите во образованието треба да продолжат, но истите помалку да се формализираат, што значи системски, целисходно да „продираат“ во нашите основни училишта, со цел овој процес на промени да биде ефективен врз наставниците.

Наставниците треба да се едуцираат, константно, во духот на „доживотно учење“ и истото да го прифатат со прифаќањето на професијата. Воедно, треба да се интензивира контролата на воспитно-образовниот процес, од страна на стручни лица, особено во руралните средини, со цел да им се помогне на наставниците кои веќе ја реализираат наставата, но немаат доволно знаења, способности и вештини за реализација на успешна и квалитетна настава. Истовремено, на нашите факултети би требало да се одржуваат повеќе практични работилници, преку кои студентите, идни наставници ќе ја „доживеат професијата наставник“, навремено ќе ги детектираат сите „слабости“ и „предности“, што ќе им помогне при вистинска професионална ориентација и ќе има помалку случаи на наставници кои воопшто не ја сакаат или почитуваат својата професија. Посебно би сакале да ја истакнеме потребата од обуки кои треба да се перманентни и организирани на различни нивоа - републички, регионални и интерни.

Користена литература

- [1] TECHNOLOGIJA, INFORMATIKA I OBRAZOVANJE ZADRUŠTVOUČENJA I ZNANJA, *NASTAVNIK KAO UZOR, MODEL, IDOL, IDEAL, SIMBOL, VREDNOST, T.J. MERA, SAVRŠENOG I SVESTRANO OBRAZOVANOG ČOVEKA*, [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/1\)%20Uvodni%20referati/PDF/101%20Danilovic%20-%20Nastavnik%20kao%20uzor.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/1)%20Uvodni%20referati/PDF/101%20Danilovic%20-%20Nastavnik%20kao%20uzor.pdf)
- [2] Bush, T. (2011); *Theories of educational leadership and management*, London; Los Angeles: SAGE, стр.60-62
- [3] Петковски К.; Китеска Михаилова М.; Левеска Е. (2004); *Алатки и инструменти за функционална самоевалуација на училиштата*; Битола, Херакли комерц, стр. 6-7.

ПИСМАТА НА АНТОАН ДЕ СЕНТ ЕГЗИПЕРИ ДО МАЈКА МУ

Блаже Китанов,¹ Ирена Китанова²

Апстракт: Во овој запис се толкува повеќеслојното значење на феноменот ружа, а особено на релација мајка - син. Интимните и емотивни преокупации на авторот на „Малиот принц“ се мошне важни и интересни кога тој е оддалечен од најсаканото суштество - мајката. Неговите размислувања за животот, за школувањето, за љубовта се разоткриваат посебно од неговите писма упатени до милата му мајка. Во нив е искажана сета нежност и необична приврзаност кон неа. Овдека за првпат ги приложуваме и толкуваме во контекст на можно растајнување на ружата како посебен симбол или феномен во однос на неговата емотивна комуникација со мајката.

Клучни зборови: *ружа, мајка, писмо, нежност, тајна.*

Во наставната практика на основното училиште „Малиот принц“ на Антоан де Сент Егзипери претставува вистински предизвик и сензација. Тоа е сказна која и денес се чита со возбуда и со посебно внимание. Но нејзината рецепција е мошне специфична од страна на учениците и наставниците, пред сè заради повеќеслојното значење и симболика на содржината. Оттука, при интерпретацијата на „Малиот принц“ во основното училиште неопходни се добра и стручна подготвеност на наставникот со цел содржината на делото да се интерпретира, анализира и коментира што е можно на посоодветен и поразновиден начин.

Овдека ќе се обидеме да проговориме за симболиката и тајната на природниот феномен - ружата која во контекст на **авторовите писма** упатени до милата му мајка добива посебна еманација и арома на емотивен и интимен план.

Приказната за Малиот принц крие една единствена тајна - сè друго се додавки, заклучоци или реакции на таа мистерија која се рефлектира или расцутува во таинствената ружа. Тајната на ружата е тајната на мајката. Тоа значи дека во извесна смисла приказната за Малиот принц може да се чита како кодиран спомен од детството, како еден вид сон. Егзипери ја пишува приказната во периодот на лична празнина и разочараност, среде својата внатрешна пустина, во мигот кога стремежот кон ѕвездите и неговата душевна перспектива на летач/пилот доаѓа до некаква граница. Тоа е мигот кога летачот се приземјува/паѓа. Во една таква житејска криза мислите се враќаат назад, во сопственото минато, за да се најдат врските со оние места кајшто нитките се испреплетуваат, па можно е сликата за себеси уште тогаш да била премногу искривена до степен да не може да се препознае. Така, по падот на авионот пилотот го среќава детето на

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

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

кое никогаш не му било допуштено да живее во него. Со тоа под формата на симболи недрат спомени и слики кои покажуваат како живеел Малиот принц пред да ги сретне возрасните и да му се наложи и самиот да стане возрасен. Само така можат да се разберат мноштвото детали за Малиот принц кои фрлаат светлина на раното детство на Антоан де Сент Егзипери.

Авторот на почетокот од сказната признава дека во него живеело едно дете кое сакало да ги црта своите фантазии и видувања, при што било попречувано. Што сакало тоа дете да црта? Прашањето е поважно од забраната да црта, зашто тој нè води во подлабоки слоеви кои премногу противречат меѓу разумот и чувствата, сознajното и несознajното, аристократското адаптирање и артистичката слобода.

Повеќето читатели на „Малиот принц“ на чуден начин ги чувствуваат ликовите на слонот и змијата - само како смешни и забавни. Огромната змија би можела да биде, всушност, само мајката; таа го проголтува својот плен жив сакајќи тоа дете, тоа бебе слон да биде големо и силно за да ја задоволи гладта на својата мајка за љубов и исполнет живот. Поточно шапката која се појавува на цртежот го симболизира затворениот живот на писателот, еден вид доживотен затвор, некаква ембрионална состојба без крај.

При првото цртање на огромната боа детето ја губи довербата кон светот на возрасните: не можат да го разберат возрасните, му се потсмеваат на трагедијата на детството, бидејќи не се во состојба да „гледаат со срцето“. А што може да стори едно дете кое страда а не може тоа да го покаже и не може да сподели со некого како му е на душата, зашто во името на повисоки достигнувања секогаш е погрешно разбрано и се чувствува како задушено од невидливи сидови, но постојано му се вели дека тоа се само фантазии и наместо да се занимава со такви нешта би било подобро да се занимава со нешто поразумно. Значи, од еден исклучително заплеткан проблем на заемни односи помеѓу мајка и дете се формулира генералното прашање за односот на децата кон возрасните и притоа се покажува дека наместо да ги искажуваат децата своите чувства на непосреден начин тие го прават тоа преку симболи, преку цртежи и сл. Со доза на самоиронија писателот ја раскажува „грандиозната кариера“ на уметник само за да ја прикрие длабоката резигнација од која е опседнат уште како дете: невозможно е пред возрасните да се изразиш јасно и поинаку освен „разумно“. Самоиронијата ,презирот и бегството од мечтите не ги решаваат душевните конфликти. Споменот за Малиот принц не може да умре. Неговиот лик е тајниот извор на поетското творештво. Кај Егзипери тој е симбол повеќе на една амбивалентна приврзаност кон мајка му. Да се разбереме, **не треба ликот на Малиот принц да се идентификува со ликот на Егзипери. Но она што го раскажува за својата планета се одблесоци од детството на авторот, а најмногу за спомените за мајка му.**

Неприкосновена претпоставка е дека мајката е ружа ,идеал за убавината, нешто преубаво. Ако тоа не е така, ако мајката е поинаква и има тешкотии, задача на детето, на синот е тие проблеми да ги совлада. Малиот принц постојано треба да ја заштитува мајка си. Таа треба да биде амнестирана од нејзините

„боцки“. Сепак, мајката е слаба, невина, незаштитена и беспомошна, заради што Малиот принц ќе треба да се грижи за неа, да ја заштити.

Треба да се истакне дека сè што е кажано досега за приврзаноста на Малиот принц кон неговата „ружа“ е разработено исклучиво при читањето на „Малиот принц“ - без дополнителна помош на други биографски и автобиографски информации. Многу важни пасуси во сказната на Егзипери би требало да останат случајни, неразбирливи или едноставно гротескни, ако во дадениот момент не се покажале како аргументирани, нужни и логични компоненти на еден единствен централен комплекс од проблеми. Овој критериум за внатрешна завршеност и усогласеност се јавува како многу силен аргумент за да се докаже правилноста на нашите толкувања. Но и оној што е скептичен ќе му стане јасно дека кај Егзипери навистина постоел ликот на Малиот принц со неговите грижи, чувства за виновност, стравови и одговорности спрема неговата таинствена „ружа“ и дека таа „ружа“ не е никој друг освен неговата мајка.

За среќа, ги имаме писмата на Егзипери до неговата мајка за еден повеќе од дваесетгодишен период. Од нив ќе бидеме вчудовидени и изненадени како еден младич, еден маж во тек на четвртина век ги има истите чувства на грижа, на тага, на барање заштита, одговорност, зависност и верност кон мајката. Тоа се непроменети чувства и покрај промената во образованието, професијата, бракот или војната.

Тоа се потполно непроменети чувства и кај синот и кај Малиот принц во неговиот извонреден однос кон неговата „ружа“. Поради тоа, најдобро е да цитираме некои делови од писмата на Егзипери до неговата мајка со нотирање на годината, при што секој може да добие претстава колку силно бил приврзан Егзипери кон својата мајка низ целиот свој живот.

Во првото писмо тој е на 21 година, а во последното на 44 години. Меѓу нив лежи половина човечки живот. Но човекот Егзипери за целото тоа време е секогаш истиот, непроменет и непроменлив во својот однос кон мајка си: тој моли и почитува, жали и се кае, бара и истовремено нуди заштита; секогаш ја сврзува судбината на мајка си со сопствената судбина, бара слобода и копнее за дома. Раздвоеноста од дома и од мајка си ги смета за причина и чувство на одговорност на Малиот принц кон неговата „ружа“.

Еве ги тие писма на Егзипери до неговата сакана мајка:

„Мамо, - пишува Егзипери во 1921 година - веднаш го прочитав Твоето писмо. Ми се чиниш многу тажна и изморена - и освен тоа ме прекоруваш за моето молчење. Мамо: но јас веќе пишав! Ти ми се чиниш тажна, и тогаш јас станувам меланхоличен... Те прегрнувам така, како што Те сакам, моја мала мамо“.

„И јас исто така мечтаам за Тебе и си спомнувам за многу нешта од Тебе, кога бев малечок. И срцето ме боли кога ќе помислам дека често сум ти создавал грижи. Само да знаеш, мамо, колку си скапоцена за мене, најдобрата од сите „мајки“ кои ги познавам. Заслужуваш да бидеш среќна и да немаш еден одбивен и непријатен млад човек кој по цел ден мрмори и се руга. Нели така, мамо?“

(1921)

„Ја имам истата потреба од Тебе, како што кога бев мал. Фелдфебелите, воената дисциплина, курсевите по тактика, кои се сувопарна материја и сето тоа е тешко! Те гледам пред себе како ги подредуваш цвеќињата во салонот и се гневам на фелдфебелите. Како сум можел некогаш да те принудувам на плачење? Кога помислам на тоа многу сум несреќен. Сум те наведувал да се сомневаш во мојата нежност. И сепак - Ти си најдоброто што го имам во животот. Таа вечер чувствувам носталгија како мало момче. (Кога ќе си замислам дека ти се шеташ и зборуваш, дека би можеле да бидеме заедно, и дека немам ништо од твојата нежност, дека јас не сум твојата потпора...) Навистина таа вечер ми иде да плачам. Ти си ми единствената утеха кога сум тажен. Кога бев мало момче еднаш се вратив дома со тешка торба на грбот, плачејќи оти бев казнет - се сеќаваш ли уште на Лу Ман; и само со еден бакнеж од Тебе заборавив на сè. Ти беше мокна закрила од прислушкувачите и отецот префект. Бев закрилен во Твојот дом, припаѓајќи само на Тебе, колку добро беше тоа. И сега пак е така, Ти си моето засолниште, Ти знаеш сè, Ти ми помагаш да заборавам сè што е сакано - несакано и се чувствувам како сосема мало момченце“.

(1922)

„Јас сум тажен, зашто знам дека Ти страдаш... Знам дека треба да Ти се доверам целосно и да Ти ја кажам маката за да можеш да ме утешиш, како тогаш, кога бев мал и Ти се исповедав за сите страдања. Знам дека Ти многу го сакаш својот син, този дангалак (премногу долг човек)“.

„Оставам сè на Тебе. Ти ќе се обратиш до Севишниот и така сè ќе оди добро. Сега сум како мало дете и Ти си ми спас“.

(1923)

„Цел месец ништо не сум добил од Тебе. Сепак јас пишувам често и тоа ме боли. Еден Твој збор добро би ми дошол, зашто Ти си, моја мала мамо, најголемата љубов на моето срце. Имено, кога сум далеку, подобро ги разбираам пријателствата кои претставуваат закрила, и еден Твој збор, еден спомен за Тебе, ја лекуваат мојата меланхолија“.

(1926)

„Ти си најсаканата на светот... Ти си далеку од мене. Јас мислам на Твојата осаменост... Кога ќе си дојдам дома мечтаам како син да Те поканам на заеднички ручек и малку да Те израдувам. Зашто Ти кога дојде во Тулуз - бев тажен и засрамен што не можев ништо да сторам за Тебе. Но Ти можеш да кажеш, моја мала мамо, дека го имаш исполнето мојот живот со радости како никој друг. Ти си ми најведриот спомен кој е присутен кај мене. И најситната облека, која е Твоја ме стоплува внатрешно: Твојот шал, ракавиците - тие го закрилуваат моето срце“.

(1926)

„Ако Ти сакаш, ќе се оженам...“
(1928)

„Во Лу Ман понекогаш Ти пееше долу кога ние веќе бевме прилегнати. Тоа одзвучуваше кај нас како огромен празник. Најблаготиот „најмирољубивиот, најпријатниот предмет кој некогаш сум го познавал беше малата печка во горната одаја во Сент Мориц. Тоа ме успокојуваше. Таа мала печка нè штитеше од сите опасности. Понекогаш Ти се качуваше горе, ја отвораше вратата и нè затекнуваше облени од пријатната топлина. Никогаш не сум имал таков пријател. Што е бескрајноста не ме научи ниту летањето, ниту морето, како твоето второ легло во Твојата одаја. Беше вистинска среќа да си болен... Тоа легло беше еден бескраен океан. Таму имаше и камин. Не сум сигурен дали по детството сум живеал“.

(1930)

„Плачев кога го читав Твоето мало, но благоразумно писмо, зашто те довикував во пустината. Во мене пламтеше бесен гнев зашто сум одделен од сите луѓе среде тој молк и јас ја довикував мајка си. Ужасно е кога некого запоставуваш, како Консуело (сопругата на Егзипери - заб. моја). Копнееш ужасно да се вратиш дома за да даваш закрила и поткрепа, а се убиваш од работа во тој песок кој те попречува да ги исполнуваш задолженијата, а ти сакаш планини да преместуваш. Но јас имам потреба од тебе. Ти беше таа која ме закрилуваше и заштитуваше, и јас Те довикував со егоизмот на јаре. Донекаде за да ја зарадувам Консуело, си дојдов дома, но преку Тебе мамо човек се враќа дома. Ти која си толку слаба, добро знаеш дека си како ангел чувар, и беше толку силна и мудра та сред ноќи Те довикував за помош“.

(1936)

„Сепак многу се надевам дека по неколку месеци ќе бидам во Твоите преградки, стара моја, нежна моја мајчице, да седам крај огнот на каминот и да Ти раскажувам за своите планови, да спорам со Тебе, но без да Ти противречам многу... да го слушам она што Ти ми го говориш, Ти, која со многу нешта во животот беше во право... Те сакам, мила мамо“.

(1944)

Во последното писмо на Егзипери уште еднаш наоѓаме загатнување на проблемот за „овчичката“ и нејзината „заштитна маска“, на проблемот со „ружата“ која за сè е во право. Писмата на Егзипери се доказ за неговата верност, ја потврдуваат неговата зависност од „атмосферата“ на добро здравје, од „аромата“ што „ружата“ ја шири на својата мала планета. Исто така, во овие писма повеќе од јасно се покажува колкава била низ целиот живот неговата приврзаност кон мајка му која, пак, го заштитувала од безброј напади и проблеми што доаѓале од надворешниот свет.

Стожерната тајна на Малиот принц, односно тајната на „ружата“ се открива и може да се открие само ако се воспостави потребната врска и комуникација со неговата сакана мајка, а тоа ние овде се обидовме да го сториме и аргументираме со содржината на писмата што Антоан ги праќал до неговата мајка.

Користена литература

- [1] Антоан Де Сент Егзипери: „Малиот принц“, Скопје, Матица македонска, 2003 г.
- [2] Древерман О.: „Суштественото е невидимо“ (превод од германски Лилија Атанасова), Плевен, Лега Артис, 2005 г.
- [3] Китанов Б., Марјановиќ В.: „Литература за деца и млади (литературна критика)“, Штип, Педагошки факултет „Гоце Делчев“, 2007 г.
- [4] Петрова З.: „Приказни отблесоци“, Враца, Гебра, 2001 г.
