



УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ –ШТИП

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ

Катедра за Дидактика

Маријана Кротева

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ НА ПРОБЛЕМСКАТА НАСТАВА

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

Штип, јуни, 2010

Комисија за оценка и одбрана

Ментор : Снежана Мирасчиева

проф.д-р., Универзитет „Гоце Делчев“-Штип

Член : _____

Член: _____

Научно поле: Општествени науки

Научна област: Дидактика

Датум на одбрана: _____

Датум на промоција: _____

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ НА ПРОБЛЕМСКАТА НАСТАВА

АБСТРАКТ

Проблемската настава за првпат се појавува пред 25 години на универзитетите во САД и Канада, и набргу се проширува и имплементира низ сите образовни установи ширум светот. При учењето по пат на решавање на проблеми, се менуваат улогите на наставникот и ученикот. Учениците имаат поголема одговорност за нивното учење, повеќе се мотивирани, и ги градат своите чувства и ставови според нивните постигнувања. Образовната институција пак е во улога на снабдувач со материјали, ресурси, наставници, ментори и оценувачи, кои ги водат и следат учениците при решавањето на проблемите. Со други зборови, наставникот служи како помошник и ментор во процесот на учење, а не како единствен извор на знаење. Од тие причини, целта на овој магистерски труд е да ја истражи застапеноста на проблемската настава на часот по англиски јазик во основното училиште. Првиот дел од труд е теоретски пристап кон проблемот и е во насока на дефинирање на поимот проблемска настава како и потребата и можностите за примена на истата. Вториот дел на трудот го сочинува методологијата на истражување и заклучок со наше видување и сугестии за примената на проблемската настава во општина Штип.

Клучни зборови: англиски јазик, основно училиште, примена, потреба

DIDACTICAL ASPECTS OF THE PROBLEM BASED TEACHING

ABSTRACT

The Problem- based teaching arouse 25 years ago at the universities in USA and Canada, and is soon wide spread and implemented at all the educational institutions around the world. During the problem based learning, the roles of the teacher and the student are changed. Students have higher responsibility for their learning, they are more motivated, and they build their feelings and attitudes according to their accomplishments. The educational institution is in a role of a supplier with materials, resources, teachers, mentors and evaluators who lead and follow the students during the problem based learning. In other words, the teacher is in a role of an assistant and mentor in the process of learning, and not as the only source of knowledge. From these reasons, the aim of this Master paper is to study the presence of the Problem- based teaching at the classes of English as a foreign language at the primary school. The first part of the paper is a theoretical approach to the problem and it defines the notion, the need and the application of the Problem- based teaching. The second part of the paper consists of the methodology of the research and the conclusion with our opinion and suggestions for the application of the Problem- based teaching in the Stip community.

Key words: English as a foreign language, primary school, application, need

1. Вовед

Проблемската настава е една возбудлива алтернатива за традиционалната настава. Професорите Х. Бароус и А. Келсон¹ од универзитетот од Илиноис ја дефинираат проблемската настава, односно учењето по пат на решавање проблеми и како курикулум и како процес. Курикулумот се состои од внимателно избрани и креирани проблеми кои ученикот го поттикнуваат критички да размислува, да ја поттикне својата способност за решавање на проблеми и да изгради самостојни и тимски вештини за учење. Како процес, учењето по пат на решавање проблеми е сосема исто како и пристапот за решавање на проблеми или соочување со предизвици како и во секојдневниот живот.

Проблемската настава и нејзината реализација ги задоволува барањата на современата дидактика, а со тоа и на современите општествени текови. Оспособувајќи ги учениците до нови знаења да доаѓаат преку самостојно решавање на проблеми, истовремено се оспособуваат на решавање на проблеми во натамошниот живот и на професионално занимање. Од друга страна се обезбедува активноста на ученикот, неговата самостојност и субјективна положба. И на крај, се поттикнуваат креативните и творечки потенцијали на ученикот.

„Постојано сме соочени со огромни можности кои се брилијантно прикриени како нерешливи проблеми“ - вели Џон В. Гарднер² (американец, 1912-2002). Така, учениците кои се дел од учењето по пат на решавање на проблеми стекнуваат знаења и стануваат ефикасни во решавањето на проблеми, самостојното учење и учеството во тимови.

Од консултираната литература која ни беше достапна, објавена во последните неколку децении, сознанијата упатуваат на фактот дека станува збор за силен

¹ Barrows H.S, Kelson A.M (1995) *Problem Based Learning: A total approach to education*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of medicine

² John W. Gardner, American (1912-2002) превземено од www.brainyquote.com на 14.05.2010

подем на проблемската настава. Имено, примената на проблемскиот модел на настава во почетокот е инцидентна, фрагментирана и покрај обликуваните содржини во учебниците кои биле применувани. Од друга страна, ефектите од примената не се емпириски потврдени и говорат за висок квалитет на знаењата на ученикот, самостојност во учењето, развој на критичкото мислење, и слично. Тоа со други зборови значи промовирање на личноста на ученикот во наставата и партнерство во процесот на стекнување знаења. Впрочем, ваквите ефекти од примената во потполност го следат прогресот на општеството и барањата на современата заедница која ги поставува пред инситуционализираниот воспитно образовен процес. Голем број истражувања покажале дека проблемското учење ги подготвува учениците исто како и традиционалните методи со таа разлика што учениците кои практикуваат учење по пат на решавање проблеми се поголеми професионалци во споредба со нивните другари кои следеле традиционална настава.

Во таа насока на следниве страници ќе го обработиме прашањето за поимот, суштината и потребата од проблемската настава, и преку истражувањето ќе откриеме колку истата се применува на часовите по англиски јазик.

Трудот се состои од четири дела: теоретски пристап кон проблемот, методологија на истражувањето, анализа и интерпретација на резултатите и заклучок.

2. Теоретски пристап кон проблемот

2.1. Поим и суштина на проблемската настава

Во контекст на воведот кон теоретскиот пристап на проблемот, да посочиме на тоа дека еден од најефективните начини за подготовка на учениците за доживотно учење³ е кога истото се заснова на проблем. Во денешно време, образованието ретко завршува на степен на задолжително образование, напротив, во најголем број случаи истото се продолжува на повисоки степени, па заради тоа се посочува на воведување на проблемскиот тип на настава уште на почетокот на образованието.

Така, проблемското учење се третира како една форма на учење од искуството при што учењето се фокусира на проблеми кои потекнуваат од праксата. Почетната точка од проблемското учење секогаш е проблемска ситуација, и учениците работат со проблемите на начин кој им овозможува да размислуваат, да го применуваат знаењето, и да бидат оценувани⁴. Ова размислување и примена на знаењето е особено важно во стручното образование, што подразбира компетенции во интегрирањето и примената на теоријата во професионалната пракса.

Со погоре објаснетата цел за стручно образование, проблемската настава овозможува една поинаква средина за настава и учење во која се надминуваат ограничувањата од предавањата кои се центрираат околу наставникот и се карактеристика на повеќе од универзитетските програми. Проблемската настава има големо влијание врз курикулумот со тоа што им става поголема вредност на експертизата на практичарите и воведува аспекти на професионална пракса во наставата. За прв пат се имплементира во

³ Доживотно учење (деф.) користење на формални и неформални можности за учење во текот на целиот живот со цел постојан развој и подобрување на знаењето и вештините, како за вработување така и за лична сатисфакција. – Дефиницијата е превземена од <http://www.thefreedictionary.com/lifelong+learning> на 14.05.2010

⁴ Woods D., (1985) Problem Based Learning and problem Solving, *Problem Based learning for the Professions*, Sidney, Australia

медицинската школа Мекмастер⁵ , и оттаму нашироко се користи во другите образовни контексти како што се земјоделство, бизнис, архитектура, педагогија, итн.

Во современата педагошко -психолошка литература и секојдневно стручно општење можат да се сретнат различни термини кои се однесуваат на поимот проблемска настава како : проблем, задача (task, Aufgabe), решение на проблем (problem solving, problem loesung), проблемска ситуација (problem situation) прашање (question, frage) кои се доведуваат во врска со терминот проблем, а од кој се изведуваат и други термини како што се решавач на проблем (problem solver) , способност за решавање на проблеми (problem solving ability) проблем –метод ((problem- method) .

Етимолошки зборот проблем потекнува од грчкиот јазик и значи „задача, спорно прашање, прашање кое тешко се решава“⁶.

Од неговото изворно значење проблемот добива две значајни трајни својства: спорност и тешкотија. Како синоними се употребуваат и термините задача и прашање, но во суштина не се бидејќи имаат пошироко значење. Така поимите задача и прашање можат да се однесуваат и на ментални активности кои не се поврзани со одредена тешкотија, спорност. Проблем можат да бидат единствено ако содржат извесна тешкотија за чие решение не е доволно само стекнатото знаење и искуство. Задачата за чие решавање учениците го знаат принципот и постапката и се дословно повторување на поранешните ситуации не се проблем. Исто така, не се проблем и прашањата од репродуктивен и рецептивен тип зашто не создаваат чувство на нерешена ситуација и не предизвикуваат креативна мисловна активност, иако проблемот често се јавува во прашална форма. Следствено на ова е и заклучокот дека проблемот не е идентичен со секој вид задача и секој вид прашање иако може да биде формулиран со одделни задачи кои се групираат околу една централна, како и со помош на низа прашања.

⁵ www.mcmaster.ca превземено на 17.04.2010

⁶ Вујаклија М., *Лексикон страних рјечи и израза*, Београд, 1974, стр.771

Проблемот се одредува како тешкотија од теориски или практичен карактер кој предизвикува истражувачки став на субјектот и води кон збогатување со знаења кои субјектот дотогаш не ги поседувал. Во тој контекст се издвојуваат следните карактеристични обележја на поимот проблем:

-проблемот е субјективно доживување, сознајно и емоционално, содржина на човековата свест, па затоа негов носител секогаш е субјектот;

-проблемот ја изразува спротивноста меѓу субјектот и објектот;

-како таков создава проблемска ситуација;

-противречноста меѓу субјектот и објектот се искажува на штета на субјектот како празнина проследена со психолошко возбудување⁷.

Теоријата за поимот проблемска настава го наметнува прашањето за видови на проблеми. Обиди за класификација има повеќе. Во типологијата на проблеми се тргнува од различни критериуми.

Според карактерот на проблемот⁸, проблемите може да се различни и да ги опфатат следните под видови:

-проблем за увидување;

-двосмерни проблеми;

-проблеми на „свеќа“;

-аритметички проблеми;

-проблеми на барање;

-вербални проблеми;

-анаграми.

Според истиот критериум, и Рубинштајн⁹ проблемите ги дели на теориски и практични. Теориските проблеми подразбираат барање и откривање ново

⁷ Poljak, V., (1977) *Nastavni sistemi*, Zagreb, str. 85-86

⁸ Djordjevic J., (1981) *Savremena nastava*, Beograd, str.186

правило, закон, теорија, а во практичните се инсистира на барање практични решенија, начини познатите знаења да се применат во нови ситуации. Така за Рубинштајн постојат претежно теориски и претежно практични проблеми но, и уметничките кои се однесуваат на уметничкото одразување на стварноста врз основа на творечката имагинација која вклучува литературни дела, цртање, музичко и ликовно изразување.

Во класификацијата на проблеми, може да се сретне и поделба според:

- научното подрачје (природни, општествени, економски, и сл.);
- тежината на проблемот (лесни и тешки);
- ширината на проблемот (тесни и широки);
- степенот на решеност (од делумно до потполно решени);
- припадноста на проблемот (индивидуален, колективен, семеен, државен).

Но, потребно е да се истакне дека во проблемската настава треба да се најдат проблеми кои се теориско и практично решени, па учениците со своето самостојно проучување повторно ги решаваат.

Затоа во литературата се користат најразлични термини за овој вид на настава како решавање на проблеми, проблемски метод, учење по пат на решавање на проблеми и сите се употребуваат или како синоними или како термини одделни, специфични и изнијансирани значења.

При проблемската настава, наставникот поставува проблем, а не задача или вежба. Учениците се поттикнуваат на поголема активност бидејќи треба самостојно да дојдат до решението на проблемот. Според Шмид¹⁰, стекнувањето и структурирањето на знаењето минува низ следните когнитивни ефекти:

- првична анализа на проблемот и активирање на претходните знаења преку групна дискусија;

⁹ Rubinstein M (1986) *Tools for Thinking and Problem Solving* , NJ: Prentice hall

¹⁰ Schmidt H. G., (1993), *Foundations of Problem Based Learning*, some explanatory notes, pg.422-432

-елаборирање на претходните знаења и активно процесирање на нови информации;

-учење во контекст;

-стимулирање на љубопитство поврзано со претставувањето на решението на соодветниот проблем.

А, решавањето проблеми и проблемската настава е во тесна корелација и со процесот на учење. „Учењето е процес на свесно и активно стекнување и задржување на знаења, вештини и навики“¹¹. Накратко, проблемското учење е наставно- научна стратегија која е развиена во западните држави за да им помогне на учениците да го усовршат размислувањето и вештините кои се базираат на знаење. Во проблемското учење наставата и учењето се ориентираат околу реални проблеми од секојдневниот живот, а истовремено се создаваат и можности за учење во помали групи. Иако понекогаш се тврди дека проблемското учење наставниците го користат во различни контексти, разбирањето и актуелната имплементација од таквиот пристап се разликува помеѓу наставниот кадар. Традиционалниот пристап за учење е насочен кон тоа дека се додека на учениците им се нуди знаење тие ќе бидат во можност да го користат. Но, проблемското учење е насочено всушност кон она што го учиме или разбираме во основа е производ на ситуацијата на учење и природата на активноста на учење. Според тоа, задачите за учење треба да бидат во контекст на целта и да имплицираат таков тип на мислење како што е потребно во секојдневниот живот¹².

Овој тип на учење во 1986 година го развива Баровс¹³ како алтернативен наставен метод за подготовка на студентите по медицина за реални проблеми овозможувајќи им да ги решаваат медицинските проблеми кои се засноват на вистински случаи, а не само преку теоретско учење. Учениците работеле во групи и имале назначено инструктор кој требало да им помага. Оваа практика

¹¹ *Enciklopedijski rjecnik pedagogije*, 1963, Zagreb, str.1050

¹² Brown et al, 1989, *Situated cognition and culture of learning*

¹³ Barrows,1986, *A Taxonomy of problem based learning methods*

одговара со претпоставката дека учењето не се случува во „главата на одделните поединци“ туку, на полето на општествената интеракција каде што партнерите исто така одлучуваат и што и како некој учи¹⁴. Од тука се смета дека проблемската настава е повеќе применлива заради поттикнувањето на учениците да размислуваат и да се однесуваат како во реалниот свет.

2.2. Тек на проблемската настава

Проблемската настава е севкупност од делувања како што се организација на проблемски ситуации, формирање на проблеми, давање неопходна помош на ученикот при решавањето на проблеми, проверка на тие решенија и на крајот раководење со процесот на систематизација и зацврстување на стекнатите знаења. Проблемската настава како иновативен систем на настава има посебна структура доста различна од структурата на другите наставни системи. Но, и од организациски аспект, авторите различно ја определувале, бидејќи поаѓале од различна појдовна основа.

Џон Дјуи¹⁵ тргнува од анализата на текот на научно истражувачката работа. За него текот на процесот на решавање проблеми е степенест и тече вака:

- сфаќање на проблемот;
- анализа на ситуацијата;
- поставување можни претпоставки за решение;
- рационална примена на избраниот пат на решение;
- експериментална примена во процесот на извршување на задачата.

И Рубинштајн¹⁶ разликува фази во процесот на решавање проблеми и тоа: увидување на проблемска ситуација, решавање на проблемот и проверка на

¹⁴ Cole & Engestrom, 1993, A Cultural-historical approach to distributed cognition

¹⁵ Zbornik 1 Instituta za pedagogska istrazivanja, (1967), Beograd

одбраната хипотеза и вклучување на резултатите од решенијата во практиката, односно примена на стекнатите знаења во нови практични ситуации.

Макроструктурата на проблемската настава според Полјак се состои од: подготовка на ученикот, самостојно решавање на проблемот и проверување¹⁷. Во обидите за определување на структурата на проблемската настава едни автори тргнуваат од научно истражувачката работа, други од работниот процес со директно пренесување во наставата без претходно модифицирање, трансформирање и прилагодување на законитостите на наставата. Ова води кон неуспех затоа што овие процеси не се идентични со проблемскиот систем на настава.

Од друга страна, глобалната структура што ја нуди Полјак е ориентациона. И покрај неговото барање за определување на микро структурата, сепак проблемската настава не може да се одвива според еден универзален модел. Но, можно е да се споменат оние структурни елементи кои најчесто се среќаваат и покрај нивната различна интерпретација. Тие се:

- создавање на проблемска ситуација;
- формулирање на проблемот;
- поставување на хипотези;
- решавање на проблемот;
- заклучување и вреднување.

Нивниот редослед се менува во зависност од карактерот на проблемската ситуација, претходното знаење на учениците и нивната оспособеност да решаваат проблеми од односот наставник -ученик.

Значи, во организациската поставеност на проблемската настава прво место зазема проблемската ситуација. Таа се јавува пред се доколку во неа има непознати односно непотполнети места кои треба да се пополнат според

¹⁶ Rubinstein M (1986) *Tools for Thinking and Problem Solving* , NJ: Prentice hall

¹⁷ Poljak V., (1977), *Nastavni sistemi*, Zagreb, str.96

Рубинштајн. Тоа значи дека во проблемската ситуација секогаш постои нешто имплицитно, што низ својот однос е дадено во неа, што во неа се вклучува, претпоставува, но не е одредено, нешто што е дадено имплицитно, а не експлицитно, а тоа и значи зададено. Проблемската ситуација е објективно зададена, противречна ситуација во која се искажува дијалектичката биполарност. Таа е почетна карика во решавањето на проблеми и како таква е доживување на неизвесност, очекување, љубопитност, тензија. Смислата на нејзиното создавање е ученикот да го сфати и прифати проблемот, да го почувствува проблемот, што се дефинира како проблемско видување. Начините пак, на создавање проблемска ситуација се многубројни и различни. Постојат повеќе начини на создавање на проблемска ситуација и тоа кога: ќе се спротивстават новите факти на порано усвоените знаења, ќе се постават задачи со неполни податоци, учениците ќе се соочат со нови услови при примената на постојните знаења, кога ќе се врши спротивставување на теоретски можен начин на решавање одделни задачи и практична неостварливост на избраната постапка за нивни разрешување. Проблемската ситуација може да се создаде и кога: учениците ќе се соочат со одделни животни појави и факти кои ќе треба да ги протолкуваат, кога животните знаења и искуства ќе се спротивстават на научените, кога учениците ќе се поттикнат теоретски да објаснат несоодветство меѓу одделни факти и појави, ќе се користат животни и учебни ситуации на учениците при извршување на практична задача во училиштето, домот, производството и во природа; при анализирањето факти и појави во стварноста што предизвикуваат противречности меѓу животните претстави и научните поими за нив; кога ќе се компарираат и спротивстават одделни факти, појави, правила, дејства; кога учениците ќе се поттикнуваат кон претходно обопштување на нови факти кои во историјата на науката довеле до поставување научни проблеми; кога ќе се воспостават и објаснат меѓу предметни врски; ќе се постави проблемска задача за објаснување на една појава или за барање патишта за нејзина практична примена.

Проблемската ситуација може да се создаде и кога: на учениците ќе им се изложат две крајни состојби на некој процес, појава или настан кои поради своите спротивности изобилуваат со впечатоци; ќе се опише или изведе

експеримент; ќе се демонстрира одбран објект, модел или слика; ќе се раскаже соодветна анегдота или пример од животот¹⁸. Начините на создавање се од различна природа и можат да произлезат спонтано, не наметнато од логиката на наставниот процес или пак намерно, со структурирање на задачите и содржината на наставата.

Останувајќи кај проблемската ситуација се поставува прашањето за тоа кој ја создава. Иницијативата за нејзиното создавање може подеднакво да потекнува и од наставниците и од учениците, но многу е значајно кој го решава проблемот. Со оглед на тоа што проблемот како фактор на развојот на движењето го решава субјектот како и со оглед на фактот дека во наставата учествуваат два субјекта- наставник и ученик, релевантно за проблемската настава е проблемот да го решава ученикот.

Во завршната ситуација, наречена ситуација на целта ученикот ги увидува односите и врските меѓу дадените услови, решението практично го проверува. Со завршната ситуација овој наставен систем станува заокружена целина.

Следната фаза во проблемската настава се состои од меѓусебно информирање помеѓу учениците за она што тие го откриле и на тој начин целото одделение се запознава со наставната содржина. Се прават обиди за да се интегрира новата информација и да се поврзе со претходното знаење. Било кои нови прашања кои се поставуваат за време на учењето а, околу кои учениците имаат нејасноти, сега се предмет на учење, и оваа фаза се повторува се додека не се постигне посакуваната цел. Во оваа фаза се проверува дали се развива потемелно размислување. Сите овие процеси се фокусираат на активностите на учениците, и наставникот воопшто не се труди да ги поучува нив, туку да ги води, да ги поддржува и охрабрува иницијативите на учениците.

¹⁸ Teodosic R., (1970), *Problemska nastava*, Nastava I vaspitanje, Beograd br. 3, str. 263

2.3. Процес на проблемска настава- краток пример

Модел на проблемска настава- некои чекори кои наставникот би можел да ги следи- модел според Savery and Duffy¹⁹

1.Наставникот посочува или создава измислен проблем кој е релевантен на ученикот. *(на пример. Вандализмот се повеќе е присутен во нашето училиште. Бидејќи училиштето е големо и се состои од повеќе оддели, разбојниците провалиле, и украдени се лични работи, уништен е мебелот, а и ѕидовите се испишани . Дел од безбедносните мерки кои училиштето има во план да ги преземе се следните: на учениците веќе нема да им биде дозволено да ја напуштаат кафетеријата за време на ручек, и нема да имаат дозвола за излегување, така што нема ниту еден ученик да може да шета надвор без да биде забележан. Прошетките по ходниците исто така ќе бидат ограничени. Учениците ќе мораат да ги остават своите работи во шкафчињата, и никој не смее наоколу да носи опасни предмети. Но, Вие сметате дека овие правила се неразумни, и повеќето од нив нема да бидат ефективни. Исто така, сметате дека невините ученици на овој начин се оштетени, и дека треба да се преземат подобри мерки. Што ќе сторите?“*

2.наставникот го претставува проблемот на учениците.

3.Учениците се делат во групи и заедно работат

-посочуваат на идеи и можни решенија (на пр. пишуваат петиција, предлагаат алтернативни мерки, формираат ученички патрули, ги испитуваат мислењата на другите ученици и ги презентираат).

-доаѓаат до достапната информација поврзана со проблемот (на пр. училишната политика, примерок за петиција, оддели кои најмногу се погодени при разбојништвото)

¹⁹ Duffy&Savery, 1994, problem Based learning: An Instructional model and its constructivist framework

-ги препознаваат прашања за учење (работи кои треба да ги откријат, на пр. формат на анкета, како да формираат патроли, на кој начин се справуваат другите училишта со истиот проблем)

-доаѓаат до извори за да се консултираат (веб страница на нивното училиште, пријатели од полициското училиште)

-назначуваат задачи на различни групи членови (кој е одговорен за работа на одделно прашање)

-собираат информации

-предлагаат решение.

Некои од овие чекори може да се повторуваат. Идеите, прашањата за учење и решенијата може да се разликуваат помеѓу групите, и целото одделение да дискутира по однос на секој предлог за можно решение. За време на целиот процес, учениците треба да постапуваат како писари, односно да го бележат целиот напредок на ситуацијата.

3. Некои дидактички аспекти на проблемската настава

Проблемскиот систем на настава цели кон афирмирање на ученикот како активен соработник, учесник во наставата, истражувач. Се свртува кон него поттикнувајќи го на активност, самостојност, творештво. Во таа насока, проблемската настава е важен фактор во развојот на самостојна и творечка личност. Ваквата настава му овозможува на ученикот директно комуницирање со наставните содржини, го мотивира, обезбедува услови за примена на стекнатите знаења.

Во проблемската настава доаѓа до израз креативноста на ученикот. Решавањето на проблеми го доведува до творечки однос кон знаењата кои ги усвојува и истовремено му овозможува творечка работа и примена на порано стекнатите знаења но со нивна поврзаност и примена во нови ситуации, нивна трајност. Со тоа овој вид настава преку зголемување на трансферот обезбедува зголемен успех во учењето. При тоа посебно доаѓа до израз мисловниот активитет на ученикот, мобилизирање на неговите интелектуални способности, флексибилност и флуентност во мисловниот процес, оспособување за чувствување, забележување, издвојување, дефинирање и самостојно решавање на проблеми.

Една од целите на проблемската настава е кај учениците да развие позитивен однос кон работата. Во нејзиниот тек е зафатена личноста во целост а постигнувањата на резултати раѓа чувство на задоволство, доверба во сопствената личност, самодоверба и поттик, мотив за поголема активност. Тоа укажува на нејзиното воспитно влијание- до решение и успех се доаѓа само со работа.

Таа настојува да развие иницијативност, снаодливост, доследност, одговорност, дисциплинираност, точност, совесност, и други позитивни човекови особини, колективен дух и интерес за соработка со други, интерес и воодушевеност кон науката, уметноста, творештвото.

Може да се заклучи дека проблемската настава:

- дава свој придонес во развојот на интелектуалните способности на учениците;
- развија внатрешна мотивација и интерес;
- ја намалува пасивноста на ученикот во наставниот процес, обезбедувајќи услови за негов субјективитет;
- овозможува самостојна ученичка активност;
- е еден од начините на индивидуализација на наставата;
- со нејзина примена се постигнува рационализација на наставното време при усвојувањето знаења и поголема трајност и примена на стекнатите знаења;
- како еден од облиците на организација на современата настава влијае врз мислењето во насока на логичност и креативност²⁰.

Сите овие сознанија упатуваат на тоа дека ако нејзината цел е развој на самостојност, критичко и творечко мислење и активност на ученикот, тогаш проблемската настава е основна ефикасна вежба на мислењето и тоа на логичкото мислење.

3.1 Проблемската настава и наставникот

Поимот наставник во педагошката енциклопедија е дефиниран како :„ личност која ги остварува општествените цели и задачи на воспитанието, пружајќи им на учениците теориски и практични знаења и умеења, формирајќи кај нив правилен поглед на светот, развивајќи го нивниот карактер и црти на личноста, како и општествена активност“²¹, односно лице што ја изведува наставата.

Наставникот како непосреден учесник во воспитно -образовниот процес се јавува како мошне значајна претпоставка за примена на проблемската настава. Тој е еден од субјектите во наставниот процес, негов носител, организатор и

²⁰ Zbornik *Problemsko ucenje u nastavi*, (1984) Loznica, str.50

²¹ Pedagoska Enciklopedija 2, Beograd, 1989

реализатор. Неговата положба и улога се менува со промените во целокупниот едукативен процес. Во современата настава наставникот се третира како соработник, советник. Ги поучува учениците и применува такви постапки во работата кои му помагаат на ученикот свесно, активно и со разбирање да ги усвојува наставните содржини и развива своите способности. Аналогно на тоа и во проблемската настава како современ тип на настава се менува функцијата и улогата на наставникот. Додека во традиционалната настава, наставникот беше централна личност на наставниот процес, информатор, активен и динамичен субјект, во проблемскиот наставен систем радикално ја менува својата улога во помошник, посреден поттикнувач и организатор на наставниот процес, управувач со учениковата активност.

Подготвувањето и изведувањето на проблемската настава наметнува нови обврски пред наставникот, бара развиен степен на стручност и методичност. Значи, за да може да се снајде во својата нова улога и да ја обавува својата нова функција наставникот мора да биде солидно подготвен и оспособен за примена на проблемскиот систем на настава и тоа стручно, педагошко - психолошки, организациско -технички и лично. Стручната подготовка се однесува на структурата за која наставникот се определил. Тој треба да биде стручно компетентен и квалитетен. Педагошко -психолошката се однесува на познавањето на теоријата и практиката на воспитанието и образованието и развојните можности на учениците. Таа претпоставува дидактичко- методичка оспособеност, продлабочено познавање на својата струка, оспособеност за научно -педагошки пристап кон проблемите на својата работа. Организациско -техничката подготвеност подразбира организациска и техничка оспособеност која ќе може и треба да ја пренесе на учениците. Личната оспособеност опфаќа развивање на некои индивидуални, примарно карактерни особини на наставникот како искреност, објективност, праведност,, стабилност, животен оптимизам, критичност, демократско -стратешки ориентирана личност. Испитувањата покажале дека учениците повеќе веруваат на наставник кој е отворен, искрен, љубезен кон сите, срдечен, а високо го оценуваат наставникот кој е динамичен, флексибилен, постојан.

Значи, наставникот треба да биде дидактички и персонално развиена личност, доволно мотивирана и соодветно стимулирана за својата работа, што е

значајна претпоставка за реализација на проблемската настава. Од релевантно значење се и неговите ставови и мислења по ова прашање. За да се сфати значењето на ставовите на наставниците кон проблемската настава потребно е да се сфати суштината и природата на ставот и да се познаваат факторите кои го условуваат неговото формирање и менување.

Во суштина ставот содржи три компоненти: когнитивна (сознајна), емоционална (афективна) и конативна (волева) меѓусебно тесно поврзани но, не и секогаш исто изразени. Ставот се стекнува и се формира врз основа на животното искуство, а исто така е и повеќе траен отколку повремени. На неговото формирање влијаат повеќе фактори: групата на која и припаѓа поединецот и сфаќањето карактеристично за таа група, личното искуство и информациите за појавата спрема која стои ставот, мотивите и цртите на личноста.

Сроден поим со ставот е мислење или сфаќање. Разликата е во тоа што мислењето е помалку општо, помалку цврсто и помалку трајно²².

Имајќи го во предвид ова произлегува дека улогата на ставовите и мислењата на наставниците во наставната дејност е пресудна бидејќи ставовите влијаат на перципирањето, мислењето и постапките а нивната промена е детерминирана од оние исти фактори кои придонеле за нивно формирање. Со оглед на тоа што се мотиви, движечки сили кои водат кон одредена постапка и активност, при нивното изостанување се мисли на позитивните ставови, изостанува и мотивацијата кај наставникот, па примената на проблемската настава исто така ќе изостане.

Од ставовите спрема проблемскиот систем на настава, мислењето за негова примена односно потребата од воведување во апликативниот наставен процес зависи колку и како ќе се користи и дали воопшто ќе се применува. Ова укажува дека наставникот е суштински фактор и основна претпоставка за примената на проблемската настава, пред се неговите мислења и ставови по тоа прашање со што овој проблем добива во своето значење.

²² Rot N., (1990) , *Opsta psihologija*, Beograd, str. 265

При проблемската настава, наставниците треба да ја одредат својата улога како извор на знаење но, на начин на кој тие само ќе посочуваат дека одговорите на учениците се точни или неточни, и ќе им помагаат на учениците да ги разгледуваат изворите на знаење кои би ги подучувале за ефективна употреба на јазикот. Во улога на олеснувачи, наставниците треба да поставуваат прашања како: Зошто? Што мислиш ти? Како знаеш дека тоа што го кажуваш е вистина?²³ Целта е да се предизвика размислувањето кај учениците и да им се помогне внимателно да го разгледаат секој чекор што го превземаат. Со поставување на такви прашања, олеснувачите го моделираат и критичкото размислување, со цел на повлекување и дозволување на учениците да почнат да си поставуваат прашања меѓу себе. Како олеснувачи на процесот на учење, наставниците исто така создаваат и проблеми и овозможуваат критички ресурси кои се потребни за процесот на поставување прашања. Наставникот ги насочува учениците во секој момент, со секоја изговорена реченица. Во различните текстови тој наоѓа елементи за развивање на пријателство, дисциплина, љубов спрема работата, скромност... избира посебни текстови за развивање на етичкиот и естетскиот развој, чувство за убавина, племенитост, искреност, и развој на книжевниот и уметничкиот вкус.

Проблемската настава значи, не го истакнува наставникот и неговото знаење, туку ученикот и неговото претходно знаење врз основа на кое тој се надградува. Преку осмислени импровизации наставникот нуди проблемска ситуација која ученикот го носи до фаза на чудење, ја пробудува неговата љубопитност што е неопходно за поттикнување на сите мисловни процеси на учењето.

Работата во групи (најчесто 5-6 ученици) им нуди на учениците широки можности на дејствување: решавање на нејасности без помош од наставникот, повторување во парови или вклучување на целата група, решавање на различни задачи, а и добра забава и релаксација со што се надминува општиот страв од учење.

²³ Duffy&Cuningham, (1997), *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*

За наставниците групите се извонреден филтер за усвојување на знаења: во склоп на групата учениците одлучуваат дали треба нешто повторно да се објасни и на тој начин се мери степенот на разбирање на наставната содржина за време на часот.

Проблемската настава во ниту еден сегмент не може да функционира без активно учество на учениците со своите идеи, и интересни заклучоци кои го креираат наставниот процес. Останува само волјата на наставникот да ги вклучи учениците бидејќи големо е значењето од прашањата на учениците од причина што тие најчесто се базираат на поврзување на старите искуства со ново настанатата ситуација, а новите информации имаат влијание на „обработката“ на веќе постоечкото знаење. Преку прашања полесно и поедноставно пристапуваме кон откривање и истражување на оној дел од знаењето кое е опфатено со прашање.

Исклучиво е значајно на сите прашања некој да даде одговор. Тогаш се развива дијалог во кој се преплетуваат прашањето на ученикот и на наставникот како елемент на разговор. Со дијалог се анализираат физикални феномени и на основа на старите, вон училишни искуства настануваат нови парадигми. Имено, прашањето за поимот истовремено вклучува и знаење и не знаење па спознаеното не знаење проаѓа преку процесот на спознание и учење до ново знаење.

Освен проблемските прашања кои се сведени на потрага по одговорот, се појавуваат и останати прашања чија улога е да го пополнат составот со лично и општо знаење, вештина и способност на ученикот. За наставниците, „останатите прашања“ се показател за усмерување на учениците, со што тие се обврзуваат на повеќе знаење, вештина и способности, пружејќи истовремено и само задоволство од откривањето и учењето на интередисциплинарните содржини. Како дел од авантурата за откривање на нови знаења учениците создаваат многу одредени смислени прашања за кои треба поголем мисловен напор, што е веќе еден чин на создавање што учениците го работат со одушевување.

3.2. Проблемската настава низ теориите за развој на личноста

Современата теорија на развојот на личноста укажала на индивидуалитетот на секоја човекова индивидуа во поглед на нејзините способности и можности, искуства, интерес и мотивација, услови на социјална и материјална средина, респектирајќи ја динамичната природа на субјектот. Исто така, развојната психологија дошла до значителни достигнувања во откривање на законитостите на мисловните процеси, текот и стадиумите на нивниот развој. Конкретна психолошка основа, проблемската настава наоѓа во учењето на Пијаже, Виготски, Рубинштајн, Брунер.

Теоријата на интериоризација чиј основач е Пијаже учи дека когнитивниот развој се одвива по стадиуми. Истражувајќи ја природата и развојот на детското мислење Пијаже²⁴ зборува за:

- сензомоторен стадиум
- стадиум на предоперационо мислење
- стадиум на конкретни операции
- стадиум на формално операционо мислење

и редоследот на стадиумите е константен и биолошки определен. Преминот од еден во друг стадиум зависи од созревањето на нервниот систем, интеракциите со социјалната средина и искуството воопшто. Значајно за проблемската настава е дефиницијата на Пијаже за поимот искуство. Повикувајќи се на факторот искуство во когнитивниот развој, авторот под искуство во вистинска смисла на зборот подразбира стекнување на нови знаења преку разновидни манипулации со објекти. Притоа, разликува физичко кое се состои од извлекување на сознанија од самите објекти со апстрахирање, издвојување на некое новооткриено својство и запоставување на другите. Додека логичко -математичкото кое исто така се состои од дејствување врз

²⁴ Pijaze Z., (1988), *Razvoj na intelektualnata, Skopje*

објектот води кон сознание кое не е извлечено од објектот туку од акциите кои се вршат на објектот и тоа открива својства што акцијата ги внела во нив.¹

Психологијата на Пијаже ја акцентира активната улога на субјектот во процесот на мислење и учење, дефинирајќи го процесот на сознание како интеракциски однос меѓу објектот и субјектот, авторот објаснува дека за да се спознае еден објект или еден настан треба да се дејствува врз него, да се модифицира, да се трансформира. Оттука ќе истакне „јас го ставам акцентот на активноста на самиот субјект и мислам дека без оваа активност не би била можна дидактиката или педагогијата која што значително го трансформира субјектот“.

Пијаже дал свој придонес кон потребата од примена на активни методи во наставата. Особено со учењето на стадиумите во когнитивниот развој и можноста на нивно забрзување под влијание на воспитанието и неговото инсистирање за активност на оној кој учи, активност која ќе му овозможи на ученикот самостојно да истражува, проверува, реализира, споредува, открива решенија што е солидна основа во определувањето на потребата од примена на проблемското учење во воспитно -образовниот процес. Сфаќањето на Пијаже за развојот на мислењето е база за надградба на проблемскиот систем во наставата.

Наспроти Пијаже за кого учењето и развојот се различни процеси и учењето е подредено на созревањето, истапува Виготски. Виготски смета дека учењето и созревањето се во единство, учењето има доминантна улога во развојот и го „влече“ развојот, затоа педагогијата мора да се ориентира кон утрешнината, а не на вчерашноста на детскиот развој што е една од неговите најзначајни тези која говори за водечката улога во наставата и воспитанието во развојот на ученикот²⁵.

Вршејќи експериментални докажувања на своите теориски поставки Виготски дошол до заклучок дека научните поими детето не ги усвојува, не ги учи напамет, не ги стекнува со помнење туку ги создава со најголем напор на целокупната активност на сопствената мисла.

²⁵ Vigotski L., (1988), *Govor I misljenje*, Skopje

Со ова Виготски како и Пијаже укажува на активноста на ученикот што е значајна придобивка и уште една потврда за потребата од примена на проблемската настава.

Рубинштајн во поглед на развојот на мислењето се залага за проучување на процесот на неговиот развој, а не само на резултатите и продуктите на мислењето, при што значајна улога им придава на решавањето апстрактни и практични проблеми, сметајќи го решавањето на проблеми како битна манифестација на мисловниот процес. Неговиот став во поглед на наставата е дека треба да се отфрли рецептивниот аспект на мислење кој го фаворизира сегашната настава со основна ориентација на усвојување на знаења или готови генерализации. Рубинштајн се залага за таква организација на наставниот процес во која активноста и творечкото мислење ќе бидат како основно средство за стекнување на нови знаења така и за доаѓање до нови самостојни воопштувања. Неговото учење е реакција и антитеза на механицистичката и персоналистичка концепција и како такво овозможува примена на нови стратегии во наставата, како што е учењето со решавање проблеми.

Процесот на учење го проучува и Брунер. За него примарна цел на секој чин на учење е наученото градиво да послужи во иднина „учењето, истакнува Брунер, треба не само некаде да не одведе, туку и да ни овозможи подоцна да одиме уште понатаму“²⁶.

Тој исто така ги проучувал и современите теории на настава, а во тие рамки и учењето по пат на решавање проблеми. Тој смета дека проблемското учење придонесува кон поширока трансвербилност на знаењата и оспособеност за самостојно учење.

На крајот треба да се спомене и теоријата на решавање која ја развива прагматистот Џон Дјуи. Според оваа теорија важен е општествениот акт на учењето. По Дјуи учењето е виш облик на процеси преку кои луѓето се прилагодуваат на својата средина. Иако ова учење има едностран

²⁶ Bruner Dj., (1988) Proces obrazovanja, *Psihologija u Nastavi*, Beograd, str.41

прагматистички пристап, неговата значајна заслуга е истакнувањето на активноста на субјектот во процесот на учење.

Достигањата во психологијата извршиле силно влијание во педагошката наука. Современата педагогија за свој императив го има настојувањето за тоа изведувањето настава да биде во склад со степенот на развојот на науката и техниката, да ја осовремени, да го подигне квалитетот на настава на повисоко ниво и да ја модернизира.

Може да се заклучи дека потребата од примена на проблемската настава произлегува и од развојот на педагогијата, од современиот третман на поимот учење и неговото место во современиот наставен процес.

Сето ова зборува за потребата и нужноста од примена на проблемскиот наставен систем, и таква организација на наставниот процес во која ќе доминира првенствено активноста на ученикот.

4. Потребата од примена на проблемската настава

Дај му на човек риба- ќе ја изеде за еден ден; научи го како се лови риба, и никогаш повеќе нема да биде гладен²⁷. Ова е една често цитирана изрека која одлично се вклучува во образовната парадигма. Според Боуд, современото универзитетско образование не е конструирано така за да произведува дипломирани студенти кои ќе работат само во ограничени рамки за решавање на текстуални проблеми²⁸. Тој цели кон тоа дека идните дипломци треба да се способни да ја развијат својата компетенција во понатамошното учење и

²⁷ "Give man a fish, he eats it one day; teach him how to fish and he will never go hungry", англиска поговорка, превземена од www.en.wikiquote.org на 22.05.2010

²⁸ Boud D. (1985) *Problem Based learning in education for the professions*. Higher Education and Development Society of Australasia- Australia

решавање на проблеми во вистински ситуации од секојдневниот живот. Во повеќето дисциплини, теоријата е само упростена форма на праксата, и нема одговор на проблемската ситуацијата. Заради тоа е важно универзитетското образование да овозможи олеснување на поединечното доживотно учење, и да ги снабди учениците со оние вештини кои им се потребни за решавање на вистински, реални проблеми. За да тоа биде можно потребно е проблемската настава да се применува од најнискиот степен на образование.

Резултатот од наставата е да се создаде форма на совршенство која ќе се развива под водство на наставникот. Промените во училищата од фронтална настава до настава насочена кон ученикот подразбира средина кога учениците ќе ги препознаат, реструктурираат и формулираат нивните цели. Тие користат стратегии за планирање: развиваат и извршуваат план и учат по самостојно набљудување, оценување и осврт на нивниот јазик²⁹. Ентузијазмот и креативноста на учениците често се задушени во традиционалната настава и немаат доволно можности да стекнат или да увежбат голем дел од своите вештини. Друга област која треба да се истакне е постоењето на огромни одделенија, кое допринесува за недостаток на внимание од наставниците и недостаток на изложеност на јазикот кој се изучува³⁰. Во склоп на оваа листа се вбројува и застарениот курикулум и испрашувањата кои го отежнуваат променувањето на наставните содржини и методи.

Образовниот систем има прифатено еден селектиран модел кој е ориентиран кон испитување³¹. Државните испити служат за да ги изберат учениците кои напредуваат од еден степен на образование на друг, и на тој начин тие се во фокусот на наставата и учењето. Во позадината на испитите се негативните влијанија врз наставата и учењето, при што наставниците држат настава за да им ги доближат на учениците моделите на испрашување, а учениците се на понизок степен на когнитивните стратегии бидејќи учат по модел. Овој концепт кој е ориентиран кон испрашувања е операционализиран во еден дидактички

²⁹ Wenden A., (1991) *Learner Strategies for learner autonomy*, Prentice Hall, USA

³⁰ Sarzwar Z., (2003) *Individualization Techniques in Large Classes in Innovation in ELT*, D Hall ad A Hewings Routledge UK

³¹ Biggs J., (1996) *Testing: To educate or to select?* Hong Kong Educational Publishing Co.

пристап: наставата има за цел да пренесува знаење, и учењето е за пасивно да се прифати и потоа точно да се репродуцира на испити³². Ова образовно искуство резултираше во развој на еден поинаков пристап на учење. Мотивот за учење е да се положи испитот, а когнитивните стратегии се на низок степен и се ориентирани кон рутинско учење. Овој пристап исто така ги поистоветува очекувањата на учениците со оние на наставниците.

Образованието всушност треба да се занимава со еден холистички развој кај ученикот каде што се опфатени когнитивниот, личниот и афективниот аспект на ученикот. Од идните академски граѓани се очекува да бидат компетентни не само во нивните дисциплини, туку да се подготвени и за едно доживотно учење. Во многу од нашите училишта „дипломецот“³³ се дефинира како личност која е професионално обучена, има добри комуникациски вештини, потенцијал за личен развој и адаптиран е на промени. За да се подготват вака „замислените дипломци“ наставата треба да се занимава и со развој на професионалните компетенции, но и со олеснување и насочување на самостојното учење и прифаќање на подлабока форма на учење при што учениците се особено мотивирани за предметот што го учат и развиваат повисоки когнитивни стратегии при учењето³⁴.

Сегашниот облик на проблемската настава се разликува од еден до друг наставник, а и од еден до друг наставен предмет. Секоја дисциплина се заснова на одделно знаење и филозофија што подразбира одреден наставен пристап за да се постигнат наставните цели. Овие разлики ќе имаат директно влијание на видовите на проблеми на кои се заснова проблемската настава.

Овие различни претстави за проблемот, и процесот на одлучување вклучуваат различни степени на ученички активности кои може да се разликуваат од едноставното нудење одговори до прашања, дискусии во мали групи, истражување на литературата, извршување на групен проект, или пишување на извештај за некоја студија. Времето кое е потребно за проблемската настава

³² Oxford R (1991), *Learner strategies, What every teacher should know*

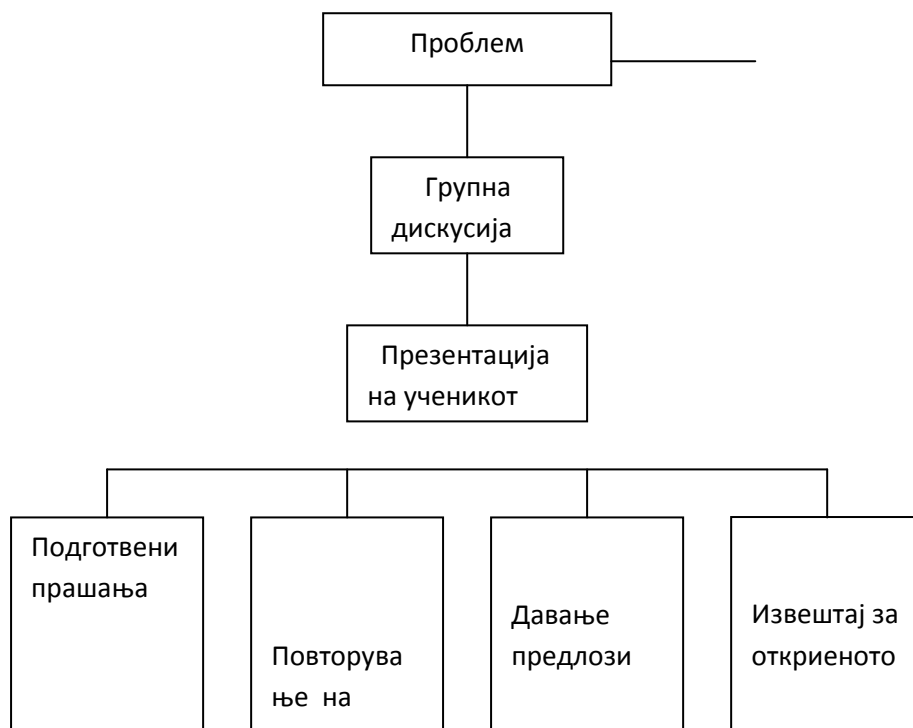
³³ Enciklopedijski rjecnik pedagogije (1963), Zagreb

³⁴ Biggs&Moore,(1993) *The process of learning*, Prentice Hall of Australia

може исто така да се разликува од една наставна единица во друга, па се до продолжено време како што е случајот при работа на проект. Овие варијации придонеле за развивање на различни видови и форми на проблемска настава.

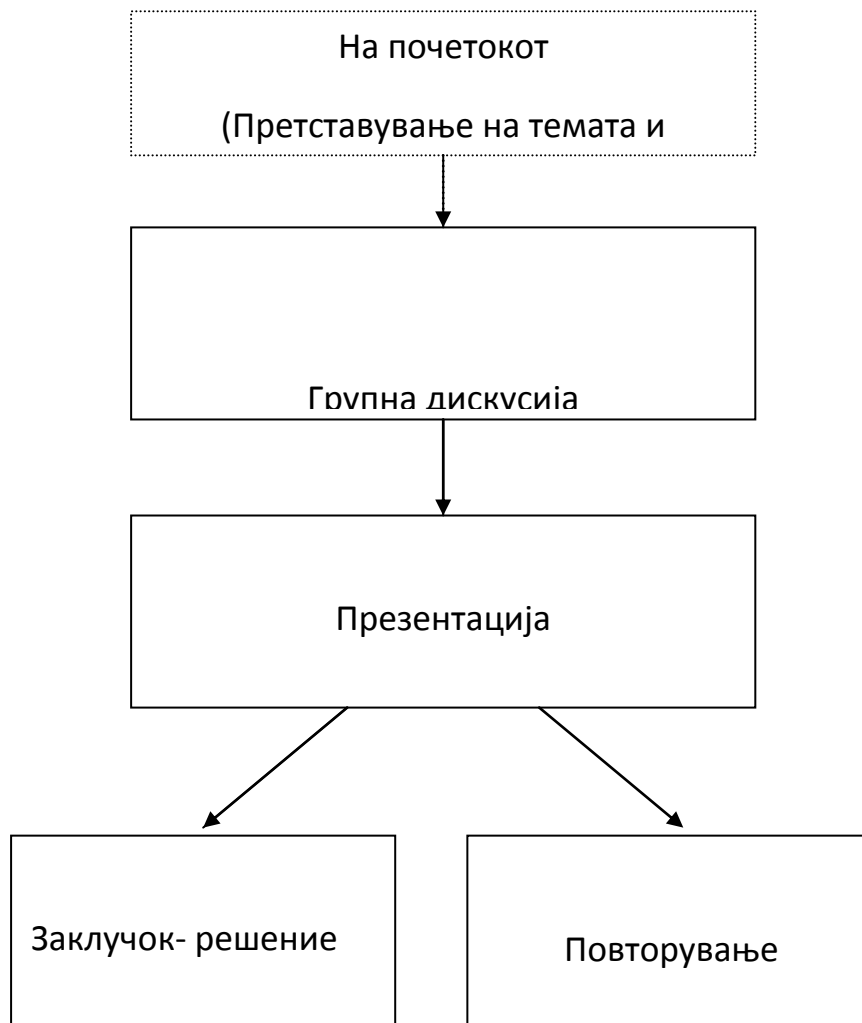
Подолу претставуваме два модели на проблемската настава кои се практикуваат во некои училишта во Јужна Кореа и во Австралија.

Модел 1: Пример на проблемска настава која се практикува во Јужна Кореа³⁵.



³⁵Tang, lai & Tang, Developing a Context-Based PBL Model

Модел 2: Пример на проблемска настава која се применува во Австралија³⁶.



Така, потребата од примената на проблемската настава е условена со брзиот развој на науката и техниката, промените во општеството, новите педагошко - психолошки сознанија. Од тие причини учењето во современиот свет мора да содржи повеќе од обично меморирање, да содржи разбирање, идентификација, трансформирање, да се знае начинот на примена на наученото. Па, во таа насока се помалку се инсистира на енциклопедиско знаење, деталзирање, а повеќе на процеси, настани, генерализирање. Тоа би значело рационализација на самиот процес на учење, изменета положба на ученикот, зголемена

³⁶ Australian problem Based Learning Network (PROBLARCC), PBL Model of the Department of Hotel & Tourism management

мисловна активност која ќе биде услов за натамошен развој не само на учениковата личност како поединец туку и на целокупното општество.

Можностите на примена на проблемската настава можат да се разгледаат од различни аспекти и тоа во однос на различни нивоа на образование (во рамките на одделенската и предметната настава), во однос на извори на знаења, видови на наставен час, облици на работа, наставни предмети, наставни методи.

4.1. Примена на проблемската настава кај природните и хуманистичките науки

Истражувањата покажуваат дека наставните содржини од природните науки имаат поголеми можности за примена на проблемската настава. Ова не значи дека во наставните содржини од општествените науки можностите на примена се стеснуваат. Нашето истражување во овој магистерски труд е насочено кон примената на проблемската настава на часот по англиски како странски јазик. Заради тоа, овде накратко се осврнуваме на тоа дека забележано е преку примена на проблемската настава во наставата англиски јазик степенот на мотивација за учење расте, а ученикот може да се стави во проблемска ситуација во вежбите од граматика при морфолошка и синтаксичка анализа, како и при интерпретацијата на литературни тестови, и толкувањето и опишувањето на главните протагонисти³⁷.

Проблемската настава е насочена, меѓу другото, кон самостојна работа на ученикот, а во тие рамки има за цел да ги оспособи учениците за самостојно служење со различни извори на знаења, да ги запознае со нив но истовремено и користи во текот на решавањето проблеми. Изворите на знаења можат да бидат примарни (извори на знаења во кои информациите се добиваат со набљудување, односно посматрање, манипулирање и работа) и секундарни (вербални и пишувани).

³⁷ Eguchi M, Eguchi K., (2006) The limited effect on PBL on EFL Learners : A Case Study of English Magazine Project" *Asian EFL Journal*, Volume 8, Issue 3

Основен извор на знаења е непосредната околина, природна и општествена стварност. Својот примат во проблемската настава го обезбедила од едноставна причина што му овозможува на ученикот поврзување на наученото со животот, примена на стекнатите знаења проширувајќи ги и продлабочувајќи ги. Манипулирањето со предмети и појави му овозможува на ученикот да добие конкретна и јасна претстава за надворешниот свет. Од фактот што непосредната стварност е непресушен извор на знаења, ученикот ќе треба да научи да ги открива и решава проблемите со нејзино набљудување и проучување. Во ваквиот случај наставникот може да создава проблемски ситуации соочувајќи ги учениците со одделни животни појави и факти и од нив бара да ги протолкуваат.

Факт е дека проблемската настава најнапред започнува да се применува кај природните науки, но, за неполна деценија ефектите од истата започнале да се чувствуваат и кај хуманистичките науки³⁸. Денес, голем дел од наставниците сметаат дека нејзината примена во однос на природните и хуманистичките науки е скоро изедначена. На наредните страници, ќе откриеме какво е мислењето на нашите испитаници по однос на истото прашање.

4.2. Можности за примена на проблемската настава во однос на наставните методи

Пред да зборуваме за можноста што наставните методи ја пружат за примена на проблемската настава се јавува потреба од нивното дефинирање. Наставните методи се определуваат како “целисходни начини на заедничка работа на наставникот и ученикот во текот на наставниот процес со чија помош ученикот стекнува знаења, вештини и навики и ги развива своите психофизички способности”³⁹. Во тој контекст, постојат метод на усно излагање, метод на

³⁸ Barrows H.S, Kelson A.M (1995) *Problem Based Learning: A total approach to education*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of medicine

³⁹ Enciklopedijski rjecnik pedagogije (1963), Zagreb, str. 526

разговор, метод на работа со учебник и друг печатен текст, метод на писмени и илустративни работи, метод на демонстрација, метод на лабораториски работи и екскурзија. При користењето на вербалните методи може да се создаде проблемска ситуација кога нема да се изнесе целото градиво туку ќе се бараат причини за некоја појава во животот и работата на луѓето. Методот на разговор, е особено специфичен во наставата по странски јазик, заради постојаната потреба од комуникација со цел увежбување на правилен изговор и ослободување на ученикот од стегите на срамот кога ќе се најде во ситуација да го користи странскиот јазик.

Методот на работа со учебник, и друг печатен текст, како методот на илустративни работи е исто така мошне значаен, особено заради тоа што преку читањето ученикот го збогатува фондот на зборови, и забележлива е онаа пасивна форма на учење на фрази или останати јазични искази.

Од друга страна пак, кај природните науки со набљудувањето и уочувањето на наставните процеси и настани во природната и општествената стварност, со изведување и демонстрирање на експеримент ученикот може да се соочи со проблем.

Во рамките на овие методи и при самата проблемската настава поголем акцент е ставен на самостојната работа на ученикот. Значи, проблемската настава може да се применува во комбинација со сите видови наставни методи.

4.3. Можност за примена на проблемската настава во однос на облици на работа

Примената на проблемскиот систем на настава е и во насока на облиците на работа, па се зборува за фронтална, групна, тандемска и индивидуална наставна форма. Во комбинација со фронталниот облик на работа се создава ситуација во која сите ученици заеднички го решаваат проблемот, односно сите ученици решаваат ист проблем. Сепак, фронталната форма преовладува кај

традиционалната настава. Од друга страна пак, при примената на групниот облик во проблемски организираната настава можат да се јават негативни последици во смисла на наметнување на интелектуално супериорните ученици над групата или одделението и забрзувањето на темпото на работа спрема нивните можности. При работата во групи може да дојде и до зголемување на недисциплината во одделението, а освен тоа, често пати, учениците разговараат на тема различна од онаа која им е дадена како задача.

Заради тоа, со цел да се избегнат ваквите појави најдобро е проблемската настава да се користи во комбинација со индивидуалниот облик на работа имајќи ги во предвид индивидуалните разлики меѓу учениците. При индивидуалната форма на работа, ученикот може да се впушти во самостојно истражување и работа на дадената задача, според неговите желби, интереси, и личната мотивација.

Сепак, не може а да не се спомене дека флексибилното менување на формите на работа е карактеристично за проблемската работа. Така, на пример при создавањето на проблемските ситуации и формулирање на главниот проблем како и во етапата на заклучување се применува фронталниот облик, а при поставување хипотези и решавање на проблемот, групниот облик. Од ова следи заклучокот дека во проблемски насочената настава можат да се применуваат сите видови форми на наставна работа.

4.4. Можност на примена во однос на видот на наставниот час

Во зависност од тоа дали часот е предвиден за усвојување на нови наставни содржини, повторување и вежбање или пак проверување и оценување на учениците, постојат различни можности за примена на проблемската настава. Така на пример на часот за усвојување на нови наставни содржини може пред учениците да се постави проблем со цел да се искористи претходното знаење или пак при повторувањето и вежбањето ученикот да се стави во поинаква проблемска ситуација со една цел- дали и колку ученикот може, знае и умее да го примени стекнатото знаење.

Наставата ќе добие одделни белези на проблемска кога наставникот при пренесување и објаснување на одредени содржини, намерно создава проблемска ситуација, го насочува вниманието на ученикот кон неа со задача да ја осознае и мобилизира својата дејност но, разрешувањето на проблемот го реализира наставникот или друг извор на знаење. Овде не се пренесуваат заклучоците до кои дошла науката туку се следи генезата на појава и разрешување на проблемот.

Најразвиен и најцелосен вид на проблемската настава се постигнува кога целиот тек на работа врз наставната задача се одвива како работа на поставување и решавање одделни проблеми, односно, кога ученикот го осознава и формулира проблемот, составува план за негово решавање, поставува хипотези и користи разни начини и средства за нивна верификација при што изведува разни мисловни операции и доаѓа до доредени сознанија. Со ова ученикот е ставен во приближно еднаква позиција со онаа на истражувачот во научно истражувачката работа. Ученикот всушност го повторува патот на откривање, го открива веќе откриеното. Неговото откривање не се карактеризира со објективна вистина, но има творечки карактер, бидејќи е одраз на индивидуалноста во неговото мислење и творечки пристап во дејствувањето. На овој степен на проблемност најцелосно се изразува и реализира проблемската настава.

Со други зборови, проблемската настава може да најде своја примена и на часовите при усвојување на ново градиво и на часовите при повторување. Помала ќе биде нејзината примена на часовите при оценување, особено доколку истото се врши усно, заради фактот што ученикот е под други надворешни и внатрешни влијанија за време на оценувањето (трема, страв, желба за повисока оценка).

4.5. Можност за примена на проблемската настава во однос на наставен план и програма

Една од претпоставките за примена на проблемската настава се наставните планови и наставни програми.

Наставниот план е основен школски документ каде во форма на табела се пропишани воспитно- образовните подрачја, односно наставни предмети кои ќе се проучуваат во доредена школа, редоследот на проучување на тие подрачја или предмети по одделенија или семестари и неделниот број на часови за поедино подрачје или предмет.

Наставната програма е школски документ со кој се пропишува опсегот, длабочината и редоследот на наставните содржини во поедини наставни предмети. Затоа, наставната програма е конкретизација на наставниот план⁴⁰.

При изработката на наставните програми, основно прашање се целите. Блум смета дека изработката на наставните програми и изборот на наставните методи треба да се разгледува во однос на четирите основни прашања, и тоа:

-кон кои воспитни цели треба да тежи училиштето или во поедини наставни предмети;

-какви воспитни влијанија можат да се обезбедат, а кои веројатно ќе доведат до постигнување на тие цели;

-како успешно ќе се организираат тие воспитни влијанија за да за учениците се осигури нивен континуитет и редослед, за да се оствари интеграција на тие влијанија и со тоа да се избегне да бидат изолирани ученичките искуства;

-како ќе се вреднува успешноста на тие влијанија со помош на тестови и други системски евиденциони постапки⁴¹.

⁴⁰ Педагошка енциклопедија 2, (1989) Београд

⁴¹ Bloom S.B., (1981) *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih I odgojnih ciljeva (kognitivno podrucje)*, Beograd

Значи, во наставните програми треба да се даде одговор на следниве прашања според Брунер⁴²:

-зошто- што е главната цел

-што- што ќе се учи односно кои содржини треба да се внесат во наставната програма

-како- кое се однесува на изведување на наставата.

Сите овие прашања, цел, содржини, начини се во тесна кореспонденција.

Од тие причини Блум бара нивно прецизно доредување и ја предлага својата таксономија.

Целта и задачите се во корелација со наставните содржини. Неопходно е да се има во предвид односот цел, задачи, содржини. Овој однос треба да се сфати како однос на взаемно дополнување и обединување. Тоа значи дека наставните содржини како систематски комплекси се претпоставка за постигнување на целта и задачите, но истовремено и целта, односно, задачите се појдовна база за селективно одбирање на наставните содржини.

Посебен проблем во наставните програми е начинот на реализирање на поставените цели и задачи. Овој проблем упатува на постоењето на меѓу зависност, меѓу целта, задачите и содржините од една, и начините на изведување на наставата од друга страна. Од ваквата поврзаност произлегува дека промените во целта, задачите и содржините бараат промени и во самиот чин на изведување на настава. Значи, во наставните програми се потребни конкретизирани педагошки активности кои ќе го насочуваат ученикот и наставникот, и чија примена ќе води кон реализирање на поставената цел и задачи. Решавањето на овој проблем ќе даде одговор на прашањето- како ќе се изведува наставата, и за начинот на нејзиното организирање. Ова го потврдува и аргументира фактот дека наставните планови и програми се ена од претпоставките за примена на проблемската настава.

⁴² Брунер Д (1988) Процес образовања, *Психологија у настави*, Београд

4.6 Учебникот како претпоставка за примена на проблемската настава

Друга претпоставка за примена на проблемската настава е учебникот. Како значаен учесник во организираната воспитно -образовна работа побудува интерес за негово дефинирање и анализа. Во литературата можат а се сретнат повеќе обиди за дефинирање на учебникот. Еве неколку од нив.

Учебникот е наставно средство, книга во која научно и достапно е изложена наставната програма по одделни наставни предмети⁴³.

Учебникот е книга во која научните или стручните содржини се посредуваат на корисникот со посебно уреден дидактички инструментариум во зависност од воспитно- образовните цели, психо -физичката зрелост на корисникот за кого е наменета и посебните задачи на наставниот план и програма.

Всушност, едно од најчестите и најраспространетите наставни средства е учебникот. Тој е текстуален извор на знаење во кој е дадена конкретизираната содржина на наставната програма. Може да се користи како извор на знаења во проблемски концептирана настава, но и проблемската настава може да биде компонирана во самиот учебник, односно наставните содржини во него проблемски да се обликуваат. Така, проблемското структурирање на учебникот, а преку него и проблемската настава овозможуваат самостојност на ученикот, мотивираност и интелектуален развој преку формирање ментална стабилна структура, односно, способност за споредување, анализи, поставување хипотези, критички однос кон фактите....., ученикот се здобива со искуства што можат да се применат во решавањето на нови проблеми.

Основната структура на учебникот ја сочинуваат текстовите и вон текстовните компоненти.

Текстовите кои се јавуваат во учебникот како основни, дополнителни и појаснувачки можат да бидат проблемски обликувани. Со тоа ќе се постигне интенцијата –оспособеност на учениците за самостојна и сознавачка активност.

⁴³ Pedagoska enciklopedija 2, (1989) , Beograd, str.1059

Со проблемско структурирање на текстовите во учебникот се влијае врз формирањето на самостојноста во расудувањето и заклучувањето. Учењето преку проблемски структурирани содржини отвора простор за самостојна работа на учениците во процесот на создавање, а со тоа и пробив на творечката и креативна мисловна активност. Проблемскиот приод при обработката на содржините на учебникот има особено значајна воспитна вредност за осамостојувањето на учениците.

Ако прашањата и задачите дадени во учебникот се начин за развивање на самостојно творечко мислење на ученикот, тогаш проблемското учење ќе придонесува за развој на самостојноста и ќе биде фактор во трансформацијата на статусот на ученикот во наставата од објект во субјект на наставниот процес. Прашањата и задачите поставени како проблем ќе го активираат мислењето на ученикот, ќе бидат интризична мотивација. Ваквите прашања и задачи можат да бидат применети во воведниот дел на наставната единица, во текот на обработката и во завршниот дел. Прашањето поставено како проблем се структурира од познати информации или податоци што ученикот ги научил во текот на наставата или дошол до нив низ сопствено искуство и со непознати елементи што се надоврзуваат на познатите⁴⁴.

Врз основа на теоретската анализа заклучивме дека:

- постои поврзаност помеѓу учебникот и наставните планови и програми
- учебникот е пишуван врз основа на наставната програма
- е насочен кон практично реализирање на поставените цели и задачи
- влијае ретроактивно врз подобрување на програмата и проверување и верификација на истата
- учебникот се наоѓа меѓу ученикот и програмата
- поврзан со наставниот процес како негов составен дел влијае врз начинот на изведување и организирање на текот на самата настава

⁴⁴ Петровски Б., (1994) *Структура на учебникот*, Скопје, стр. 83

-во структурирањето на учебникот (особено при определувањето на неговите дидактички компоненти и содржини) треба и може да биде застапен проблемскиот приод

-прашањата и задачите во учебникот се во директна корелација со самостојната работа на ученикот.

Освен учебникот како фактор за примена на проблемската настава, денес постои практика на печатење дополнителни или додатни работни материјали за ученикот: работни тетратки, контролни задачи, збирки текстови и задачи и слично. Тие се во функција на самостојното учење на ученикот доколку опфаќаат прашања и задачи кои ќе ја поттикнуваат самостојната работа и нема да бидат репродукција на содржините во самиот учебник. Целосно ќе ја постигнат својата цел само тогаш кога прашањата и задачите ќе бараат реструктурирање на содржините на учебникот и ќе упатуваат меѓу другото и на нов проблемски метод на учење. На тој начин ќе бидат средство за почитување на индивидуалитетот и субјективитетот на секој ученик.

Во секој случај, употребата на учебникот во проблемската настава не треба да се апсолутизира бидејќи ученикот треба да научи да се служи и со други текстуални извори како на пример, лектира, лексикон, енциклопедија, детски печат, атлас, албум.

4.7. Опременост на училиштата и проблемската настава

Училиштето како институција во која се реализира организирана воспитно-образовна работа треба постојано да излегува во пресрет на времето во кое живееме. Со други зборови училиштето треба да се акомодира на општествените, економски, научни, технички, технолошки и културни промени.

Темелното осовременување на училишниот систем бара вложување труд и способност во осовременувањето на самиот начин на воспитување. При тоа треба да се постигне:

-учениците да станат субјекти во педагошкиот процес;

-комплетното школско образование да се стави во служба на оспособување на учениците за доживотно самообразование;

-да се модернизираат средствата, методите и организационите облици на наставна работа.

Опременоста на училиштата (наставни средства и објекти) претставува материјална основа на наставната работа. Материјалната основа како објективен фактор од друга страна директно зависи од материјалната основа на животот и работата.

Наставните средства како дел од материјалната основа се значаен дидактички потенцијал. Тие директно влијаат на квалитетот на наставната работа и се услов за реализација на задачите на современо конципираната настава. Современите наставни средства ги менуваат стилот на работа и квалитетот на знаења. Со оглед на нивното значење училиштето опремено со нив ќе претставува стимулативна образовна средина во која ученикот ќе ракува со предмети и различни средства за информирање, ќе истражува појави и процеси, ќе средува и разменува идеи, воопштува и заклучува.

Опременоста на училиштето со современи наставни објекти влијае на дидактичката концепција на школата. Училиштето треба да има работни простории со флексибилна намена како кабинети и лаборатории, работилници, библиотеки.

Кабинетите се посебно организирани наставни објекти во кој функционално е распореден стандардизиран дидактички материјал. Најчесто во нивниот состав се наоѓаат и прирачни кабинетски библиотеки. Кабинетот е просторија со одредена намена во која се одржуваат предавања и вежби од дореден предмет. Тоа се специјализирани училници за организација на настава од дореден наставен предмет или неколку сродни. Специјализирана училница може да биде секоја училница која има припремана просторија каде се сместени наставните средства.

Библиотека е установа во школата која им овозможува на учениците развивање навики за читање и самостојна работа со книга. Училишната библиотека е организација во состав на школата која врши библиотечно - информационо воспитна и културна дејност⁴⁵. Библиотеката е наставна лабораторија, таа учи како побрзо да се најде одговор на она што не се знае, учи, помни, размислува.

Нема дилема дека опременоста на училиштето е уште една претпоставка за примена на проблемската настава. Како фактор за оперирање со проблемскиот систем на настава влијанието на опременоста е голема.

4.8. Примена на проблемската настава уште на почетокот на образованието

Многу педагози се соочуваат со прашањето за тоа, на кој степен од образованието е најпогодно да биде воведена проблемската настава. Низ многу земји од светот, проблемската настава започнала да се имплементира пред неполни две децении, па како резултат на тоа и нејзината реална примена е навистина доведена во прашање. Истражувањето во оваа магистерска работа ќе покаже дали и колку се применува проблемската настава на часот по англиски јазик уште во основното образование. Но, зошто е тоа важно?

Имено, факт е дека голем дел од студентите кои се запишуваат на универзитетски студии очекуваат еден традиционален тип на настава на која веќе се научени, и нивните техники на учење се базираат на истата. Воведувањето на проблемската настава во некои предмети претставува сосема нов концепт и пракса, и тоа е особено тешко за поголем дел од студентите. Некои студенти дури и ја одбиваат новата улога и задачите кои им ги наметнува проблемската настава, а други се одлучуваат да се „мачат“ за на крај да уживаат во резултатите и придобивките од овој тип на настава. Ваквите

⁴⁵ Педагошка енциклопедија 1 (1989), Београд, стр. 51

реакции на студентите имаат значително влијание врз нивната мотивација и квалитетот на учење.

Сепак, постои реална основа за да се избегне оваа ситуација со тоа што проблемската настава ќе биде применувана уште од најраните фази на образованието. На тој начин, учениците веќе ќе бидат запознаени со основните постулати на ваквиот тип на настава, и истата ќе ја прифатат како дел од нивното учење и едукација. Во контекст на ова е и фактот што најголем дел од учениците се особено активни во вон -училишните активности за време на основното образование, каде што пак проблемската настава може целосно да биде изразена. Од тука ја нагласуваме потребата за примена на проблемската настава уште од основно образование.

5. Критичкото мислење и проблемската настава

Решавањето проблеми е врвен тип и посебен облик на учење. Затоа решавањето на проблеми покрај тоа што е облик на искажување на мислењето истовремени е и облик на учење.

Сфаќањата за процесот на решавање на проблеми се различни. Тоа е еден критички аспект на учењето, највисок облик на учење кое се карактеризира со увидување на односот меѓу средствата, начините и патиштата од една и целта, решението на задачите од друга страна и снаоѓање во новата ситуација на учење. Решавањето на проблеми уште се дефинира и како облик на ефикасно учење кој се состои во постоење на тешкотија, новина на ситуацијата и свесна насочена ученичка активност кон наоѓање нови патишта на решавање. Иако толкувањата за процесот на решавање на проблеми се различни, сепак може да се заклучи дека постоењето на тешкотија и активност на субјектот истата да ја реши е нивна заедничка црта, што ја сочинува и суштината на проблемската настава.

Мисловниот процес се остварува како процес на решавање на проблеми, забележал Рубинштајн, па вели дека секој мисловен процес по својата внатрешна структура е активност насочен кон решавање на некоја задача и дека мислењето обично започнува со проблем или прашање, чудење или несфаќање, противречност. Мислењето како процес на ментална активност на човекот се остварува низ решавање на проблеми и проблемски ситуации. Значи, проблемот е дел од содржината на мислењето, а решавањето проблеми е орудие и функција на развојот на мислењето.

Се тоа ова зборува за тесната поврзаност меѓу овие два процеса. Решавањето на проблеми бара мисловна активност од една, но е и манифестација на мислењето од друга страна. Мислењето и решавањето проблеми не се синоними. Поистоветувањето и идентификацијата на овие процеси од дидактички аспект може да доведе до пренагласување во примената на учењето по пат на решавање на проблеми. Нивната поимска диференцијација

е еден од условите за правилно одредување на дидактичкото значење на решавањето проблеми како облик на искажување на мислењето.

Критичкото мислење е важно прашање во денешно време. Придвижувањето кон информатичката ера се фокусира на прашањето за доброто размислување како важен елемент за успех во животот⁴⁶. Дефиницијата за критичкото мислење се менувала низ децениите, сепак тоа се сведува на:

-можноста да се анализираат факти, да се генерираат и организираат идеи, да се дефинираат мислења, да се прават споредби, да се изведуваат заклучоци, да се оценуваат аргументи и да се решаваат проблеми⁴⁷. Понатаму, критичкото мислење претставува начин на размислување кој подразбира поддршка, вклучува аналитичко мислење, и е еден свесен процес кој се користи за да се протолкува и оцени информацијата⁴⁸.

Критички размислуваме кога се засноваме на причината а, не на емоцијата, бараме докази отфрлувајќи ги непознатите, и насочени сме кон најдобрите објаснувања за проблемот при што додека да дојдеме до заклучокот постојано поставуваме прашања.

Аспекти кои се карактеристични за критичкото мислење се: цел, прашање кое треба да се реши, претпоставки, емпириски докази, концепти, импликации, резултати⁴⁹.

Одовде, повеќе од јасна е поврзаноста на проблемското учење со критичкото мислење бидејќи мислењето не се води по одговори туку по прашања. Доколку не се поставуваат прашања, некоја област нема никогаш да се истражи и развие. Секоја област е активна се додека ја води силата на поставување прашања како процес на мислење. За да се мисли и повторно да се

⁴⁶ Huitt W., (1992) problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44, превземено од www.edpsycinteractive.org/files/prbsmbti.html

⁴⁷ Tama C., (1989) Critical thinking has a place in every classroom, *Journal of Reading*, 33, 64-65

⁴⁸ Hickey M., (1990) Reading and social studies : The critical connection. *Social Education*, 54, 175-179

⁴⁹ Huitt W., (1998) Critical thinking, An Overview. *Educational Psychology Interactive*, Valdosta State University

размислува нешто, потребно е да се поставуваат прашања кои ќе ја стимулираат мислата. Прашањата ги дефинираат задачите, искажуваат и решаваат проблеми. Уметноста на Сократовиот дијалог е во тоа што на еден систематски и продлабочен начин се искажува интерес за она што е вистина. Постои посебна поврзаност помеѓу Сократовиот дијалог како дел од проблемската настава и критичкото мислење бидејќи заедно имаат иста цел. Критичкото мислење овозможува разбирање за она што се работи, а Сократовиот дијалог ја користи можноста на поставување прашања за да ги формулира најважните делови кои се значајни при разрешувањето на некои проблеми⁵⁰.

Поврзаноста на проблемската настава и критичкото мислење се истакнува на пример при обработка на литературен текст кога треба да се разјасни идејата на писателот, да се препознаат претпоставките, да се разграничат доказите од хипотезите и заклучоците. Во поглед на афективното поле, поврзаноста оди кон самостојно размислување, вежбање на искреноста, развивање на чувство за егоцентризам и социо-центризам, развивање на интелектуална храброст, интегритет, истрајност, доверба, интелектуална љубопитност и истражување на мислите со потиснување на чувствата⁵¹.

⁵⁰ Richard P., (1995) Critical Thinking, How to Prepare Students for the Rapidly Changing Foundation for Critical Thinking

⁵¹ Richard P., (1995) Critical Thinking, How to Prepare Students for the Rapidly Changing Foundation for Critical Thinking str. 123-132

Интелектуални стандарди кои се однесуваат на примената на мислењето во секој предмет⁵²

Мислење кое е:.....Мислење кое е:

Јасно.....наспрема.....нејасно

Точно.....наспрема.....неточно

Специфично.....наспрема.....збунувачко

Релевантно.....наспрема.....нерелевантно

Логично.....наспрема.....нелогично

Длабоко.....наспрема.....површно

Широко.....наспрема.....тесно

Целосно.....наспрема.....нецелосно

Значајно.....наспрема.....тривијално

Адекватно.....наспрема.....неадекватно

Фер.....наспрема.....себично

⁵² Richard P., (1995) Critical Thinking, How to Prepare Students for the Rapidly Changing Foundation for Critical Thinking str. 123-132

6. Некои дидактички аспекти на проблемската настава по англиски јазик

Бихејвиористите настојуваа да ги дефинираат посакуваните цели независно од учениците и ситуацијата, да го презентираат јазикот на структуриран, едноличен начин, а потоа да се обидат да добијат повратен одговор преку неговата примена. На крај, учениците го знаат јазикот, но не знаат да го применуваат⁵³. Од друга страна, конструктивистите целат кон тоа дека учениците по јазик треба да го развијат своето разбирање за примената на јазикот преку негова примена во ситуации од секојдневниот живот, а не преку учење на листа на правила. Проблемската настава го посочува местото на јазикот во реалноста. Преку наметнување на проблеми како оние во реалноста, наставниците може да ја премостат разликата помеѓу примената на јазикот во реалниот свет и она што Дајсон го нарекува „измислен“ свет во училиштето. Проблемите кои се користат при проблемската настава се лошо формулирани, односно тие немаат конкретен одговор, и се одраз на комплексноста на вистинските проблеми⁵⁴. Тие исто така одговараат на ситуацијата на учениците. Со други зборови, тие изискуваат од учениците да ги истражат сите други извори освен наставникот вклучувајќи референтен материјал и членови од заедницата, и да го извлечат знаењето од сите области, како математика, географија, природни науки. За време на процесот на испрашување низ кој учениците минуваат за да дојдат до одговорите, тие треба да го користат јазикот за да се стекнат со информација за комуницирање, искажување мислења, преговарање, како што би направиле и кога би работеле. Како што ги документираат дискусиите и одлуките, консултираат материјали, разговараат меѓу себе, ги претставуваат своите откритија, се учат да слушаат, зборуваат, читаат и да пишуваат ефективно. Тие на тој начин го развиваат вокабуларот, учат граматички правила и форми на секојдневниот јазик и ги применуваат

⁵³ Short, Harste & Burke, (1996), *Creating Classroom for authors and inquirers*

⁵⁴ Spiro, Feltovich, Jacobson, Coulson, (1991), *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*

различните системи од знаци. На кратко, создаваат разбирање на јазикот како што тој се користи во реалниот свет.

Во наставата по англиски јазик целите од истата се дефинираат како развивање на способноста на учениците да бидат разбрани кога ќе се изразуваат на странскиот јазик, да се развие позитивен став кај нив спрема странскиот јазик што се изучува, и да се зголеми интересот за јазикот и културата на луѓето што го зборуваат тој јазик⁵⁵. Проблемската настава е ориентирана кон целта и е одлично средство за зајакнување на мотивацијата кај учениците. Со неа им се нудат на учениците по англиски јазик автентични материјали, можности да го користат јазикот и мотивација за учење што истовремено се многу важни услови за учењето јазик. Повеќе истражувања покажале дека проблемската настава им помага на учениците по странски јазик да развијат различни вештини бидејќи се создаваат ситуации при кои учениците мораат да разговараат меѓу себе за да усовршат некоја вештина.

Содржината и распоредот на наставниот материјал се одредуваат со наставниот план и програма. Плановите, програмите и методскиот состав се одредувачки кои се конкретизираат и разработуваат во учебниците и другите наставни средства и помагала. Задача на наставата по странски јазик е да ги научи учениците да се служат со странскиот јазик како со средство за осознавање, комуникација и акумулација на знаењето. При проблемската настава по англиски јазик се издвојуваат следниве посебни методи: возраста на ученикот, јазичниот аспект, видот на говорни активности и етапи на наставниот процес. Странскиот јазик како наставен предмет има точно одредена содржина која е презентирана во наставните програми и разработен во конкретни текстови кои се посебно одбрани за учење на странскиот јазик на одредено ниво, во склоп со задачите и целите при неговото учење.

Општа цел при наставата по странски јазик е да им развие способност на учениците да се служат со странскиот јазик.

Некои општи психолошко -лингвистички принципи се следните:

⁵⁵ Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwol D., (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York Longmans Green

- односот на јазикот и мислењето;
- односот помеѓу мајчиниот и странскиот јазик;
- односот на составот на јазикот и говорните вештини;
- односот на усното и писменото изразување.

При објаснувањето на проблемската настава по предметот странски јазик најнапред да се задржиме на неколку теории на учење. Знаењето не може едноставно да им биде пренесено на учениците- учениците мораат самостојно да синајат до значењето⁵⁶. Овој тип на работа се заснова на работата и мислењето на повеќе психолози и филозофи а, некои веќе спомнавме и на претходните страници.

6.1 Примена на форми и методи во наставата по англиски јазик во функција на самостојна работа на ученикот

Во литературата како основни организациони облици на наставна работа се среќаваат: фронтална, групна, тандемска и индивидуална форма на работа.

Фронталната форма на работа ја карактеризира заедничка симултана работа на сите ученици во исти работни услови и во директен контакт со наставникот. Временски економична широко е прифатена. Работата на наставникот е насочена кон целото одделение. Наставникот ја води наставата, ја поставува целта, излага, демонстрира. При тоа, послабите учениците се поттикнати кон поинтензивно темпо на работа, се развива колективната работна дисциплина. Меѓутоа, фронталната форма на работа тешко може да се прилагоди на индивидуалните разлики на учениците. Работата е монотона и униформна, а учениците се пасивни слушатели и рецептори на готови знаења.

Можеме да заклучиме дека фронталната форма на работа во наставата по англиски јазик не обезбедува услови и можности за поголема активност на

⁵⁶ Weiner M., (2002) *Learner- Centered Teaching, Five Key Changes To Practise* Jossy Bass USA

учениците. Фронталната форма како директен наставен облик применет во чист вид не е во функција на самостојната работа на учениците.

Главна одлика на групната работа е што учениците се поделени во групи. Групата е организационо затворена заедница која со наставникот нема перманентен работен контакт туку дисконтинуирана комуникација. Групата самостојно работи на поставената задача. Во неа учениците работата самостојно и меѓу себе соработуваат. Во групната работа ученикот е во директен однос со содржините и изворот на знаење. Активирајќи се ученикот формира работни способности, работи по свое темпо, се навикнува на поделба и координација на работата, развива иницијативност и самостојност. Групите можат да бидат постојани или повремени, а нивното формирање спонтано или диригирано. Како посреден облик на настава е во функција на самостојната работа на ученикот.

Тандемската форма на работа е работа во парови. Тоа е заедничка работа на два ученика. Формирањето на прави може да се врши врз основа на меѓусебна склоност на учениците или спрема барањата на наставната ситуација. Тандемот како форма на работа овозможува цврста соработка меѓу учениците –партнери, поделба на функциите во работата. За организацијата и резултатите на работа се одговорни двата ученика. Во тандемската работа ученикот е во непосреден однос со наставното градиво и контакт со својот партнер. Ученикот во тандемот е активен соработнички субјект кој сам ги согледува и анализира сопствените вредности и грешки. Ова доволно зборува дека тандемската работа како и групата се во функција на учениковата самостојност.

Индивидуална форма на работа се однесува на поединечната работа на секој ученик. Секој ученик работи сам за себе како поединец. Сам учи, самиот е организатор на својата работа и работи по свое темпо. Индивидуалната работа е самостојна работа и бара упорност. Задачите што ги добива ученикот можат да бидат исти или различни за сите ученици, но најдобро е доколку се во согласност со нивните способности. Како посреден облик на настава му овозможува на ученикот самостојно да решава, да работи и во целост да ги

открива неговите работни способности. Индивидуалната работа е непресушен извор на мотивација, творештво, самоконтрола.

Наставните методи во наставата по англиски јазик се еден од основните услови за организирање на ефикасна наставна работа. Специфичноста на целите, задачите и содржините на наставата по англиски јазик бара примена на наставни методи кои примарно се насочени кон самостојна работа на ученикот. Затоа во наставата по англиски јазик од непроценлива вредност е примената на оние наставни методи во кои ќе доминира активноста на ученикот насочена кон активно проучување на природата и нејзините законитости.

Наставните методи може да се подлеат во три групи:

-вербално- текстуални

-демонстративно -илустративни

-методи на самостојна работа на ученикот.

Првата група ја сочинуваат излагањето на наставникот, разговор и работа со текст. Иако излагањето на наставникот го задржува своето значајно место, не значи и негово апсолутизирање и доминирање во наставата по англиски јазик.

Методот на разговор се карактеризира со учество на наставникот и ученикот. Разговорот мисловно го активира ученикот и го мобилизира неговото знаење. Целосно ќе ја постигне својата цел во наставата по англиски јазик доколку се применува во ситуации кога ученикот има извесни предзнаења за содржината која се изучува.

Методот на работа со текст во наставата по англиски јазик има големо значење за стекнување на точни и цврсти знаења. Особено значајна е самостојната работа со учебник. Покрај учебникот можат да се користат и други текстови како записи на табла, самостојни ученички состави, реферати и слично, кои ќе бидат во функција на самостојната работа на ученикот.

Можеме да заклучиме дека основен императив за самостојна активност на ученикот е правилниот избор и примената на наставните методи. Затоа

изборот треба да се врши во зависност од наставните содржини, во склад со целта и задачите, прилагодени на условите за работа и возраста на учениците.

Проблемот на форми и методи во наставата по англиски јазик првенствено треба да се решава од аспект на самостојната работа на учениците. Но, тоа е само еден дел од комплексната проблематика во наставата по англиски јазик. Проучувањето и ефикасноста на решавањето на овој проблем се условени од наставниот план и програма, опременоста на училиштето, учебниците и од самиот наставник.

Во склоп на проблемската настава и нејзината примена по предметот англиски јазик на следниве страници ќе се задржиме на неколку теории и методи.

а) теоријата на самоодредување се занимава со компетенцијата, автономијата и врските. Компетенцијата овде се однесува на ефективност во врските со социјалната средина, врските се однесуваат на поврзувањата на учениците, а автономијата на индивидуалното единечно однесување и карактеристики. Оваа теорија прифаќа дијалектичен поглед и објаснување на мотивацијата како : „интеракција помеѓу активната, интегрирачка природа на човекот и социјалните контексти“⁵⁷. Преку CALL⁵⁸ се влијае позитивно на учењето кај учениците.

б) Социјалната теорија го подобрува учењето преку интеракција. Учениците имаат можност да учат еден од друг во друштво⁵⁹. Оваа теорија се занимава со само -мотивацијата, и наставниците имаат можност слободно да ги презентираат целите на учење на начин кој најмногу одговара на потребите на средината за учење⁶⁰.

⁵⁷ Warschauer M., (2000) *On -line learning in second language classrooms Network Based English Teaching. Concepts and Practise*. New York Cambridge University Press pg.41-58

⁵⁸ Учење на јазик со помош од компјутер –CALL- Computer Aided Language Learning

⁵⁹ Vigotsky L., (1978) *Mind in Society The development of higher psychological process*, Cambridge Mass. Harvard University press

⁶⁰ Bandura A., (1997) University of Denver On-line TIP, Social learning Theory превземено од www.tip.psychology.org на 18.05.2010

в) теорија на проблемско учење- оваа теорија тврди дека најдобар начин на учење е учениците да се активно вклучени во наставата. Овој систем на учење и настава има неколку цели, како што се развојот на ставовите и критички суд, тимска работа, независно резонирање и навика за учење⁶¹. Ова учење им овозможува на учениците да работат заедно и да решаваат реални проблеми. Всушност при овој тип на учење, учениците сами ги одговараат прашањата, одлучуваат кој дел од содржината им се допаѓа повеќе, и на крај доаѓаат и до фаза на самостојно поставување на прашање. Проблемското учење им овозможува на учениците да ги препознаат своите потреби. Оваа методологија создава различни вештини на прифаќање, пренос на одговорности од наставниците на учениците.

г) теорија на активност- Јазикот не влијае само на измената на индивидуалното однесување туку и на однесувањето на целото одделение, односно на социјалното однесување. Психологијата на наставата по јазик мора да одговори на две важни прашања: како јазикот како општествена појава и како предмет на настава на најоптимален начин да се пренесе на секоја посебна индивидуа, и како човекот како одделна индивидуа најдобро да се изразува јазично и најоптимално да се служи со странскиот јазик во текот на својот професионален развој⁶². Некои принципи на теоријата на активност:

-практична насоченост на наставните цели- комуникацијата на наставата подразбира постојана практична употреба на странскиот јазик како средство за комуникација и изразување на мислите. Практичната насоченост на наставните цели ја одредува содржината на наставниот процес, видот на говорна активност, квалитетот и квантитетот на наставното градиво, и опсегот на владеење на јазикот.

-функционалниот пристап при изборот и презентацијата на материјалот- редоследот на учење на јазичното градиво се одредува со неговата актуелност, важноста за непосредна комуникација во рамките на избраната тема.

⁶¹ Alonso I.G., Alcalá M.R.F, Brugos J.A.L., *Progressive Evaluation and Auto Evaluation*

⁶² Hymes D.H., (1971) On communicative competence, *Sociolinguistics*, Penguin

-учење на лексиката и морфологијата- речениците треба да се набљудуваат како говорен терк- стандардна реченица по аналогија, при што стекнувањето на знаењето на синтаксичка основа овозможува стекнатото знаење веднаш да се применува во пракса во различни облици на конверзација

-тематска презентација на материјалот- говорот се реализира во конкретни услови- говорна ситуација. Создавањето и автоматизација на навиката е побрзо и полесен процес на учење на јазикот кој е максимално близок со реалните услови за говор.

д) функционален пристап- Во текот на 50-те години од минатиот век, под влијание на бихевиористите кои своите искази ги засновуваат на егзактно набљудување на луѓето во различни ситуации, американскиот психолог Скинер ја развива својата теорија за вербално однесување⁶³. Задача на програмираната настава е наставниот материјал оптимално да се програмира со оглед на презентацијата и контролата на усвојување на материјалот. По така програмираниот материјал учениците индивидуално го учат наставното градиво. Материјалите се составени на таков начин што секој ученик може самостојно да учи и секој програмиран материјал го одредува опсегот на наставното градиво и целите кои учениците треба да ги постигнат.

Наставниот материјал се распоредува тематски. Правилното одредување на содржината и опсегот на секој дел игра важна улога, а зависи од голем број фактори (предзнаење на ученикот, вид на материјалот,...). учениците се запознаваат со наставното градиво во мали делови по точно одреден редослед. После секој дел се поставуваат прашања на кои ученикот мора да одговори за да би можел наставникот да го следи процесот на учење. Ученикот веднаш добива информации за тоа дали точно одговорил на прашањата, со што пројавува интерес и желба секоја задача да ја реши правилно. За програмата што повеќе да се прилагоди на способностите на учениците освен линеарна има и програмирана настава при која важна улога имаат наставните средства, но доколку не можат да се набават истите наставата сепак би можела да се одвива и без нив. Во тој случај се изработуваат специјални

⁶³ Skinner, Burthous F., (1957) *Verbal behavior*, Action Massachusetts

учебници во кои со распоредот на лекциите се настојува да се замени употребата на средства.

Во 1959 година Ноам Чомски⁶⁴ во списанието “Language” дава критика на книгата на Скинер „Вербално однесување“ во која говорот и учењето на јазикот се засноваат на принципите на бихејвиористите. Чомски смета дека основната карактеристика на јазикот е креативноста. Јазикот не е структурна навика, туку вид на креативна категорија и се базира на апстрактни формални принципи и многу сложени операции. Чомски не е методичар, туку лингвист.

Тој издвојува посебни категории на функционалниот пристап и ги дели во три дела:

-категирија на комуникациски функции- ги изразуваат функциите или функционалното значење (вреднување, предвидување, советување, предлагање)

-семантичко- граматички категории- ги изразуваат концептите или концептуалното значење (односи и облици во склоп на реченицата).

-категирии на модално значење⁰ ја изразуваат говорната функција

ѓ) Според граматичко- преводната метода странскиот јазик се учи врз основа на пишаниот материјал на тој јазик; пишаниот материјал треба да може да се чита на странскиот јазик и да се разбере прочитаниот текст; познавањето на фонетскиот состав на странскиот јазик нема важна улога во читањето и разбирањето на текстовите; основно средство за учење е преводот од странскиот јазик на мајчин јазик и обратно; -со оваа метода учениците се запознаваат со јазикот исклучиво теоретски

е) природна метода- во однос на оваа метода учениците треба да го учат странскиот јазик на ист начин на кој што малите деца го учат мајчиниот јазик. Основен пристап во наставата е имитацијата, учениците го имитираат говорот на наставникот, а зборовите и граматиката се учат без теоретско објаснување,

⁶⁴ Chomsky N. (1959) A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Readings in the Psychology of Language*, prentice Hall

така што често пати се повторуваат реченици чие значење не се преведува на мајчиниот јазик. Принципи кај оваа метода се следните:

-јазичниот материјал се учи непосредно, не со превод, туку со асоцијација со предметот и работа;

-значењето на јазичниот материјал се открива со принципот на љубопитност;

-мајчиниот јазик потполно се исклучува од наставата;

-граматиката се учи интуитивно од контекстот, а не со споредување на граматичките облици од мајчиниот јазик;

-јазикот се учи исклучиво по усмен пат;

-најпогоден облик на работа е дијалогот помеѓу наставникот и ученикот⁶⁵.

ж)свесно практична метода- на почетокот на 20-от век во наставата по странски јазик во руската школа нагло се истакнува една директна метода, која никогаш не се пројавува во својот изворен облик. Уште во 50-те години се истакнува како доминантна мешовита метода која треба да биде комбинација од граматичко- преводната и директната метода. Главни карактеристики на оваа метода се:

-главен и одлучувачки фактор во наставата по странски јазик е практичното вежбање на говорните активности: слушање, зборување, читање и пишување на странски јазик;

-наставникот би требало да се насочи на развивање на мислењето на ученикот на странски јазик и да развива чувство за странскиот јазик кој се учи што може да се постигне со вежби;

-бидејќи секоја навика се формира брзо, полесно се усвојува и е подолготрајна доколку на вежбањето на некоја активност претходи теоретско објаснување;

⁶⁵ Hubson A (1973) *The natural method of language learning systematized*, Arizona Center for Educational Research and Development, College Education, University of Arizona, Tucson, Arizona

-презентирањето на теоретските податоци треба да опфаќа минимум од времето (15%) и истото да биде распоредено во мали делови за време на целиот час;

-запознавањето на учениците со јазичните правила не треба да значи дека истите треба да се повторуваат. Познавањата од јазикот учениците не треба да ги утврдуваат теоретски туку практично.

з) сугестопедиска метода- се развива во 60-те години во Бугарија и нејзин основач е Георгиј Лозанов. Следниве принципи се важни:

-дешифрирање- учениците се запознаваат со новиот материјал, применуваат гестови, мимики и превод;

-активна сеанса- кај учениците се развиваат навики на артикулација, наставникот настојува да побуди интерес кај ученикот за новиот текст и се уверува дека ученикот лесно ќе го научи;

-концертна сеанса- читањето на новиот материјал се одвива во придружба на посебно одбрана музика при што учениците се опуштаат и пасивно го слушаат текстот и музиката. После оваа сеанса учениците се освежени и способни да продолжат со учењето;

-заклучна сеанса- разработка на наставниот материјал преку проблемски ситуации, различни облици на дијалог, игри, песни, задачи. При оваа фаза до израз доаѓа мотивацијата на учениците и се активираат афективните механизми.

7. Релевантни истражувања

Во релевантната литература можат да се сретнат значајни научно - истражувачки проекти посветени на проблемската настава. Во нив проблемскиот систем на настава се изучува од различни аспекти.

Ефектите на решавањето проблеми во наставата по книжевност во IV и VIII одделение ги испитувал М. Стефановиќ при што заклучува дека проблемската настава ги оспособува учениците за самостојно интерпретирање на литературните текстови, критичко читање, квантитет и трајност на стекнатите знаења⁶⁶. Едногодишното искуство од примената на проблемската настава во наставата по српско-хрватски јазик покажало дека таа влијае на зголемување на мотивацискиот момент и интерес за работа така што се поголем број ученици ја прифаќаат⁶⁷.

Проблемската настава посредно ја истражувал Р. Квашчев испитувајќи ја од аспект на развојот на критичкото мислење. Тој ја испитувал улогата на вежбањето на учениците во формулирањето и реформулирањето на проблеми врз развојот на критичкото мислење. Врз основа на добиените резултати заклучил дека учениците од Е група значително напреднале во однос на иницијалната состојба и во однос на К група. Поаѓајќи од тврдењето дека во продуктивното мислење не постои идентичност на старото искуство и сегашната ситуација бара од учениците да ја проценат релевантноста на старите знаења за решавање на новиот проблем. Открил дека најголем успех во решавањето проблеми постигнале оние ученици кои имаат најразвиена способност за критичко мислење, со целосна анализа на проблемската ситуација и способност за откривање решенија на проблемот.

Проблемската настава имплицира самостојна работа на ученикот. Од тука треба да се спомене истражувањето на проф. Б. К. Лакинска на учениците за

⁶⁶ *Проблемско учење у настави*, (1984), Лозница

⁶⁷ Милинков Н., Павлович П., (1979), Нека искуства у могућностима примене проблемске наставе у српско-хрватском језику и книжевности, *Настава и васпитање*, бр. 3, стр.288

самостојна работа со учебник и друг печатен текст врз способноста за самостојна сознајна активност. Анализата на резултатите покажале дека значаен процент од учениците не се доволно оспособени за самостојна работа со учебник и друг печатен текст што влијае врз успехот и одделни карактеристики на знаењата. Резултатите од истражувањето говорат дека систематското вежбање на ученикот ефикасно влијае врз оспособеноста за самостојна работа. Така општиот процентуален успех на тестот за испитување на оспособеноста за самостојна работа кај Е група е 59.79 а кај група К 51.12⁶⁸.

В.Панџиќ во 1977 година во Хрватска организирал истражување за односот на наставникот кон проблемската настава по книжевност. При тоа 445 од анектираните наставници изјавиле дека проблемската настава најмногу одговара на нивната работа во училиштето, а околу 90% ја прифаќаат и сметаат дека одговара при обработката на роман.

Во учебната 1983/84 година во Сплит е спроведено истражување при кое се следени наставни часови во основните и средните училишта (тогаш центри за усмерено образование). Меѓу другото е истражувано нивото на ученичка активност. Компаративната анализа покажала дека и покрај претходно најавеното следење на настават се уште се реализира настава во која учениците се пасивни слушатели и се уште е недоволен проблемскиот пристап во наставата. Од проследените часови во основните училишта само на 15% од часовите учениците решаваат проблеми, а во средните на 11%⁶⁹.

Многу сродно истражување за примената на проблемската настава во основното училиште во 1996 година врши и проф. С. Мирасчиева со кое ги опфаќа основните училишта од општина Штип и снима часови од природните науки, конкретно, предметот биологија. Со истражувањето доаѓа до заклучок дека наставниците немаат изедначени ставови и мислења за потребата и можностите на примената на проблемската настава, но, истата се применува

⁶⁸ Лакинска Б., (1992) *Самостојната работа на ученикот во наставата*, Скопје

⁶⁹ *Настава у современи школи*, (1987), Загреб

во основните училишта кај нас, а ученикот самостојно доаѓа до заклучокот од проблемската ситуација при 25% од сниманите часови⁷⁰.

Истражување на Универзитетот во Кореа направено од Бенџамин Несбит во 2009 година на тема „Researching the effect on motivation and English skill improvement when implementing project-based learning with web 2.0. tools online for use in a Korean University EFL Setting“⁷¹.

Ова истражување се занимава со прашањето за тоа дали и во која мерка активностите од проблемската настава се ефективни при усовршувањето на вештините по англиски јазик во поглед на читање, зборување, пишување и слушање. Исто така се испитува и мотивацијата на учениците и нивната активност преку примена на 2.0 веб технологијата. Истражувањето покажува дека учениците се помотивирани за учење кога се дел од проблемската настава, обожаваат да работат во групи и на тој начин се подобрува социјалниот живот, и нивното активно вклучување во проблемската настава им овозможува реално да ги согледаат своите достигнувања и сферите каде што треба да се надградат.

Истражување во Пакистан на тема “ Research on project-based learning to facilitate learner autonomy”. Ова истражување е спроведено во периодот од 1999 до 2002 година во три фази и во него се вклучени поголем број наставници. Истражувањето ги опфаќа материјалите за учење, стратегиите и методите кои се применуваат при наставата по англиски јазик и застапеноста на проблемската настава при истата. Истражувањето исто така е насочено и кон примената на проблемската настава во поголеми одделенија кои бројат над 100 ученици. Заклучокот од истражувањето посочува на тоа дека проблемската настава позитивно се одразува и кај помалите и кај поголемите одделенија. 90% од испитаната популација што опфаќа наставници и ученици смета дека проблемската настава треба да се применува како тип на настава на часовите

⁷⁰ Мирасчиева С., (1996), *Примената на проблемската настава во основното училиште*

⁷¹ Nesbit B., Ellam J., (2009) Reseraching the effect on motivation and English skill improvement when implementing project-based learning with web 2.0. tools online for use in a Korean University EFL setting, превземено на 18.04.2010 од www.scribd.com

по англиски јазик, од причина што преку неа се градат такви вештини што позитивно се одразуваат на учениците во смисол на градење доверба⁷².

Проф. Марико Егучи извршил истражување на Универзитетот во Хирошима на тема: “The limited effect on PBL on EFL Learners: a case study of English magazine project”. Истражувањето е насочено првенствено кон усовршување на продуктивната страна на јазикот, односно вештините на зборување и пишување. Целото истражување се заснова на списание по англиски јазик. Истражувачите прво го опишуваат списанието и кај учениците ги испитуваат ефектите од дадената задача со прашалник и набљудување на нивната работа во училницата. Истражувањето доаѓа до заклучок дека задачите поврзани со списанието по англиски јазик се релаксирачка активност кај учениците, нешто што тие го работат со задоволство, но истовремено не се насочени кон усовршување на нивните вештини по англиски јазик. Причината за ова е во малата употреба на странскиот јазик наспроти мајчиниот јазик, и се препорачува употреба на ИТ технологија при идните истражувања⁷³.

Прегледот на презентираниите истражувања и резултатите добиени од нив упатува на следниве заклучоци:

-во литературата можат да се сретнат повеќе истражувања кои посредно или непосредно се однесуваат на проблемската настава;

-општ впечаток е дека проблемскиот систем на настава е истражуван од различни аспекти;

-доминираат истражувања кои се однесуваат на ефектите на учењето по пат на решавање на проблеми;

-повеќето истражувања се организирани во наставата по природно-математичката група предмети;

⁷² Ferrel L., (2009) Research on Procejt based learning to fascilitate learners autonomy, превземено на 18.04.2010 од www.learnerautonomy.org

⁷³ Eguchi M., EguchiK., (2006) The limited effect on PBL on EFL Learners: A Case study of English Magazine Procejt” *Asian EFL Journal*, Vol. 8, Issue 3, Article 10

-најчесто, како субјекти во истражувањето се јавуваат ученици од вишите одделенија на основното училиште и средните школи, а многу поретко ученици од одделенска настава;

-и покрај експериментално потврдените вредности нејзината апликативност во едукативниот процес далеку заостанува. Ваквата појава резултира од повеќе претпоставки; преобемни наставни програми, неадекватна структурираност на наставните содржини, недоволна подготвеност на наставниот кадар, слаба материјална мотивираност на наставниците, недоволна помош од стручните служби во училиштето, недостиг од соодветна литература на што треба да се посвети поголемо внимание;

-во истражувањата меѓу другото се дошло и до сознанија за пресудната улога на наставникот при нејзината примена. Факторот наставник и неговата улога влијаат на наставата и нејзините ефекти;

-ниту едно од истражувањата директно не е насочено кон наставниците и проблемската настава кај нас. Неговите мислења и ставови за потребата и реализацијата на проблемскиот наставен систем се значајна претпоставка за успешна примена на проблемскиот приод во наставата и ефикасен наставен процес воопшто.

-ниту едно од истражувањата не е насочено кон претпоставките за примена на проблемската настава како што се учебникот, наставниот план и програма и опременоста на училиштата.

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражување

Досегашните сознанија упатуваат на тоа дека проблемската настава е отворен систем на комуникација во кој централна личност е ученикот. Со нејзината организациска поставеност, целосно се мотивира и ангажира ученикот со што се овозможува развој на мислењето, и на творечките и креативните сили. Денес, постојат различни облици на примена на проблемската настава.

При учењето по пат на решавање на проблеми, се менуваат улогите на наставникот и ученикот. Учениците имаат поголема одговорност за нивното учење, повеќе се мотивирани, и ги градат своите чувства и ставови според нивните постигнувања. Образовната институција пак е во улога на снабдувач со материјали, ресурси, наставници, ментори и оценувачи, кои ги водат и следат учениците при решавањето на проблемите. Со други зборови, наставникот служи како помошник и ментор во процесот на учење, а не како единствен извор на знаење.

Според тоа, предмет на ова истражување е примената на проблемската настава на часовите по англиски јазик. Оваа проблематика произлезе од следниве две причини:

- поголем дел од наставниците сметаат дека проблемската настава наоѓа своја примена во природните науки;

- се поголем е бројот на ученици кои „пасивно“ го владеат англискиот јазик.

Факт е дека проблемската настава подразбира поголема подготовка на наставникот за час, а со тоа и поголема активност на ученикот, што некогаш наидува на отпор. Сепак, ефектите од проблемската настава се согледуваат преку учениците, како финален производ, кои се подготвени своите знаења да ги искористат и применат во текот на животот.

Со самата определба да се проучува примената од проблемската настава по предметот англиски јазик се јавува и потребата од употребата и дефинирањето на клучните поими кои упатуваат кон предметот на истражување: примена, проблемска настава, англиски како странски јазик.

Примената значи оперирање, користење на праксата, апликација во конкретни ситуации, спроведување, реализирање⁷⁴.

Поимот проблемска настава е дефиниран во теоретскиот дел. Овде може да се додаде дека таа е систем на настава во кој поучувањето на наставникот примарноста и ја отстапува на самостојната работа на ученикот; настава во која ученикот стекнува знаења со сопствена мисловна активност, каде се ориентира на учење со заклучување, дефинирање, докажување. Тоа е настава која обезбедува не само квалитативни практично употребливи и флексибилни знаења туку истовремено интелектуално осамостојува оспособувајќи го ученикот за самообразование.

Англиски како странски јазик⁷⁵ се однесува на учењето и употребата на англискиот јазик од страна на говорители чиј мајчин јазик се разликува од англискиот. Со други зборови, тоа е јазикот кој одредена популација го учи за своите академски или професионални потреби, а не е официјален јазик во нивното место на живеење. Светски прифатен акроним за англиски јазик е ЕФЛ (EFL- English as a Foreign Language).

⁷⁴ Дефиницијата е превземена од www.thinkexist.com/dictionary/meaning/application

⁷⁵ Macmillan Dictionary, www.macmillandictionary.com превземено на 17.05.2010

2.Цел и задачи на истражувањето

Од предметот произлезе и целта на истражувањето. Примарна и основна цел е примената на проблемската настава на часовите по англиски јазик, и нејзината условеност од:

-наставниците како едни од носителите на наставниот процес и нивните ставови и мислења по прашањата за потребата, можностите и примената на проблемската настава;

-наставниот план и програма;

-учебникот.

Во согласност со дефинираната цел ги поставивме следните задачи на истражувањето:

-да се утврди дали проблемската настава се применува на часовите по англиски јазик

-да се испитаат ставовите и мислењата на наставниците

-да се утврди дали курикулумот има влијание на проблемската настава (преку анализа на наставните програми)

-да се утврди дали учебникот е претпоставка за примена на проблемската настава

3.Хипотези на истражување

Согласно со предметот и целите на истражувањето, а и врз основа на задачите на истражувањето произлегоа следниве хипотези:

Општа хипотеза во истражувањето е следната:

Проблемската настава се применува на часовите по англиски јазик.

Посебни хипотези:

-наставниците немаат изедначени ставови и мислења за потребата од проблемската настава;

-наставниците имаат различни ставови за можностите за примена на проблемската настава;

-курикулумот има влијание врз примената на проблемската настава;

-учебникот има големо влијание врз примената на проблемската настава.

4. Варијабли на истражување

Независна варијабла во истражувањето ќе биде проблемската настава.

Зависната варијабла се однесува на наставниците и нивните мислења и ставови, учебникот и наставните планови и програми.

5. Популација и примерок на истражувањето

Во истражувањето ќе биде застапен репрезентативен, стратификуван примерок на наставници по хуманистички науки од основните училишта во општина Штип и од образовни институции од следниве држави Аргентина, Парагвај, Маурициус, Филипини, Буркина Фасо, Португалија, Мексико, САД, Индија, Грузија, Капе Верде, Романија, Мали и Хондурас. Примерокот всушност го сочинуваат 115 наставника од три основни училишта од општина Штип и од четиринаесет земји од светот, меѓу кои се и земји каде што образованието е повеќе развиено и земји во развој со понизок квалитет на образование. Со истражувањето главно се опфатени наставници кои изведуваат настава по англиски како странски јазик, но, и наставници кои изведуваат настава по германски и македонски јазик.

Табела 1. Основна структура на примерокот во општина Штип

Table 1. Basic structure of the sample from municipality Stip

Реден број	Основни училишта	Број на наставници
1	„Ванчо Прке“	12
2	„Тошо Арсов“	15
3	„Димитар Влахов“	9
Вкупно:		36

Табела 1.1. Основна структура на примерокот од странски држави

Table 1.1. Basic structure of the sample from the foreign countries

Реден број	Држави	Број на наставници
1	САД	10
2	Аргентина	6
3	Мексико	8
4	Португалија	6
5	Романија	5
6	Парагвај	5
7	Маурициус	4
8	Филипини	3
9	Буркина Фасо	5
10	Индија	9
11	Грузија	6
12	Капе Верде	3
13	Мали	4
14	Хондурас	5
Вкупно:		79

Во табела 1 и табела 1.1. е дадена структурата на примерокот, при што сите наставници наброени во табела 1.1. изведуваат настава по англиски како странски јазик.

Табела 2. Структура на примерокот во однос на степен на образование

Table 2. Structure of the sample according to the level of education

стратум	дипломиран	магистриран	докторант	%
Штип	35	1	0	31,3%
САД	1	2	7	8,7%
Аргентина	1	4	1	5,2%
Мексико	2	4	2	6,9%
Португалија	2	2	2	5,2%
Романија	0	1	4	4,3%
Парагвај	1	3	1	4,3%
Маурициус	3	1	0	3,5%
Филипини	0	2	1	2,6%
Буркина Фасо	3	2	0	4,3%
Индија	3	3	3	7,8%
Грузија	2	3	1	5,2%
Капе Верде	1	2	0	2,6%
Мали	1	3	0	3,5%
Хондурас	1	3	1	4,3%
вкупно	56	36	23	99,7%

Табела 2 дава приказ за степенот на образование на примерокот. Од табелата може да се види дека бројот на високо квалификувани кадри низ светот, па дури и во помалку развиените држави е значително поголем од бројот на високо квалификувани кадри во нашата општина, каде што има само еден испитаник што има завршено VII/2 степен на образование. Односно, најголем дел од примерокот е со завршен прв циклус на образование.

Во табела 3 е претставена структурата на примерокот во однос на работното искуство.

Табела 3. Структура на примерокот во однос на работно искуство

Table 3. Structure of the sample according to the working experience

стратум	До 10 г. %		10-20 г. %		Над 20 г. %	
Штип	18	43,9	15	37,5	3	8,8
САД	1	2,4	1	2,5	8	23,5
Аргентина	0	0	1	2,5	5	14,7
Мексико	2	4,8	1	2,5	5	14,7
Португалија	1	2,4	2	5	3	8,8
Романија	1	2,4	1	2,5	3	8,8
Парагвај	3	7,3	2	5	0	0
Маурициус	3	7,3	1	2,5	0	0
Филипини	0	0	2	5	1	9,1
Буркина Фасо	2	4,8	3	7,5	0	0
Индија	1	2,4	6	15	2	5,8
Грузија	1	2,4	1	2,5	4	11,7
Капе Верде	3	7,3	0	0	0	0
Мали	3	7,3	1	2,5	0	0
Хондурас	2	4,8	3	7,5	0	0
Вкупно	41		40		34	
%	35,65 %		34,78 %		29,56%	

Од табелата се гледа дека најголем дел од примерокот е со завршен прв или втор циклус на образование, со мала разлика помеѓу примерокот каде што испитаниците имаат завршено трет циклус на образование.

6. Методи, техники и инструменти на истражување

Во истражувањето е користена дескриптивна и компаративна метода. Во текот на истражувањето, а со цел да се реализираат поставените задачи и хипотези применети се постапки на скалирање, анализа на педагошка документација и систематско набљудување.

За испитувањето на ставовите и мислењето на наставниците користена е техника на скалирање, а како инструмент, скалер- прашалник. Скалер прашалникот е наменет за сите наставници кои се опфатени со истражувањето, со тоа што, од практични причини истиот беше преведен на англиски јазик за наставниците од странските држави. Инструментот се состои од 17 прашања од различен вид и истиот е анонимен заради обезбедување на поголема објективност на одговорите. На наставниците од општина Штип инструментот им беше доставен директно, а на останатите им беше испратен по електронска пошта. Овој дел од истражувањето е компаративен, бидејќи не интересираа и ставовите и мислењата, но и фактичката ситуација во врска со примената на проблемската настава по англиски јазик во странските држави, во споредба со нашата општина.

Другиот дел од испитувањето беше директно насочен кон општина Штип, и наставните планови и програми и учебници прегледани и одобрени од страна на Бирото за развој на образованието во Република Македонија.

Така, за оваа цел користени се инструментите евидентен лист и протокол на писмено снимање на воспитно образовната работа.

7. Статистичка обработка на податоците од истражувањето

Податоците добиени од истражувањето кое е спроведено во месеците април и мај 2010 година се обработени квалитативно и квантитативно.

Најпрво, добиените податоци се средуваа, групираа, табелираа и рангираа. Збирните групирања се изведени со дистрибуција на податоците според нивната зачестеност (фреквенција). Посебните групирања се изведени со пресметување проценти за добивање на просечни резултати. Заради поголема прегледност добиените податоци се табелирани во едноставни и збирни табели. Некои од податоците добиени при вреднување на одредени категории со оценка од 1 до 5 (каде 5 е највисока оценка) се пресметани со множење на дадената оценка по бројот на одговорите. (f)

Статистичката обработка на податоците е вршена со χ^2 , C и ρ .

Со χ^2 се доби информација за поврзаност меѓу варијаблите, а за степенот на нивната поврзаност се пресметува коефициент на контингенција (C), при тоа се утврди нивото на значајност на χ^2 според таблицата на гранична вредност на χ^2 , дистрибуциите со веројатност од 0,01 (99%) и на ниво од 0,05 (95%).

Со Спирмановиот коефициент на корелација ρ се испита степенот на поврзаност на место положбата на училиштата и ставовите и мислењата на наставниците за потребата и можностите за примена на проблемската настава на часовите по англиски јазик, со помош на ранговите во табелите добиени од податоците.

8.Анализа и интерпретација на резултатите

а) Примената на скалер прашалникот треба да даде податоци за ставовите и мислењата на наставниците по хуманистичките науки (изведуваат предмет од изучување на странски јазик) по прашањата за:

-потребата од примена на проблемската настава;

-причините кои ја наметнуваат примената;

-оценка за вредностите на проблемската настава;

-можности за примена во однос на: ниво на образование, наставни предмети, форми на работа, наставни методи, видови на наставен час и извори на знаења;

-оценка за причините кои негативно влијаат на примената на проблемската настава;

-степенот на застапеност на проблемската настава во сопствената практика;

-тешкотиите при реализирање на проблемската настава;

-оценка за подготвеност за примена на проблемската настава.

Во оценувањето од застапеност на проблемската настава по предметот англиски како странски јазик испитаниците ги искажаа следните мислења и ставови:

Табела 4 Мислење на наставниците за потреба од примена на проблемската настава

Table 4. Opinion of the teachers regarding the need for application of the problem based teaching

Степен на потреба	<i>f</i>	%	ранг
Потребна	94	81,73	1
Непотребна	21	18,27	2
Вкупно:	115	100%	

Од добиените податоци се гледа дека поголемиот дел од наставниците одговориле дека постои потреба од примена на проблемската настава. Бројот на наставници кои имаат спротивно мислење е значително помал. Ваквите податоци говорат дека наставниците имаат позитивен став за потребата од примената на проблемската настава.

Сепак, според степенот на образование и работно искуство се добиени податоци кои табеларно се претставени во следниве табели:

Табела 4.1. Мислење на наставниците за потреба од примената на проблемската настава според степен на образование

Table 4.1. Opinion of the teachers regarding the need for application of the problem based teaching according to the level of education

Потреба од примена на проблемската настава	Дипломиран		Магистриран		Докторант		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Потребна	48	85,7	32	88,8	15	65,2	95	82,6
Непотребна	8	14,3	4	11,2	8	34,8	20	17,4

Вкупно	56	100%	36	100%	14	100%	115	100%
--------	----	------	----	------	----	------	-----	------

Табела 4.2. Мислење на наставниците за потреба од примената на проблемската настава според работно искуство

Table 4.2. Opinion of the teachers regarding the need for application of the problem based teaching according to the working experience

Потреба од примена на проблемската настава	До 10 г.		10-20 г.		над 20 г.		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Потребна	41	100	38	95	15	44,1	94	81,7
Непотребна	0	0	2	5	19	55,9	21	18,3
Вкупно	41	100%	40	100%	34	100%	115	100%

Ако направиме споредба на добиените податоци од табела 4.1 ќе видиме дека наставниците со завршен прв и втор циклус на студии имаат позитивен став за примената на проблемската настава, и мал е бројот на оние кои се изјасниле дека истата не е потребна. Но, доколку се има во предвид вкупната бројка на докторирани испитаници, тогаш, и за нив може да се потврди истото, односно, дека и тие ја вреднуваат потребата од примената на проблемска настава.

Во табелата 4.2. претставени се резултатите по однос на истото прашање, но според работното искуство. Табелата покажува дека најголем процент од испитаниците кои сметаат дека нема потреба од примена на проблемската настава е со работно искуство од над 20 години. Ова истражување не се занимава со причините зошто се истакнува таквиот став за потребата од примена на проблемската настава и го остава тоа прашање како опција за идни размислувања. Сепак, значително е дека младата постава во образованието целосно посочува на потребата од примената на проблемската настава.

Во следната табела е претставена потребата од примената на проблемската настава во нашата општина и странските земји.

Табела 4.2. Мислење на наставниците за потреба од примената на проблемската настава според стратуми

Table 4.2. Opinion of the teachers regarding the need for application of the problem based teaching according to stratum

Потреба од примена на проблемската настава	Општина Штип	Останати држави	Вкупно
Потребна	27	67	94
Непотребна	9	12	21
Вкупно	36	79	115

Од табелата се гледа дека ставовите на наставниците по однос на примената на проблемската настава не се разликува многу, доколку се има во предвид бројот на примерокот.

Во склоп на прашањето за потребата од проблемската настава го испитавме мислењето на наставниците за причините кои ја предизвикуваат потребата. На следната табела се претставени одговорите.

Табела 5. Причини кои ја наметнуваат примената на проблемската настава

Table 5. Reasons which imply the application of the problem based teaching

Причини кои ја наметнуваат примената на проблемската настава	Оцена изразена во бодови	ранг
Зголемен фонд на научни знаења	220	3
Развој на образовна технологија	465	2
Новиот третман на личноста во општеството	125	4
Потребата од оптимален развој на секоја индивидуа	559	1

Од табелата може да се види дека наставниците сметаат дека потребата од примената на проблемската настава се јавува значително како резултат од

потребата за оптимален развој на секоја индивидуа. Исто така, значително голем процент помеѓу нив сметаат дека и развојот на образовната технологија со многу допринесува за примена на проблемската настава. Скоро изедначено е мислењето на наставниците за тоа дека како причини кои ја наметнуваат потребата за проблемската настава може да се јават зголемениот фонд на научни знаења и новиот третман на личноста во општеството.

Како продолжение на ова, го испитавме и мислењето за тоа кои можности ги нуди проблемската настава. Мислењето е претставено во следната табела.

Табела 6. Дидактички аспекти на проблемската настава

Table 6. Didactical aspects of the problem based teaching

Дидактички аспекти на проблемската настава	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Поттикнување на самостојна и творечка работа на учениците	550	21,6	2
Стекнување на трајни и применливи знаења	547	21,5	3
Рационализација и ефикасност во наставата	539	21,3	4
Развивање на интерес и внатрешна мотивација	225	8,8	5
Индивидуализација на наставата	126	4,8	6
Ученикот да биде субјект во наставната работа	562	22,0	1
Вкупно:	2549	100%	

Податоците покажуваат дека централното место на ученикот во наставата и поттикнувањето на самостојна работа кај учениците се најголемите можности што ги нуди проблемската настава. Многу блиску е процентот и за стекнување на трајни и применливи знаења и рационализација и ефикасност во наставата како бенефиции од примената на проблемската настава на часовите.

Значително помал е процентот на оценка на развивањето интерес и внатрешна мотивација кај учениците, а сосема незначителен е процентот за индивидуализација на наставата како бенефит од примената на проблемската настава. Податоците добиени во оваа табела се прилично изедначени помеѓу испитаниците од нашата општина и од земјите од странство, па затоа истите нема да ги претставиме во одделна табела.

Едно друго мошне значајно прашање во прашалникот беше за апликативната страна од проблемската настава но, конкретно за појасните форми на примена во природните или хуманистичките науки. Ова прашање беше особено значајно бидејќи низ претходни, неформални разговори добив впечаток дека наставниците од општина Штип сметаат дека овој тип на настава е повеќе насочен кон природните науки. Но, да видиме во следната табела што покажуваат резултатите.

Табела 7.Можности на примена на проблемската настава во однос на наставни предмети

Table 7. Opportunities for application of the problem based teaching according to the subjects

Можности на примена во однос на наставни предмети	<i>f</i>	%
Настава по природни науки	78	67,8
Настава по хуманистички науки	47	32,2
Вкупно:	115	100%

Табела 7.1.Можности на примена на проблемската настава во однос на наставни предмети според стратум

Table 7.1 Opportunities for application of the problem based teaching according to the subjects and stratum

Можности на примена во однос на наставни предмети	Општина Штип		Останати држави		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%

Настава по природни науки	21	58,3	47	59,5	78	67,8
Настава по хуманистички науки	15	41,7	32	40,5	47	32,2
Вкупно	36	100%	79	100%	115	100%

Податоците од табелата 7 значи го потврдуваат она што низ неформален разговор го научивме во текот на истражувањето, односно, поголем дел од наставниците сметаат дека проблемската настава има поголема примена во природните науки. Гледано по држави, наставниците од странските држави во поголем процент сметаат дека природните науки се по подложни на примена на проблемската настава, а сличен е случајот и со наставниците од општина Штип.

Понатаму, мислењето на наставниците за можностите за примена на проблемската настава го испитавме и во насока на формите на работа.

Табела 8. Можности на примена на проблемската настава во однос на форми на работа

Table 8. Opportunities for application of problem based teaching according to forms of work

Можности на примена во однос на форми на работа	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Фронтална форма на работа	141	14,0	3
Групна форма на работа	491	48,9	1
Индивидуална форма на работа	373	37,1	2
Вкупно:	1005	100%	

Податоците од табелата покажуваат дека наставниците ја оценуваат групната форма на работа како најповолна можност за примена на проблемската

настава. Според нивно мислење и индивидуалната форма на работа може да биде искористена при примената на проблемската настава. Сепак, фронталната форма на работа е најниско оценета во прашалникот како начин на примена на проблемската настава. Податоците добиени по однос на држави изгледаат вака:

Табела 8.1. Можности на примена на проблемската настава во однос на форми на работа според стратум

Table 8.1. Opportunities for application of problem based teaching according to forms of work and stratum

Можности на примена во однос на форми на работа	Општина Штип		Останати држави		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Фронтална форма на работа	78	22,5	63	10,5	141	14,0
Групна форма на работа	117	33,7	314	52,5	491	48,9
Индивидуална форма на работа	152	43,8	221	37,0	373	37,1
Вкупно	347	100%	598	100%	1005	100%

Табелата покажува дека мислењето на наставниците за примената на проблемската настава по однос на фронтална форма на работа е приближно исто оценето од страна на испитаниците од нашата општина и странство. Од друга страна, нивното мислење по однос на примената на групната и индивидуалната форма на работа во склоп на проблемската настава се разликува со тоа што наставниците од општина Штип истите ги оцениле со пониска оценка.

По однос на прашањето за примена на проблемската настава во однос на наставните методи ги добивме следните податоци.

Табела 9. Можности на примена на проблемската настава по однос на наставни методи

Table 9. Opportunities for application of the problem based teaching according to teaching methods

Можности на примена во однос на наставни методи	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Метод на усно излагање	491	30,5	2
Метод на разговор	341	21,4	3
Метод на читање и работа со текст	136	8,4	4
Метод на демонстрација	511	31,6	1
Метод на писмени и графички работи	133	8,1	5
Вкупно:	1612	100%	

Податоците од табелата покажуваат дека методот на усно излагање и методот на демонстрација се двата најприфатливи методи при примената на проблемска настава. Нешто помал е процентот на наставниците кои добро го оцениле и методот на разговор како применлив при проблемската настава. Всушност, трите погоре наведени методи се и најприфатливи при промената на проблемската настава по предметот англиски јазик. Од друга страна, и методот на читање и работа со текст, како и методот на писмена работа е оценет со послаба оценка. Ова е за изненадување, од причина што продуктивната страна на јазикот е во усна или писмена форма, а двата метода значително се разликуваат во оценувањето, додека пак методот на работа со текст што вклучува читање, правопис и превод е исто така значајна за проблемската настава, но наставниците не го оценуваат позитивно.

По однос на локација, наставниците од општина Штип највисока оценка дале на методот на демонстрација и усно излагање како методи кои се особено применливи при проблемската настава. Од друга страна, наставниците од странските земји, со повисока оценка ги оценуваат и методот на разговор, и методот на читање и работа со текст. Или, табеларно тоа изгледа вака:

Табела 9.1. Можности на примена на проблемската настава во однос на наставни методи според стратум

Table 9.1. Opportunities for application of the problem based teaching according to teaching methods and stratum

Можности на примена во однос на наставни методи	Општина		Останати држави		Вкупно	
	Штип <i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Метод на усно излагање	315	34,7	176	25,0	491	30,4
Метод на разговор	127	14,0	214	30,4	341	21,2
Метод на читање и работа со текст	36	3,9	100	14,2	136	8,4
Метод на демонстрација	374	41,2	137	19,4	511	31,8
Метод на писмени и графички работи	56	6,2	77	11,0	133	8,2
Вкупно	908	100%	704	100%	1612	100%

На следната табела се претставени податоците од примена на проблемската настава по однос на наставниот час.

Табела 10. Можности на примена на проблемската настава по однос на наставниот час

Table 10. Opportunities for application of the problem based teaching according to the teaching unit

Можности на примена во однос на видот на наставниот час	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Обработка на нови наставни содржини	424	27,8	2
Повторување	148	9,7	4
Вежбање	531	34,9	1
Проверување	421	27,6	3

Вкупно:	1524	100%	
---------	------	------	--

Од табелата се гледа дека наставниците сметаат дека проблемската настава е најприменлива за време на вежбање, обработка на нови содржини и проверување, а значително мал е процентот на оценката која е дадена за часот по повторување. Мислењата на наставниците од двете категории (наставници од општина Штип и од други странски земји) се скоро изедначени, и заради незначителните разлики не ги претставуваме во одделни табели.

На табелата 11 подолу, претставено е мислењето на наставниците по однос на изворите на знаења, при што најголем дел од наставниците сметаат дека демонстрацијата на учениците е најдобра како извор на знаење, нешто помал е процентот на наставници кои високо го оценуваат и излагањето на наставникот, додека сосема мали оценки се дадени на учебникот како извор на знаење.

Табела 11.Можности на примена на проблемската настава по однос на извори на знаења

Table 11. Opportunities for application of the problem based teaching according to sources of knowledge

Можности на примена во однос на извори на знаења	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Учебникот	282	23,0	3
Излагање на наставникот	420	34,3	2
Демонстрација	521	42,7	1
Вкупно:	1223	100%	

Сепак, по однос на држави, ситуацијата изгледа вака.

Табела 11.1.Можности на примена на проблемската настава во однос на видот на наставниот час според стратум

Table 11.1 Opportunities for application of the problem based teaching according to the type of the class

Можности на примена во однос на извори на знаења	Општина Штип		Останати држави		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Учебникот	211	35,8	71	11,2	282	23,1
Излагање на наставникот	261	44,3	159	25,1	420	34,3
Демонстрација	117	19,8	404	63,7	521	42,6
Вкупно	589	100%	634	100%	1223	100%

Податоците од оваа табела покажуваат дека постои значително разидување во мислењата на наставниците од двата стратуми по однос на примената на проблемската настава спрема наставниот час. Така, наставниците од нашата општина ги ставаат излагањето на наставникот и учебникот како извори на знаења многу пред демонстрацијата на учениците. За разлика од нив, наставниците од останатите држави опфатени со истражувањето поголем акцент ставаат прво на демонстрацијата на учениците, а потоа на излагањето на наставникот, додека учебникот како извор на знаење го вреднуваат со многу ниска оценка.

Наставниците исто така го искажаа своето мислење и за тоа дали проблемската настава на часот по англиски јазик може најдобро да се применува при обработка на граматика, при превод или при граматика. Во следната табела 12 се прикажани резултатите, додека истите се поделени по стратуми во табела 12.1.

Табела 12. Можности на примена на проблемската настава на часот по англиски јазик

Table 12. Opportunities for application of the problem based teaching at the English as a foreign language class

Примена на проблемската настава на часот по англиски јазик	<i>f</i>	%
При обработка на граматика	63	54,8
При превод	35	30,4
При правопис	17	14,8
Вкупно:	115	100%

Табела 12.1. Можности на примена на проблемската настава на часот по англиски јазик според стратум

Table 12.1 Opportunities for application of the problem based teaching at the English as a foreign language class according to the stratum

Примена на проблемската настава на часот по англиски јазик	Општина Штип		Останати држави		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
При обработка на граматика	25	69,4	38	48,1	63	54,8
При превод	9	25,0	26	32,9	35	30,4
При правопис	2	5,6	15	19,0	17	14,8
Вкупно	36	100%	79	100%	115	100%

Табелите покажуваат дека најголем дел од наставниците се определиле за примена на проблемската настава на часот при обработка на граматика, двојно помалку се определиле за примена на проблемската настава при превод, а само незначителен број се определиле за примена на истата при правопис. Процентуално, по стратуми, наставниците од општина Штип најголема примена на проблемската настава гледаат на часот при обработка на граматика. Скоро половина од наставниците од другите држави исто така ја избрале граматиката како применлива област за проблемската настава, но процентуално, според големината на примерокот, преовладуваат наставниците од Штип, додека

другите внимание посветиле и на преводот и правописот како облици за примена на проблемска настава.

Во следната табела се претставени мислењата на наставниците за причините кои негативно може да се одразат на проблемската настава. При тоа, од податоците се гледа дека поголемо значење се дава на големиот број на ученици во одделението и обемните наставни планови и програми, а процентуално блиска вредност овде има и недостигот од соодветна литература. Во табела 13 се претставени вредностите во целина, а во табела 13.1 се претставени одделно по стратуми.

Табела 13. Причини кои негативно влијаат на проблемската настава

Table 13. Reasons with negative influence over the problem based teaching

Можни причини кои негативно влијаат врз примената на проблемската настава	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Обемни наставни планови и програми	305	21,3	2
Голем број ученици во одделението	410	28,6	1
Недоволна (материјална и морална мотивираност на наставниците)	277	19,3	4
Недоволна педагошка-психолошка подготвеност на наставниците	138	9,6	5
Недостиг на соодветна литература	303	21,4	3
Вкупно:	1433	100%	

Табела 13.1. Причини кои негативно влијаат на проблемската настава по стратум

Table 13.1 Reasons with negative influence over the problem based teaching according to stratum

Можни причини кои негативно влијаат врз примената на проблемската настава	Општина Штип		Останати држави		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Обемни наставни планови и програми	215	29,8	90	12,6	305	21,3
Голем број ученици во одделението	73	10,1	337	47,4	410	28,6
Недоволна (материјална и морална мотивираност на наставниците)	125	17,3	152	21,4	277	19,3
Недоволна педагошка-психолошка подготвеност на наставниците	58	8,0	80	11,25	138	9,6
Недостиг на соодветна литература	251	34,8	52	7,3	303	21,2
Вкупно:	722	100%	711	100%	1433	100%

Табелата 13.1 покажува дека наставниците од општина Штип сметаат дека негативно влијание врз проблемската настава кај нас има како резултат на обемните наставни планови и програми, недостигот од соодветна литература, но и недоволната материјална и морална мотивираност на наставниците. Знаејќи ја реалната состојба кај нас, можеме да сметаме дека има голем степен на објективност при одговорот на ова прашање. Од друга страна, поголем процент од странските држави се жали најмногу на големиот број на

ученици во одделенијата. Ова е како резултат на тоа што со истражувањето се опфатени неколку Афрички држави, како и Мексико, каде што бројот на ученици во одделение понекогаш ја надминува и бројката 100. Сепак, наставниците од овие земји најмалку се жалат на недостигот од соодветна литература. Како за насока, можеби е потребно повеќе внимание во нашата држава да се посвети на поголема опременост и снабденост на библиотеките.

На прашањето за тоа, дали проблемската настава се применува повеќе при редовните часови, дополнителната или додатната настава, како и вон-училишните активности, малку повеќе од половина од наставниците се изјаснија дека најмногу проблемската настава ја применуваат за време на редовните часови, поголем процент се одлучиле и за додатната настава односно, работата со надарени и талентирани ученици, значително помал процент ја применуваат проблемската настава како форма при вон - училишните активности, а сосема незначителен е процентот на оние наставници кои ја применуваат проблемската настава како форма при додатната настава.

Табела 14. Степен на примена на проблемската настава во сопствената практика

Table 14. Level of application of the problem based teaching in practice

Степен на примена на проблемската настава во сопствената практика	<i>f</i>	%
Редовна настава	61	53,0
Дополнителна настава	3	2,6
Додатна настава	30	26,1
Вон- училишни активности	21	18,3
Вкупно:	115	100%

Односно, податоците по држави изгледаат вака:

Табела 14.1. Степен на примена на проблемската настава во сопствената практика по стратуми

Table 14.1 Level of application of the problem based teaching in practice according to stratum

Степен на примена на проблемската настава во сопствената практика	Општина		Останати држави		Вкупно	
	Штип <i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Редовна настава	24	66,6	37	46,8	61	53,0
Дополнителна настава	0	0	3	3,8	3	2,6
Додатна настава	5	13,8	25	31,6	30	26,1
Вон- училишни активности	7	19,4	14	17,7	21	18,3
Вкупно:	36	100%	79	100%	115	100%

Кога веќе ги испитавме причините кои негативно влијаат на проблемската настава, ги испитавме и ставовите на наставниците за претпоставките за успешна реализација на проблемската настава. При тоа ги добивме следните резултати кои се скоро изедначени по однос на стратумите.

Табела 15. Претпоставки за успешна примена на проблемската настава

Table 15. Suppositions for a successful application of the problem based teaching

Претпоставки за успешна примена	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Соодветна педагошка литература	469	20,30	2
Опременост на училиштата со современи наставни средства	357	15,45	4
Богато опремени кабинети	174	7,5	6
Адекватни учебници	345	14,93	5
Висока подготвеност на наставникот	455	19,70	3
Солидно изготвени наставни планови и програми	510	22,10	1

Вкупно:	2310	100%	
---------	------	------	--

Од табелата се гледа дека наставниците најмногу се осврнуваат на солидно изготвените наставни планови и програми како и на соодветната педагошка литература како средства за успешна примена на проблемската настава. Но, значителен е бројот од оценката изразена во бодови за подготвеноста на наставникот, што патем е и од пресудно значење за успешно реализирање на курикулумот. Материјалната страна од причините не е од особено значење за наставниците, па така опременоста на училиштата со наставни средства, адекватните учебници и богато опремените кабинети не се од пресудно значење за успешно реализацијата на проблемската настава.

За да утврдиме дали при реализацијата на проблемската настава наставниците се соочуваат со тешкотии, го испитавме и нивниот став на следното прашање: „На кои тешкотии наидувате при реализација на проблемската настава“, при што ги добивме следните резултати.

Табела16.Претпоставени тешкотии при примената на проблемската настава

Table 16. Supposed difficulties during the application of the problem based teaching

Претпоставени тешкотии	Оцена изразена во бодови	%	ранг
Бара повеќе наставно време	329	29,90	2
Ја нарушува дисциплината во паралелката	136	12,35	3
Ги оптоварува учениците	133	12,10	4
Бара поголема подготовка на наставникот	503	45,70	1
Вкупно:	1101	100%	

Табела16.1.Претпоставени тешкотии при примената на проблемската настава по стратум

Table 16.1 Supposed difficulties during the application of the problem based teaching according to stratum

Претпоставени тешкотии	Општина		Останати држави		Вкупно	
	Штип <i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Бара повеќе наставно време	156	27,3	173	32,6	329	29,9
Ја нарушува дисциплината во паралелката	47	8,24	89	16,7	136	12,3
Ги оптоварува учениците	89	15,6	44	8,3	133	12,01
Бара поголема подготовка на наставникот	278	48,8	225	42,4	503	45,7
Вкупно:	570	100%	531	100%	1101	100%

Од табелите погоре се забележува дека најголема тешкотија за реализација на проблемската настава е поголемата подготовка на наставниците за час. Претпоставуваме дека причината за ова е во фактот што подготовката за час при проблемска настава се разликува и е многу посеопфатна од подготовката за час при редовна настава. Значителен дел од наставниците истакнале и дека проблемската настава бара повеќе наставно време, а многу мал процент посочуваат на нарушувањето на дисциплината и оптовареноста на учениците за час како за тешкотија при реализирање на проблемската настава. Имено, гледајќи по стратуми, разидување во поглед на ставовите на наставниците има само по однос на претпоставките за оптовареност на учениците, и за нарушена дисциплина во одделението.

Од наставниците исто така побаравме и да ја оценат својата подготвеност за реализација на проблемската настава, при што дојдовме до следните резултати.

Табела 17. Степен на подготвеност за примена на проблемската настава

Table 17. Level of preparation for application of the problem based teaching

Степен на подготвеност	<i>f</i>	%
Сосема подготвен	62	54,0
Доволно подготвен	41	35,7
Недоволно подготвен	12	10,4
Наполно неподготвен	0	0,0
Вкупно:	115	100%

Од табелата се гледа дека најголем дел од наставниците сметаат дека се потполно подготвени за реализирање на проблемската настава, но нема ниту еден наставник кој што оценил дека воопшто не е подготвен за ваков тип на настава. По стратуми ситуацијата е претставена во табела 17.1 од која се гледа дека над 80% од наставниците од Штип чувствуваат дека се сосема подготвени за да реализираат проблемска настава, додека низ останатите држави некои испитаници одговориле дека се недоволно подготвени за овој тип на настава.

Табела17.1.Степен на подготвеност за примена на проблемска настава по стратуми

Table 17. 1 Level of preparation for application of the problem based teaching according to stratum

Степен на подготвеност	Општина Штип		Останати држави		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Сосема подготвен	29	80,5	33	41,8	62	53,9
Доволно подготвен	7	19,5	34	43,0	41	35,7
Недоволно подготвен	0	0,0	12	15,2	12	10,4
Наполно неподготвен	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Вкупно:	36	100%	79	100%	115	100%

Со ова испитување дојдовме до значајни податоци во врска со ставовите и мислењата на наставниците за проблемската настава и нејзината примена на часовите по англиски јазик. Притоа извршивме споредба на резултатите, при што заедничко за наставниците од странските земји е што сите тие изведуваат настава на англиски како странски јазик.

Во испитувањето беа опфатени вкупно 115 наставници по хуманистички науки, од кои 36 наставника од општина Штип од основните училишта „Ванчо Прке“, „Димитар Влахов“ и „Тошо Арсов“, а, 79 наставници од различни развиени и земји во развој од светот, и тоа: САД, Аргентина, Парагвај, Романија, Португалија, Мали, Хондурас, Филипини, Индија, Грузија, Капе Верде, Буркина Фасо, Маурициус и Мексико. Сите наставници опфатени со испитувањето се со завршено високо образование, при што, 56 се дипломирани, 36 магистрирани, а 23 докторирани. Значајно за испитувањето беше и работното искуство на наставниците, од причина што проблемската настава е поинаков тип на настава што целосно се разликува од традиционалната. Така, скоро ист беше процентот на испитаници кои имаат до 10 годишно работно искуство, или од 10 до 20 години работа во образованието, а нешто помал беше процентот на наставници кои имаат повеќе од 20 години стаж. Со тоа скоро приближно исто беа опфатени сите три категории по однос на работно искуство.

Испитувањата покажаа дека потребата од примената на проблемската настава особено се јавува како резултат на потребата од оптимален развој на ученикот, но и заради развојот на образовната технологија. Примената од проблемската настава пак се согледува низ активната улога на ученикот во наставниот процес, поттикнувањето на неговата самостојна и творечка работа како и усвојувањето на трајни и применливи знаења.

Поголем процент од наставниците сепак сметаат дека проблемската настава наоѓа поголема примена кај природните науки, и тоа при групна и индивидуална форма на работа. По однос на наставниот час, наставниците ја воочуваат потребата од примена на проблемска настава за време на усвојување на ново наставно градиво, и за време на вежби.

Како извори на знаење што можат да се користат при примената на проблемската настава, наставниците посочија на учебникот и излагањето на

наставникот. Сепак, како негативни причини кои влијаат на успешна реализација на овој тип на настава тие ги наведоа големиот број на ученици во одделенијата, обемните наставни планови и програми, недостигот од соодветна литература, но и недоволната материјална и морална поддршка на наставниците. Од друга страна пак, меѓу факторите кои можат да влијаат за успешна примена на проблемската настава ги посочија солидно изработените наставни планови и програми, соодветната литература и подготвеноста на наставникот. Имено, факт е дека за да се воведат проблемска настава на часовите, потребно е да се направат измени во курикулумот, што солидно подготвените наставници ќе можат да ги извршат и за време траењето на полугодието или семестарот.

Обработката на содржини по граматика и преводот од англиски на мајчин јазик се чини дека се најприфатливи за примена на проблемската настава. Исто така, најголем дел од наставниците посочија на примената на проблемската настава за време на редовната настава и при работа со талентираните ученици.

И покрај тешкотиите со кои се соочуваат при проблемска настава, а меѓу кои се подготовката на наставникот и недостигот на време на часот, сепак, најголем дел од наставниците одговорија дека се сосема подготвени за да реализираат ваков тип на настава.

Бидејќи истражувањето во еден дел е компаративно, накратко ќе се осврнеме и на разликите во ставовите и мислењата на наставниците од двата стратуми.

Имено, процентуално, наставниците од општина Штип повеќе се изјасниле дека нема потреба од примена на проблемската настава. Наставниците од останатите држави применуваат групна форма на настава, а наставниците од општина Штип повеќе се насочени кон примена на фронтална и индивидуална настава како облици на проблемска настава. Од методите кои се применуваат при проблемската настава, наставниците од општина Штип особено се определија за методот на усно излагање и демонстрација, а останатите наставници се определија за читање на текст и метод на разговор.

Значајна беше разликата во ставовите на наставниците за изворите на знаење при проблемската настава при што поголемиот дел од наставниците од Штип се повикуваат првенствено на учебникот и на излагањето на наставникот како извор на знаење, а наставниците од останатите држави на демонстрацијата на учениците и на излагањето на наставникот.

На часот по англиски јазик, наставниците од Штип повеќе се насочени кон примена на проблемската настава при обработка на граматика, а наставниците од другите земји за време на работа на превод или учење и увежбување на правопис.

Од добиените податоци и нивната анализа можеме да заклучиме дека наставниците различно се произнесоа за потребата и можностите за примена на проблемската настава, со што се потврди хипотезата дека **наставниците немаат изедначени ставови и мислења за потребата од можностите за примена на проблемската настава.**

Анализата на педагошката документација опфаќа анализа на наставниот план и програма по англиски јазик за прво и осмо одделение, како и анализа на учебниците кои се применуваат за реализирање на наставата.

Имено, со изучување на англискиот јазик, кај нас се започнува од најмала возраст, односно на почетокот на основното образование. Така, предметот англиски јазик во наставниот план и програма за прво одделение е застапен со два часа неделно, додека во наставниот план и програма за осмо одделение е застапен со три часа неделно. Како ориентација во однос на нивоата на јазични компетенции кои учениците би требале да ги владеат по завршување на одделението во предвид се земени насоките од *Заедничката Европска Референтна Рамка за Јазици*, при која се разликуваат вкупно шест нивоа на комуникативно користење на странскиот јазик. По првите три години на учење на англиски јазик, односно од прво до трето одделение, учениците можат да го постигнат нивото А1, што е подготвително ниво. Додека по завршување на осмото одделение, веќе треба да го владеат нивото Б1 што е преодно ниво на самостојно користење на јазикот.

Наставниот план и програма за прво одделение предвидува: развивање на способности за слушање и препознавање на единечен вокабулар и стекнување на одреден фонд на лексички единици. Значи, целта на наставата е оспособување на учениците за визуелно и слуховно препознавање на вокабулар, разбирање на неговото значење и репродуцирање. Од друга страна, наставниот план за осмо одделение предвидува: развивање на способности за усно изразување, оспособување за пишување на кратки едноставни текстови, со користење на правилна интерпункција, како и воведување на учениците во некои елементи од културата на земјите каде што англискиот јазик се зборува како мајчин јазик (во наставниот план и програма конкретно застапена е културата на Велика Британија и САД). Целта на наставата по осмо одделение е усовршување на правописот и облик на посложена комуникација, како и стекнување знаења за нови култури.

Целта и задачите се тесно поврзани со наставните содржини. Така на пример, наставата по англиски јазик во осмо одделение започнува со повторување на простите времиња (Present Simple, сегашно просто, Past Simple, минато просто време), а продолжува со разработка на Минато несвршено време (Present Perfect Tense) и условните реченици од тип 0 и 1 (Zero Conditional, First Conditional).

Така, како заклучок, можеме да наведеме дека нашата анализа покажа дека наставните планови и програми се потполно усогласени спрема учебникот. Со тоа ја потврдуваме хипотезата дека **наставниот план и програма влијаат на примената на проблемската настава по предметот англиски јазик.**

Како продолжение на истражувањето се изврши и анализа на учебникот по англиски јазик. При анализата на учебникот ја добивме следната слика.

Наставата по англиски јазик во прво одделение во Република Македонија се одвива според учебниците Енглиш Стартер Б (English starter B) од авторот Cristiana Bruni во издание на Pearson, Longman. Она што е значајно за овој тип на учебници е дека се особено прилагодени спрема возраста на учениците. Имено, од неодамна, во Република Македонија започна да се применува системот на деветгодишно основно образование, според тоа, автоматски се намалува возраста на децата од прво одделение за една година. Така, станува

збор за еден многу интерактивен учебник, кој изобилува со многу слики и цртежи во боја, а текстуалниот дел се состои само од зборчиња, односно насочен е кон изучување на вокабуларот низ слик. Патем, особено е застапена визуелната метода. Има, големи можности за примена на проблемската настава со овој тип на учебник заради неговата содржајност и изобилност од задачи кои подразбираат самостојна работа на ученикот. Темите кои е застапени во учебникот по поглавја се: теми за животните, моите играчки, храна, тело, куќа, алишта, забава. Како дополнителни теми кои се споменуваат во учебникот се теми за Халовин, Божиќ и Велигден.

Задачите во книгата подразбираат:

-слушање и лепење (ученикот го слуша зборот а, потоа на шемата ја лепи сликичката на соодветното место;

-слушај и изговори (при што се увежбува правилниот изговор на зборовите);

-нацртај и изговори (креативна вежба која ги насочува учениците да учат низ игра);

-пронајди и изговори;

-заокружи и поврзи (вежба- проблем);

-пеј!

Прашањата и задачите од учебникот се преставени на следните табели.

Табела 18. Прашања и задачи во учебникот по англиски јазик за прво одделение според локацијата

Table 18. Questions and tasks from the text book of English language for first grade according to the location

	Пред текстот	Со текстот	По текстот	Вкупно
	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %

English Adventure 3	12	18,75	24	37,5	28	43,75	64	100
------------------------	----	-------	----	------	----	-------	----	-----

Табела 18.1 Прашања и задачи во учебникот по англиски јазик за прво одделение според видот

Table 18.1 Questions and tasks from the text book of English language for first grade according to the type

	Продуктивни		Репродуктивни		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
English Adventure 3	79	77,4	23	22,6	102	100

Од друга страна, во основното образование во Република Македонија, според наставниот план и програма за 8 одделение, настават се следи според книгата Дрим тим 3 (Dream Team 3) од авотрите Norman Whitney David McKeegan, во издание на Oxford Univesity Press. Дрим тим 3 вклучува работна тетратка, книга, книга за наставник, касета, и е конструирана за да ги реши проблемите кои се однесуваат на формата и значењето. Целната популација за оваа книга се тинејџерите кои се на степен 3 од познавање на англиски јазик. За да се исполни целта за да комуницираат учениците течно и точно, авторите поставуваат два пристапи во нивната книга:

-тие ја нагласуваат употребата на јазикот во секојдневниот живот преку внимателно посветување на граматиката (структурата на речениците, вокабулар и изговор)

-ги вклучуваат сите четири вештини (читање, слушање, пишување, зборување) кои се неопходни за комуникацијата.

Книгата се состои од шест поглавја, и секое поглавје има четири дела. Првиот дел содржи презентација, дијалог кој ги воведува учениците во граматиката и

вокабуларот, разбирање на текстот и прашања во врска него, вежби за комуникација со нагласено увежбување на главните функции на јазикот (на пр. извинувања, понуди) презентирани во вид на дијалог, вежби за изговор на согласките и самогласките вклучувајќи и поеми. Во вториот дел се воведуваат нови граматички структури преку објаснување на правилата со примери, и граматички вежби. Во овој дел има вметнато и поглавје „ како ги увежбувате вештините по англиски јазик“. Третиот дел се состои од два под дела : вокабулар и англиски низ наставната програма или културолошки студии. Делот за вокабулар содржи вежби како што се совпаѓања, пополнување, или комбинирани активности. Другиот дел содржи текст на некоја позната тема на пример Чикаго и светот на спортот. Овие текстови не се автентични, се состојат од четири параграфи и не се наведени изворите за истите. Четвртиот дел содржи : пишување (модел реченици и параграф со задачи за пишување), говорна активност , песна (слушање и вежбање на песната), и краток преглед низ вежби. Освен шесте главни дела во книгата, истата содржи и воведна единица по избор (преглед на граматиката), три поглавја за повторување, три бонус поглавја (со текстови за читање), две приказни по избори (стрипови) и користена литература.

Од горенаведеното може да се увиде дека оваа книга нуди богат асортиман на активности кои се неопходни за изучувањето на јазикот. Во книгата се содржат различни структури, функции, вокабулар и изговор. Во тој контекст, со примената на четирите јазични вештини, учениците слушаат песни и поеми, зборуваат при вежбите за комуникација, и ги читаат дадените текстови.

Со цел да му се даде значење на јазикот, книгата се фокусира на формирање техники и содржи комуникативни активности при што граматичките структури се користат во контекст со значење. На пример, на страна 72 учениците го користат Минатото несвршено време (present perfect tense) во вежба која дава слика за пример од секојдневниот живот. При тоа, учениците А и Б имаат различни информации за аплицирање за работа и мора да ја споделат таа информација меѓу себе. Всушност, при ваквите вежби вниманието на ученикот се повлекува на значењето и контекстот. Во ваквите активности учениците го предвидуваат значењето на зборот и го бараат тој збор или фраза во текстот.

Сепак, освен предностите на книгата, таа има и некои слабости. Всушност, авторите тежнеат кон тоа книгата да помогне при ефективната употреба на граматиката кај учениците при разговор. Иако, во книгата има многу вежби за комуникација, дадените активности се увежбуваат по една строга шема, на пример, најголем дел од активностите од делот за граматика подразбираат дека учениците треба да го стават глаголот во соодветното време според некое правило. Всушност, учениците само го следат правилото, и нивното внимание воопшто не е насочено кон значењето на реченицата. На овој начин воопшто не се помага на ефикасното увежбување и употреба на граматиката. Друга негативна карактеристика е и тоа што авторите го нагласуваат и морфо-синтактичкиот и семантичкиот аспект на текстовите во контекст на прагматика. Сепак, потребни се многу повеќе вежби за учениците да ги користат лингвистичките форми во значаен контекст. Вежбите за комуникација, не се одраз на автентична комуникација и се насочени кон повторување на зборот или фразата и кон разговор за разрешување на некое недоразбирање. Сепак, нема вежби при кои поставуваат прашања или даваат одговори за да може учениците да ги користат формите на јазикот во пракса. Како резултат на вежбите, учениците немаат шанса да размислуваат, туку само повторуваат одредени структури. На пример во делот за комуникација кај вежбите за условни реченици, на страна 74 вежба 6 гласи: „Што ќе купеше Рик ако беше богат“, (What would Rick buy if he was rich?) при што ученикот Б лесно може да одговори бидејќи пред себе ја има сликата на Рок кој вели „ Да бев богат, ќе купев голема куќа во САД“ (If I was rich, I'd buy a big house in the USA). Значи, во оваа активност учениците не треба да размислуваат како да ги користат условните реченици во контекст и да ја увежбуваат условната форма доколку едноставно одговорат „голема куќа“.

Изгледот на книгата исто така може да се вброи во слабостите. Содржините треба да бидат атрактивни и да го привлечат вниманието на учениците за тие да ги читаат. Напротив тоа, книгата содржи по три дела на една страна и четири или пет вежби, како и многу слики во боја. Патем, страниците на книгата не се јасно организирани, и има дури и премногу материјал. Дополнителните поглавја може да бидат корисни за поголеми одделенија и каде што постои голема разлика кај знаењето на учениците.

На табелите подолу, претставени се прашањата и задачите од учебникот по англиски јазик за осмо одделение според локацијата во книгата, и според видот.

Табела 19. Прашања и задачи во учебникот по англиски јазик за осмо одделение според локацијата

Table 19. Questions and tasks in the text book of English language for eight grade according to the location

	Пред текстот		Со текстот		По текстот		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Дрим Тим 3	3	6,81	26	59,1	15	34,09	44	100

Табела 19.1 Прашања и задачи во учебникот по англиски јазик за осмо одделение според видот

Table 19.1 Questions and tasks in the text book of English language for eight grade according to the type

	Продуктивни		Репродуктивни		Вкупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Дрим Тим 3	50	49,01	52	50,91	102	100

Генерално, можеме да зборуваме за застапеност на проблемскиот пристап на настава во овие учебници, со што ја потврдуваме нашата хипотеза дека **учебникот е фактор за примена на проблемската настава.**

Следењето на часовите по англиски јазик, ја потполни сликата за примена на проблемската настава. Снимањето на часот е извршено во текот на месеците април и мај во 2010 година во основните училишта опфатени со истражувањето, и тоа часови по англиски јазик во први и осмо одделение.

Со примената на протоколот дојдовме до следните податоци:

Табела 20. Начин на кој започнува часот кај прво одделение

Table 20. Lesson introduction at the first grade

Реден број	Часот започнува со	<i>f</i>	%
1	Повторување на претходното градиво	11	100
2	Поставување на проблем	0	0

Табела 20.1. Начин на кој започнува часот кај осмо одделение

Table 20.1 Lesson introduction at the eighth grade

Реден број	Часот започнува со	<i>f</i>	%
1	Повторување на претходното градиво	11	100
2	Поставување на проблем	0	0

Од сниманите часови по англиски јазик, дојдовме до заклучок дека ниту еден час не започнува со поставување на проблем, туку започнуваат со повторување на претходното градиво.

Второто прашање од протколот е за тоа кој го поставува проблемот во текот на часот. Проблемот може да го постави наставникот, ученикот или пак заедно.

Табела 21. Во прво одделение проблемот го поставува

Table 21. At the first grade the problem is raised by:

Реден број	Проблемот го поставува	<i>f</i>	%
1	наставникот	11	100

2	ученикот	0	0
3	заеднички	0	0

Табела 21.1. Во осмо одделение проблемот го поставува

Table 21.1. At the eighth grade the problem is raised by:

Реден број	Проблемот го поставува	<i>f</i>	%
1	наставникот	11	100
2	ученикот	0	0
3	заеднички	0	0

Податоците покажуваат дека наставникот е во улога на субјект кој го поставува проблемот, а учениците не пројавуваат интерес за поставување на проблем. Овој податок говори за тоа дека активноста на учениците за време на часот по англиски јазик е сведена на минимум.

Следното прашање од протоколот се однесуваше на делот од часот кога истиот се поставува. Податоците се претставени во следната табела.

Табела 22. Во прво одделение проблемот се поставува при:

Table 22. At the first grade, the problem is raised during:

Реден број	Проблемот се поставува на часот при	<i>f</i>	%
1	Усвојување на ново наставно градиво	0	0
2	повторување	3	27,27
3	вежбање	8	72,73

Вкупно:	11	100%
---------	----	------

Табела 22.1. Во осмо одделение проблемот се поставува при:

Table 22.1. At the eighth grade, the problem is raised during:

Реден број	Проблемот се поставува на часот при	<i>f</i>	%
1	Усвојување на ново наставно градиво	0	0
2	повторување	9	81,81
3	вежбање	2	18,19
Вкупно:		11	100%

Податоците покажуваат дека во наставата по англиски јазик кај прво одделение проблемската настава е особено присутна при вежбање, заради возраста на учениците и структурата на учебникот, додека кај учениците од осмо одделение проблемската настава повеќе се практикува при вежбање.

Четвртиот проблем се однесува на изворите на знаење кои се користат при работа на час, со што дојдовме до податоци дека како извор на знаење во прво одделение особено се вреднува излагањето на наставникот, а потоа и учебникот, додека во осмо одделение исто се вреднуваат излагањето на наставникот и демонстрацијата на ученикот, а помалку внимание се посветува на учебникот. Табеларно тоа изгледа вака:

Табела 23. Извори на знаења на часовите по англиски јазик кај прво одделение

Table 23. Sources of knowledge at the English as a foreign language classes at first grade

Реден број	Извори на знаење	<i>f</i>	%
------------	------------------	----------	---

1	Учебник	4	36,36
2	Излагање на наставникот	7	63,64
3	Демонстрација	0	0,00
Вкупно:		11	100%

Табела 23.1. Извори на знаења на часовите по англиски јазик кај осмо одделение

Table 23.1 Sources of knowledge at the English as a foreign language classes at first grade

Реден број	Извори на знаење	<i>f</i>	%
1	Учебник	3	27,27
2	Излагање на наставникот	4	36,36
3	Демонстрација	4	36,36
Вкупно:		11	100,00%

Со протоколот беше опфатено и прашањето за примена од форми на работа при решавањето на проблеми. При тоа ги добивме следните податоци:

Табела 24. При решавање на проблем кај прво одделение се применува

Table 24. At the first grade, during the problem solution is applied:

Реден број	При решавање на проблем се применува	<i>f</i>	%
1	Фронтална форма на работа	2	18,18
2	Групна форма на	0	0,00

	работа		
3	Тандемска форма на работа	0	0,00
4	Индивидуална форма на работа	9	81,82
Вкупно:		11	100,00%

Табела 24.1. При решавање на проблем кај осмо одделение се применува

Table 24.1 At the eighth grade, during the problem solution is applied:

Реден број	При решавање на проблем се применува	<i>f</i>	%
1	Фронтална форма на работа	1	9,1
2	Групна форма на работа	5	45,5
3	Тандемска форма на работа	0	
4	Индивидуална форма на работа	5	45,4
Вкупно:		11	100%

Податоците покажуваат дека при наставата по англиски јазик во прво одделение преовладува индивидуалната форма на работа. Од друга страна, кај осмите одделенија ист е процентот на застапеност на групна и индивидуална форма на работа, што е прилагодено и според нивната возраст

и степенот на знаење, додека многу малку е застапена фронталната форма на работа при работа на проблем.

Едно доста суштествено прашање за истражувањето е на крај кој го решава проблемот. Притоа, податоците покажаа дека и во прво и во осмо одделение проблемот заедно го решаваат наставникот и ученикот. Ова можеби посочува на несигурноста на учениците за самостојно решавање на проблеми, или на нивната недоволна подготвеност за ваков тип на настава.

Сепак табеларно, ситуацијата изгледа вака:

Табела 25. Во прво одделение проблемот го решава

Table 25. At the first grade, the problem solution is made by:

Реден број	Проблемот го решава	<i>f</i>	%
1	Наставникот	0	0
2	Ученикот	0	0
3	заеднички	11	100
Вкупно		11	100%

Табела 25.1 Во осмо одделение проблемот го решава

Table 25.1 At the first grade, the problem solution is made by:

Реден број	Проблемот го решава	<i>f</i>	%
1	Наставникот	0	0
2	Ученикот	0	0
3	заеднички	11	100

Вкупно	11	100%
--------	----	------

Последното прашање од протоколот се однесуваше на тоа кој го донесува заклучокот. Нашите сознанија посочија дека во прво одделение заклучокот заеднички го донесуваат наставникот и ученикот, исто како и при решавањето на проблемот, додека во осмо одделение заклучокот најчесто го донесува ученикот.

Табеларно ова е претставено вака:

Табела 26. Во прво одделение заклучокот го донесува

Table 26. At the first grade the conclusion is made by:

Реден број	Заклучокот го донесува	<i>f</i>	%
1	Наставникот	0	0
2	Ученикот	0	0
3	заеднички	11	100
Вкупно		11	100%

Табела 26.1. Во прво одделение заклучокот го донесува

Table 26.1 At the eighth grade the conclusion is made by:

Реден број	Заклучокот го донесува	<i>f</i>	%
1	Наставникот	0	0
2	Ученикот	7	63,63
3	заеднички	4	36,37

Вкупно	11	100%
--------	----	------

Компаративната анализа од податоците посочуваат на тоа дека иницијатор за поставување на проблем е секогаш наставникот, при што до решението на проблемот се доаѓа преку индивидуална или групна форма на работа, и решението го донесуваат заеднички наставникот и ученикот. По однос на заклучокот постојат мали разлики, односно, во прво одделение заради возраста на учениците повторно помага наставникот при заклучувањето, додека кај осмите одделенија, во поголем е процентот на донесени самостојни заклучоци од страна на учениците во споредба со оние што се донесени заеднички. Сепак, од причина што разликата во донесување на заклучоци е премногу мала, и преовладува заедничката активност на наставникот и ученикот за време на часот, на крајот од истражувањето ја отфрламе главната хипотеза дека **проблемската настава се применува на часовите по англиски јазик.**

9. Заклучок

Потребата од проблемска настава е повеќе од видлива во денешно време. Впрочем, во одредена форма таа била застапена уште од најстаро време; имено, луѓето од секогаш учеле за да би можеле да си го олеснат и подобрат својот живот. Од тука, нашето истражување на оваа тема ни даде најсвежи резултати за нејзината примена денес.

Добиените податоци од истражувањето беа обработени со квалитативна и квантитативна анализа, при што ги врз основа на ставовите и мислењата на наставниците, како и анализата на наставните планови и програми и учебникот, ги изведуваме следните заклучоци:

а) ставови и мислења на наставниците за проблемската настава

-најголем дел од наставниците, односно 81.73%, се изјасниле дека проблемската настава е потребна при што како причини за нивното мислење во најголем дел, односно, ги навеле оптималниот развој на индивидуата како и развојот на образовната технологија;

-наставниците високо ги оценуваат дидактичките аспекти на наставата, особено издвојуваќи ги следните: ученикот како субјект во наставниот процес(22%), поттикнувањето на неговата самостојна и творечка работа (21.6%), како и стекнувањето на применливи и трајни знаења (21.5%);

-сепак, сеуште преовладува мислењето на наставниците дека проблемската настава своја попрактична примена повеќе има во природните (67.8%), отколку во хуманистичките науки;

-наставниците имаа различни мислења и ставови по однос на прашањето за можности на примена на проблемската настава во однос на формите на работа, наставните методи, видовите на наставен час и изворите на знаења. Врз основа на резултатите дојдовме до сознание дека:

- наставниците сметаат дека проблемската настава е повеќе применлива при групната (48.9%) и индивидуалната форма на работа (37.1%);

- кај наставниците доминира ставот дека при проблемската настава особено треба да се користи метод на демонстрација (31.6%), метод на усно излагање (30%) и метод на разговор (21.4%);

- наставниците повеќе ја применуваат проблемската настава при вежбање (34.9%) и усвојување на ново наставно градиво (27.8%), како и при обработка на содржини од граматика(54.8%) и при превод (30.4%);

- учебникот (23%) и излагањето на наставникот (34.4%) се главен извор на знаења за наставниците;

- подготовката на наставникот (45.7%) за час со проблемска настава и наставното време (29.9%) се главните тешкотии со кои се соочуваат испитаните наставници;

- од причините што негативно влијаат врз примената проблемската настава наставниците ги наведуваат обемните наставни планови и програми (21.3%), недостигот од соодветна литература (21.4%) и материјалната и морална подготвеност на наставниците (19.3%).

- од друга страна пак, за успешна примена на проблемската настава наставниците посочуваат на солидно изготвени наставни планови и програми (22.10%), соодветна литература и добра претходна подготовка на наставникот;

-најголем дел од наставниците, проблемската настава ја применуваат при редовната (53%) и додатната настава (26.1%), додека 53.9% од нив изјавиле дека се сосема подготвени за реализирање на ваков тип на настава.

Овие сознанија ни покажаа дека не се изедначени ставовите и мислењата на наставниците по однос на проблемската настава и нејзината примена на часот по англиски јазик .

б) истражувањето беше насочено кон примената на проблемската настава на часот по англиски јазик, и тоа во прво и осмо одделение. Од посетените и снимени часови, дојдовме до следниот заклучок:

-часот обично започнува со повторувањена претходното градиво, меѓутоа истото се врши на традиционален начин;

-наставникот има централна улога на почетокот на часот, и во 100% од случаите, проблемот на часот го поставува тој;

-проблемот на часот најчесто се поставуваше при вежбање и усвојување на ново градиво;

-изненадувачки добро е тоа што при проблемската настава доминантно место се отстапуваше на индивидуалната и групната настава;

-проблемот најчесто го решаваат заеднички наставникот и ученикот, сепак, заклучокот во 100% од случаите го донесува само наставникот.

Според овие податоци, дојдовме до заклучокот дека примената на проблемската настава на часот по англиски јазик и во прво и во осмо одделение е сведена на минимум, и се забележува само во блага форма. Во поголем дел од случаите, за жал, забележливо беше и тоа дека наставникот воопшто несвесно со одредена активност навлегува во доменот на проблемската настава. Од овде ја отфрламенашата прва хипотеза, односно кај нас **проблемската настава сеуште не се применува на часот по англиски јазик.**

в) во склоп на истражувањето извршивме анализа и на наставните планови и програми, како и на учебникот, како фактори кои влијаат врз успешната примена на проблемската настава, при што го констатиравме следново:

-целите и задачите на наставните планови и програми по предметот англиски како странски јазик за прво и осмо одделение се во контекст на проблемската настава и проблемското учење;

-учебниците кои се применуваат на часот по англиски јазик во прво и осмо одделение изобилуваат со вежби-проблем, и според тоа се одлично применлиив за реализирање на проблемска настава.

Накратко, истражувањето покажа дека свеста за ефектите и потребата од примената на проблемската настава е на значително повисоко ниво по другите земји од светот, отколку кај нас. Како резултат на тоа можеби би можело да се алудира на следниве подрачја:

-поголемо вреднување за проблемската настава помеѓу наставниот кадар пркеу соодветна дополнителна обука за истата;

-ревизија на наставните планови и програми и нивна измена онаму каде што е потребно, односно оние кои не се во скалд со официјално одобрените курикулуми;

-испитување на ставовите и мислењата на учениците за проблемската настава;

-испитување на улогата на наставникот при организирање на проблемската настава;

-поголема снабденост на библиотеките со дополнителна автентична и стурчна литература;

-дополнително, опременост на училиштата и кабинетите со новите технолошки уреди;

-улога на стручните служби во училиштата при обезбедување на услови за примена на проблемската настава.

Прилог 1

Скалер прашалник

ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ

Упатство

Во овој прашалник ќе најдете на мислења искажани во облик на претпоставки или тврдења кои се однесуваат на Вас и примената на проблемската настава. Прочитајте ги и внимателно оценете во колава мера Вашето мислење се совпаѓа со мислењата искажани во прашалникот.

Прашалникот содржи повеќе прашања од различни видови. На некои од нив треба да изберете еден одговор, односно одговорот кој се совпаѓа со Вашето мислење; на другите треба да оцените со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност, и ја заокружувате цифрата која се совпаѓа со Вашето мислење.

Прашалникот е анонимен! Вашите искрени одговори ќе придонесат во објективноста на истражувањето.

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Основно училиште _____ 2. Одделение во кое изведувате настава _

3. Вашето работно искуство како наставник: 4. Степен на образование:

а) до 10 години

а) дипломиран

б) од 10 до 20 години

б) магистер

в) над 20 години

в) професор доктор

ПРАШАЊА

1. Според Ваше мислење проблемската настава во основното училиште :

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

а)се практикува б)не се практикува в)немам став

2. Според Ваше мислење проблемската настава во основното училиште е:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

а)потребна б)непотребна

3. Според Ваше мислење, потребата од примената на проблемската настава е резултат на:

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

а)зголемениот фонд на научни знаења 1 2 3 4 5

б)развојот на образовната технологија 1 2 3 4 5

в)новиот третман на личноста во општеството 1 2 3 4 5

г)потребата од оптимален развој на секоја индивидуа 1 2

3 4 5

4. Според Ваше мислење проблемската настава овозможува:

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

а)поттикнување на самостојна и творечка работа кај ученикот 1 2 3 4 5

б)стекнување на трајни и применливи знаења 1 2

3 4 5

в)рационализација и ефикасност во наставата 1 2 3 4 5

г)развивање на интерес и внатрешна мотивација 1 2 3 4 5

д)индивидуализација на наставата 1 2 3 4 5

ѓ)ученикот да биде субјект во наставната работа

1 2 3 4 5

5. Проблемската настава наоѓа поголема примена кај:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

а) природните науки б) хуманистички науки

6. Примената на проблемската настава е:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

а) лимитирана б) прифатена како дел од наставата

7. Колку време во текот на часот отстапувате на проблемската настава:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

а) до 10 минути б) од 10 до 20 минути в) повеќе од 20 минути

8. Според ваше мислење можности за примена на проблемската настава има во:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

а) фронтална форма на работа б) групна форма на работа

в) индивидуална форма на работа

9. Според Ваше мислење, кои наставни методи треба да доминираат во проблемскиот тип на настава

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

а) метод на усно излагање 1 2 3 4 5

б) метод на разговор 1 2 3 4 5

в) метод на читање и работа со текст 1 2 3 4 5

г) метод на демонстрација 1 2 3 4 5

д) метод на писмени и графички работа 1 2 3 4 5

10. Според Ваше мислење, проблемскиот модел на настава наоѓа најголема примена на часовите по англиски јазик за:

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

- | | |
|--|-----------|
| а) обработка на нови наставни содржини | 1 2 3 4 5 |
| б) повторување | 1 2 3 4 5 |
| в) вежбање | 1 2 3 4 5 |
| г) проверување | 1 2 3 4 5 |

11. Во проблемската настава како извори на знаења може да се користат

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

- | | |
|------------------------------|-----------|
| а) учебникот | 1 2 3 4 5 |
| б) излагањето на наставникот | 1 2 3 4 5 |
| в) демонстрација | 1 2 3 4 5 |

12. Во наставта по англиски јазик можноста за примената на проблемската настава:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- | | | |
|-------------------------------|---------------|-----------------|
| а) при обработка на граматика | б) при превод | в) при правопис |
|-------------------------------|---------------|-----------------|

13. Според ваше мислење кои од следните причини може негативно да влијаат врз примената на проблемската настава:

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

- | | |
|---|-----------|
| а) обемни наставни планови и програми | 1 2 3 4 5 |
| б) голем број на ученици во паралелката | 1 2 3 4 5 |
| в) недоволна (материјална - морална) мотивираност на наставниците | 1 2 3 4 5 |

- г)недоволна педагошко -психолошка подготвеност
на наставниците 1 2 3 4 5
- д)недостиг на соодветна литература 1 2 3 4 5

14.Проблемската настава повеќе ја применувате при:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) редовна настава б)дополнителни настава
- в)додатна настава в)вон-училиште активности

15.Како ги оценувате претпоставките за успешна примена на проблемската настава во нашите училишта:

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

- а)соодветна педагошка литература 1 2 3 4 5
- б)опременост на училиштата со современи
наставни средства 1 2 3 4 5
- в)богато опремени кабинети 1 2 3 4 5
- г)адекватни учебници 1 2 3 4 5
- д)висока подготвеност на наставникот 1 2 3 4 5
- ѓ)солидно изготвени наставни планови и програми 1 2 3 4 5

16.На кои тешкотии наидувате при реализацијата на проблемската настава

(оценете со оценка од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност)

- а)бара повеќе наставно време 1 2 3 4 5
- б)ја нарушува дисциплината во паралелката 1 2 3 4 5
- в)ги оптоварува учениците 1 2 3 4 5
- г)бара поголема подготвеност на наставниците 1 2 3 4 5

17. Како ја оценувате Вашата дидактичко-методска подготвеност за примена на проблемската настава во сопствената практика:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

а) сосема подготвен

б) доволно подготвен

в) недоволно подготвен

г) сосема неподготвен

Ви благодариме на соработката!

Прилог 2

Скалер прашалник на англиски јазик

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS

Guide

This questionnaire consists of opinions in a form of assumptions or affirmations which refer to you and the application of the Problem Teaching. You should read them and estimate to what extent does your opinion correlates to the one presented in the questionnaire.

The questionnaire consists of various questions; for some of them you should choose only one answer, that is, the answer that relates to your opinion; the others should be evaluated with a mark from 1 to 5 with number 5 being the highest mark, and you need to circle the number which correlates to your opinion.

Your sincere answers will contribute to the impartiality in the research.

GENERAL QUESTIONS

1. Country _____

2. Where do you teach _____

3. Your working experience:

4. Your level of education:

a) to 10 years

a) Bachelor

b) from 10 to 20 years

b) Master

c) over 20 years

c) PhD

QUESTIONS

1. In your opinion, the Problem Based Teaching in your educational institution :

(circle the letter in front of the answer)

a) is practiced

b) is not practiced

c) I am not informed

2. In your opinion, the Problem Based Teaching:

7. How much time during the lesson do you practice Problem Based Teaching:

(circle the letter in front of the answer)

- a) to 10 minutes b) from 10 to 20 minutes c) more than 20 minutes

8. In your opinion, the Problem Based Teaching is more applicable during:

(circle the letter in front of the answer)

- a) frontal form of work b) group work c) individual work

9. In your opinion, which teaching methods should be dominant during the Problem Based Teaching

(evaluate with mark from 1 to 5 with number 5 being the highest mark)

- | | |
|---|-----------|
| a) method of oral presentation | 1 2 3 4 5 |
| b) method of conversation | 1 2 3 4 5 |
| c) method of reading and work according to the text | 1 2 3 4 5 |
| d) method of demonstration | 1 2 3 4 5 |
| e) method of written work | 1 2 3 4 5 |

10. In your opinion, the model of Problem Based Teaching is more applicable on the EFL classes during:

(evaluate with mark from 1 to 5 with number 5 being the highest mark)

- | | |
|--------------------------------------|-----------|
| a) presentation of new study matters | 1 2 3 4 5 |
| b) rehearsal | 1 2 3 4 5 |
| c) exercise | 1 2 3 4 5 |
| d) evaluation | 1 2 3 4 5 |

11. During the Problem Based Teaching _____ can be used.

(evaluate with mark from 1 to 5 with number 5 being the highest mark)

- | | |
|-----------------------------------|-----------|
| a) the text book | 1 2 3 4 5 |
| b) the performance of the teacher | 1 2 3 4 5 |
| c) demonstration | 1 2 3 4 5 |

12.On the EFL class, the Problem Based Teaching can be applied during:

(circle the letter in front of the answer)

- a) grammar presentation b) translation c) spelling

13.In your opinion, which of the following reasons may have a negative impact on the application of the Problem Based Teaching:

(evaluate with mark from 1 to 5 with number 5 being the highest mark)

- | | |
|--|-----------|
| a) extensive curricula | 1 2 3 4 5 |
| b) large number of students in the class | 1 2 3 4 5 |
| c) insufficient (material-moral) motivation of the teachers | 1 2 3 4 5 |
| d) insufficient pedagogical- psychological preparation of the teachers | 1 2 3 4 5 |
| e) insufficient appropriate literature | 1 2 3 4 5 |

14.You apply the Problem Based Teaching more during:

(circle the letter in front of the answer)

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| a) regular teaching | b) additional teaching |
| c) work with talented students | d) out-of-school activities |

15.How do you estimate the assumptions for a successful application of the Problem Based Teaching:

(evaluate with mark from 1 to 5 with number 5 being the highest mark)

- | | |
|---|-----------|
| a) appropriate pedagogical literature | 1 2 3 4 5 |
| b) schools equipped with modern teaching technology | 1 2 3 4 5 |
| c) highly equipped cabinets | 1 2 3 4 5 |
| d) appropriate text books | 1 2 3 4 5 |
| e)high preparation of the teacher | 1 2 3 4 5 |
| f)well developed and designed curricula | 1 2 3 4 5 |

16.What difficulties do you face during the Problem Based Teaching

(evaluate with mark from 1 to 5 with number 5 being the highest mark)

- | | |
|--|-----------|
| a)it requires more teaching time | 1 2 3 4 5 |
| b) makes a negative influence on the discipline at the class | 1 2 3 4 5 |
| c) overload the students | 1 2 3 4 5 |
| d) requires higher preparation of the teachers | 1 2 3 4 5 |

17.How do you estimate your methodical preparation for an application of the Problem Based Teaching:

(circle the letter in front of the answer)

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| a) completely prepared | b) sufficiently prepared |
| c) insufficiently prepared | d) unprepared |

Thank you for your cooperation!

Прилог 3

Евидентен лист за учебниците

Прашања (број)	Задачи (број)	вид	локација
Вкупно:			

Прилог 4

Проткол на писмено снимање на воспитно-образовната работа

Проект: Примената на проблемската настава на часовите по англиски јазик

Носител: Маријана Кротева

Време на снимање: _____

Место на снимање: _____

Лица кои се снимаат: _____

Активности кои се снимаат: _____

1.Часот започнува со:

Повторување на претходното градиво	
Поставување на проблем	

Означи со X

2.Проблемот го поставува:

Наставникот	
Ученикот	
заеднички	

3.Проблемот се поставува на часот при:

Усвојување на ново наставно градиво	
Повторување	
вежбање	

4.Како извори на знаења се користат

учебникот	
Излагањето на наставникот	
демонстрација	

5.При решавањето на проблемот се применува:

Фронтална форма на работа	
Групна форма на работа	
Тандемска форма на работа	
Индивидуална форма на работа	

6.Проблемот го решава

наставникот	
ученикот	
заеднички	

7.Заклучокот го донесува

наставникот	
ученикот	
заеднички	

Користена литература:

1. Ann Lambros (2004) *Problem Based Learning in the Middle and High School Classrooms: A teacher's Guide to Implementation*
2. Баковљев М., (1995) *Статистика у педагошким истраживањима*, Научна књига, Београд
3. Bandura A., (1997) University of Denver On-line TIP, Social learning Theory превземено од www.tip.psychology.org на 18.05.2010
4. Barr RD and Tagg J: From teaching to learning - a new paradigm for undergraduate education. *Change*, Nov/Dec.1995: (also available online at <http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm>)
5. Barrel John, (2006), *Problem Based Learning, An Inquiry Approach*
6. Barrows H.S, Kelson A.M (1995) *Problem Based Learning: A total approach to education*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of medicine
7. Бежен, А., Јелавич, Ф., Кујунџич Н., Плетенац В., (1991) *Основе дидактичке шкољске новине*, Загреб
8. Biggs & Moore, (1993) *The process of learning*, Prentice Hall of Australia
9. Biggs J., (1996) *Testing: To educate or to select?* Hong Kong Educational Publishing Co.
10. Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwol D., (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York Longmans Green
11. Bloom S.B, (1981) *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno područje)*, Republicki Zavod za Unapredzivanje Vaspitanja i Obrazovanja, Beograd

12. Boud D. (1985) *Problem Based learning in education for the professions*. Higher Education and Development Society of Australasia- Australia
13. Bruner Dj., (1988) Proces obrazovanja, *Psihologija u Nastavi*, Beograd, str.41
14. Chomsky N. (1959) A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Readings in the Psychology of Language*, prentice Hall
15. Дамјановски А., (1989) *Ученикот во наставата*, Просветно дело, Скопје
16. Дамјановски А., (1989) *Индивидуализација во наставата*, Просветно дело, Скопје
17. David Boud, Grahamme Feletti, (1998), *The Challenge of Problem Based Learning*
18. Dawe S. Knowlton, (2003), *Problem Based Learning in the Information Age: New Directions for Teaching and Learning*
19. Dorothy H. Evensen, Cindy E. Hmelo (2000), *Problem Based Learning: A Research perspective on Learning Interactions*
20. Duch, Barbara J. "What is Problem-Based Learning?" *About Teaching*. (January 1995). <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-what.html>
21. Duffy&Savery, 1994, problem Based learning: An Instructional model and its constructivist framework
22. Dzordzevic J., (1972) Resavanje problema kao oblik stvaralackog rada u nastavi, *Nastava i Vaspitanje*, Beograd. Vol. 3
23. Djordjevic J., (1981) *Savremena nastava*, Beograd, str.186
24. Eguchi M, Eguchi K., (2006) The limited efect on PBL on EFL Learners : A Case Study of English Magazine Project" *Asian EFL Journal*, Volume 8, Issue 3
25. Elizabeth, F. Barkley, K. Patricia Cross, Claire Howell Major,(2004), *Collaborative Learning Techniques*
26. *Enciklopedijski rjecnik pedagogije*, 1963, Zagreb, str.1050

27. Ferrel L., (2009) Research on Procejt based learning to fascilitate learners autonomy, превземено на 18.04.2010 од www.learnerautonomy.org
- 28.Fink, L. Dee.(2003) *Creating Significant learning Experiences*. San Francisko, Jossey-Bass
29. John W. Gardner, American (1912-2002), www.brainyquote.com превеземно на 14.05.2010
- 30.Hickey M., (1990) Reading and social studies : The critical connection. *Social Education*, 54, 175-179
- 31.. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
32. Howard S. Borrows, Wee Keng Neo, (2007) *Principles and Practice of a PBL*
33. Hubson A (1973) *The natural method of language learning systematized*, Arizona Center for Educational Research and Development, College Education, University of Arizona, Tucson, Arizona
- 34.Huitt W., (1992) problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44, превземено од www.edpsycinteractive.org/files/prbsmbti.html
35. Huitt W., (1998) Critical thinking, An Overview. *Educational Psychology Interactive*, Valdosta State University
36. Hutchings, Bill and Karen O'Rourke." Re-writing problem-based Learning for Literary Studies." *CDTLink*. July 2002.
37. Hymes D.H., (1971) On communicative competence, *Sociolinguistics*, Penguin
- 38.Krkljus S., (1977) Resavanje problema u eksperimentalnim uslovima I problemska nastava, *Pedagoska stvarnost*, Novi sad, Vol. 6
39. Krklus S., (1977) *Ucenje u nastavi otkrivanjem*, RU Radivoj Cipranov, Novi Sad
40. Kvascev R., (1968) Nastava I ucenje u vidu resavanja problema, *Pedagogija*, Beograd, Vol. 4

41. Kvascev R., (1969) *Razvijanje kritickog mislenja kod ucenika*, Zavod za izdavanje udzbenika Sr Srbije, Beograd
- 42.Лакинска Б., (1992) *Самостојната работа на ученикот во наставата*, Скопје
- 43.Lorin W Anderson, David R Krathwohl, Peter W. Airaisan, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Raths, Merlin C. Wittrock, A *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged Edition
44. Luan Wilkerson,Wim H. Gijsselaers, (1996) Bringing Problem Based Learning To Higher Education: Theory and Practice, *New Directions for Teaching and Learning*
- 45.Маcмiллan Dictionary, www.macmillandictionary.com превземено на 17.05.2010
46. Maggy Savin-Baden,(2009) *A Practical Guide to Problem-Based Learning Online*
47. Maggy Savin Baden, (2003) *Facilitating Problem Based Learning*
48. Маказлиева Е., (1995) *Дидактички компоненти на учебникот*, Просветно дело, Скопје
49. Малинов Н., Паловиќ П., (1979) Нека искуства о можностима примене проблемске наставе у српско хрватском језику и књижевности, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 3
50. Maryellen Weimer, (2002), *Learner Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*
51. Милинков Н., Павлович П., (1979), Нека искуства у можностима примене проблемске наставе у српско-хрватском језику и книжевности, *Настава и васпитање*, бр. 3 ,стр.288
52. Мирасчиева С, (1996) *Дидактички аспекти на проблемската настава во основното образование*, необјавен магистерски труд

53. Mirascieva S., (2004) Cooperate Relation between teacher and pupils in teaching-way to school without bad pupils, *International Science Conference "School without un-successful pupils"* 28-30 October ,Pula, Hrvatska
54. Mirascieva S., (2007) Web Quest I ucenje preko resavanja problema ili ojednom spoju savremenog I tradicionalnog, *IV Medzunarodni simpozijum Tehnologija, Informatika I obrazovanaje za drustvo ucenja I znanja*, Novi Sad
55. Mirascieva S., Kroteva M., (2009) New dimensions of the interaction in teaching, *5th Medjunarodni simpozijum tehnologija, informatika I obrazovanje za drustvo ucenja I znanja*, Novi Sad
56. Мужик В., (1986) *Методологија Педагошког истраживања*, Свијетлост, Сарајево
57. Nesbit B., Ellam J., (2009) Reseraching the effect on motivation and English skill improvement when implementing project-based learning with web 2.0. tools online for use in a Korean University EFL setting, превземено на 18.04.2010 од www.scribd.com
58. Ничковиќ Р., (1976) *Учење путем решавања проблема у настави*, Завод за издавање уџбеника, СР Србије, Београд
59. Oon-Seng Tan (2008), *Problem Based Learning and Creativity*
60. Oon-Seng Tan,(2003) *Problem Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*
61. Oxford R (1991), *Learner strategies, What every teacher should know*
62. Pedagoska Enciklopedija 2, Beograd, 1989
63. Peter Schwarz, (2001), *Problem Based Learning, Case Studies, Experience and Practise*
64. Петрова-Горџева Е., (2007) *Современото училиште и моралното воспитување*, Педагошки факултет Гоце Делчев, Штип
65. Петровски Б., (1994) *Структура на учебникот*, Просветно дело, Скопје

66. Petrovski V., Mirascieva S., Gjorgjeva E., (2007) Bloom's taxonomy (classification of cognitive areas-analyzing, creating, evaluation), *Evropa kato kulturno prostranstvo*, Blagoevgrad, JZU "Neofit Rilski", Vol. V
67. Пијаже Ж., (1988) *Развој на интелигенцијата*, Просветно дело, Скопје
68. Пољак В., (1963) *Планирање у настави*, РКЗ Загреб
69. Пољак В., (1977) *Наставни системи*, ПКЗ Загреб
70. Пољак В., (1980) *Дидактичко обликовање уџбеника и приручник*, Шкољска књига, Загреб
71. Продановиќ Т., (1956) *Проблем одређења појма наставних метода и њихове класификације*, НОЛИТ, Београд
72. Richard P., (1995) *Critical Thinking, How to Prepare Students for the Rapidly Changing Foundation for Critical Thinking*
73. Robert Delisle, (1997) *How To Use Problem Based Learning in the Classroom*
74. Robert Leamson (1999), *Thinking About Teaching and Learning: Developing habits of Learning with First Year College and University Students*
75. Rot N., (1990) , *Opsta psihologija*, Beograd, str. 265
76. Rubinstein M (1986) *Tools for Thinking and Problem Solving* , NJ: Prentice Hall
77. Sarzwar Z., (2003) *Individualization Techniques in Large Classes in Innovation in ELT*, D Hall ad A Hewings Routledge UK
78. Schmidt HG: Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education* 27:422-432, 1993
79. Short, Harste & Burke, (1996), *Creating Classroom for authors and inquirers*
80. Shulman, Lee. "Pedagogies of Uncertainty: Teaching for Understanding, Judgment and Commitment." Grawemeyer Award, 30 November 2005
81. Skinner, Burthus F., (1957) *Verbal behavior*, Action Massachusets

82. Spiro, Feltovich, Jacobson, Coulson,(1991), *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*
83. Stephen D. Brookfield, Stephen Preskill,(2005) *Discussion As a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*
84. Tama C., (1989) Critical thinking has a place in every classroom, *Journal of Reading*, 33, 64-65
85. Tang, lai & Tang, *Developing a Context-Based PBL Model*
86. Teodosic R., (1970), *Problemska nastava, Nastava I vaspitanje*, Beograd br. 3, str. 263
87. The Critical Thinking Community, превземено во април, мај 2010, www.criticalthinking.org
88. The Think Exist - дефиниција за поимот „мислење“ превземена на 17.05.2010 од www.thinkexist.com/dictionary/meaning/application
89. The Free Dictionary, дефиниција за „доживотно учење“ превземен од <http://www.thefreedictionary.com/lifelong+learning> на 14.05.2010
90. Вујаклија М., (1974) *Лексикон Страних Речи и Израза*, Просвета, Београд
91. Вукасович, А (1984) *Одгојна функција проблемске наставе, Проблемско учење у настави*, Учитељско друштво, Лозница
92. Vigotsky L., (1978) *Mind in Society The development of higher psychological process*, Cambridge Mass. Harvard University press
93. Vigotski L., (1988), *Govor I misljenje*, Skopje
94. Warschauer M., (2000) *On -line learning in second language classrooms Network Based English Teaching. Concepts and Practise*. New York Cambridge University Press pg.41-58
95. Weiner M., (2002) *Learner- Centered Teaching, Five Key Changes To Practise* Jossy Bass USA

96. Wenden A., (1991) *Learner Strategies for learner autonomy*, Prentice Hall, USA

www.en.wikiquote.org на 22.05.2010

97. William Stepien and Shelagh Gallagher, "Problem-Based Learning: As Authentic as It Gets." *Educational Leadership*, Volume 50, Number 7, April 1993.

<http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9304/stepien.html>

98. White, Hal. "'Creating Problems' for " *About Teaching*. 47 (January 1995). 7 Oct.

2006 <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-chem.html>

99. Woods D., (1985) Problem Based Learning and problem Solving, *Problem Based learning for the Professions*, Sidney, Australia

Содржина

1. Вовед.....	1
2. Теоретски пристап кон проблемот.....	3
2.1. Поим и суштина на проблемската настава.....	3
2.2. Тек на проблемската настава.....	8
2.3. Процес на проблемска настава-краток пример.....	12
3. Некои дидактички аспекти на проблемската настава.....	15
3.1. Проблемската настава и наставникот.....	16
3.2. Проблемската настава низ теориите за развој на личноста.....	21
4. Потребата од примена на проблемската настава.....	25
4.1. Примена на проблемската настава кај природните и хуманистичките науки.....	30
4.2. Можности за примена на проблемската настава во однос на наставните методи.....	31
4.3. Можности за примена на проблемската настава во однос на облици на работа.....	33
4.4. Можности за примена на проблемската настава во однос на вид на наставниот час.....	34
4.5. Можности за примена на проблемската настава во однос на наставен план и програма.....	35
4.6. Учебникот како претпоставка за примена на проблемската настава.....	37

4.7.Опременост на училиштата и проблемската настава.....	40
4.8.Примена на проблемската настава на самиот почеток на образованието.....	42
5.Критичкото мислење и проблемската настава.....	44
6.Некои дидактички аспекти на проблемската настава по англиски јазик.....	48
6.1.Примена на форми и методи во наставата по англиски јазик во функција на самостојна работа на ученикот.....	50
7.Релевантни истражувања.....	60
II. Методологија на истражувањето.....	65
1.Предмет на истражување.....	65
2.Цел и задачи на истражувањето.....	67
3.Хипотези на истражување.....	67
4.Варијабли на истражување.....	68
5.Популација и примерок на истражување.....	68
6.Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	72
7.Статистичка обработка на податоците од истражувањето.....	73
8.Анализа и интерпретација на резултатите.....	74
9.Заклучок.....	114
Прилог 1 Скалер прашалник.....	118
Прилог 2 Скалер прашалник на англиски јазик	124

Прилог 3 Евидентен лист за учебниците.....	130
Прилог 3 протокол за снимање на воспитно -образовната работа.....	131
Користена литература.....	134

Маријана Кротева

„Дидактички аспекти на проблемската настава“

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

