

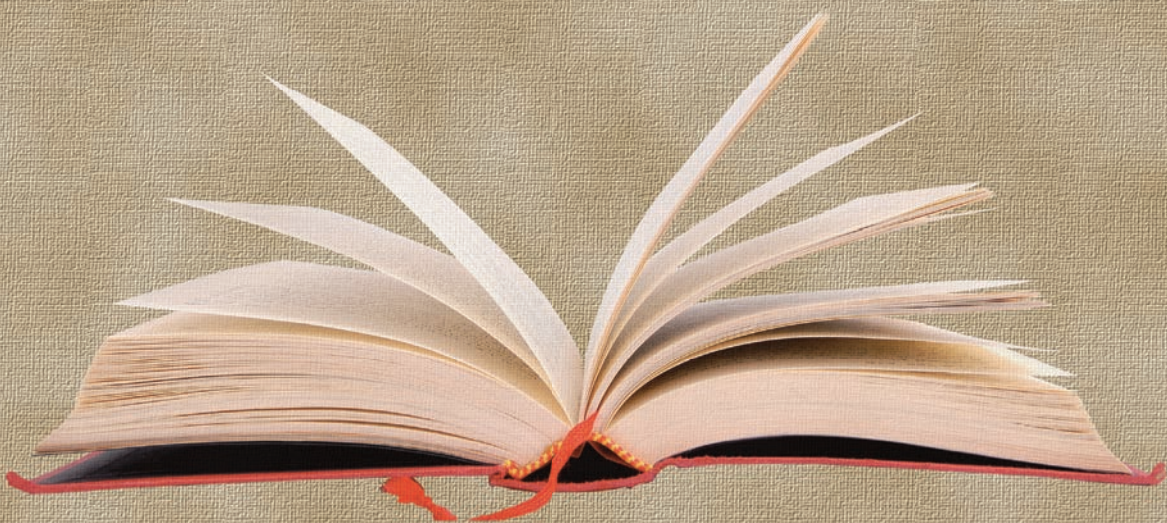
УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП



ВОСПИТАНИЕ

ФАКУЛТЕТ ЗА
ОБРАЗОВНИ НАУКИ

СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВНА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА



год. 8, бр. 12, Штип 2012/2013

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика

Штип, 2012/2013

ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика
год.8, број 12
2012/2013 год.

За издавачот:

проф. д-р Никола Смилков, декан

Издавачки совет:

проф. д-р Саша Митрев
проф. д-р Блажо Боев
проф. д-р Емилија Јаневиќ-Ивановска
доц. д-р Кирил Барбареев

Уредувачки одбор – Editorial Board:

проф. д-р Блаже Китанов
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Ленче Милошева
проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
асис. м-р Трајче Стојанов

Уредник – Managing editor:

асис. м-р Трајче Стојанов

Одговорен уредник – Editor in Chief:

проф. д-р Емилија Петрова – Ѓорѓева

Јазично уредување – Language Editor:

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

Техничко уредување – Technical Editing:

Славе Димитров
Благој Михов

Рецензенти:

проф. д-р Мирослава Николоска
проф. д-р Татјана Атанасова
проф. д-р Виолета Николовска
доц. д-р Борче Костов
доц. д-р Драгор Заревски
проф. д-р Снежана Мирасчиева

проф. д-р Кирил Цацков
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Ленче Милошева
проф. д-р Снежана Ставрева-
Веселиновска
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
асис. м-р Трајче Стојанов

Редакција и администрација – Editorial Office:

Билјана Јорданов
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки
ул. „Крсте Мисирков“ бб
п.фах 201, 2000 Штип,
Р. Македонија
e-mail: vospitanie@ugd.edu.mk
++389 32 550 500

СОДРЖИНА

д-р Снежана Јованова-Митковска Метод на случај	7
д-р Деспина Сивевска Интерперсоналните односи како индикатори за педагошката клима во училиштето и одделението	19
д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева, м-р Снежана Кирова Дилеми по прашањето дали работното и политехничкото воспитание претставуваат наставен предмет или принцип	29
м-р Драгана Кузмановска, м-р Блијана Петковска, Нада Арсова, Весна Ничева Учебникот како наставно средство и извор на знаење	39
м-р Ирена Китанова Прераскажувањето и раскажувањето како форми на усно изразување	45
м-р Кире Филов Св. Климент Охридски – апостол на словенското просветно дело	53
м-р Снежана Кирова, м-р Јане Јованов Преглед на потеклото на имињата на деновите во неделата	61
м-р Ленче Насев Уметност, култура и музичко образование	71
д-р Ленче Милошева Когницијата и теоријата за умот кај деца со нарушувања од аутистичен спектар	75

д-р Владо Петровски, д-р Снежана Мирасчиева Мултукултурализмот во образовниот систем на Р. Македонија	93
д-р Снежана Мирасчиева За една нова концепциска платформа на наставата во насока на зголемена ефикасност и продуктивност	101
д-р Соња Петровска Кооперативното учење во функција на хуманизација на воспитно-образовната работа	111
д-р Снежана Ставрева-Веселиновска Повторно поврзување на детскиот свет со светот на природата	121
м-р Весна Коцева Филмот како дополнително наставно средство во процесот на усвојување на немајчиниот јазик	133
м-р Даниела Коцева, д-р Владо Петровски Образовната политика и осврт кон разликите во образовните постигнувања по етничка основа во Република Македонија	141
д-р Зоран Здравев, м-р Силвана Жежова, м-р Ѓорѓи Димов Имплементација на е-учење на УГД – научените лекции	149

Почитувани,

Пред нас е новиот број од списанието „Воспитание“. Навраќајќи се наназад гледаме дека списанието веќе има долга и плодна историја. Сосема коинцидентно но од денешна перспектива многу ветувачки, е што првиот број на списанието го востановивме во 2001 година, во виорот на војната во Република Македонија. Се радуваме што во таа тешка година нашиот потег бил глас на разумот и надежта. Оти во такви околности да покренете списание кое ќе третира проблеми од областа на воспитанието и образованието не е ништо друго освен верба дека оваа држава има иднина која се обезбедува токму преку воспитанието и образованието.

И еве, новиот број повторно е со нова симболика – **дванаесет** години опстој. Веќе дванаесет години на македонската научна јавност ѝ приопштуваме студии, анализи и истражувања од областа на педагогијата и педагошките дисциплини. И нема да биде претерано ако и нашата мисија ја поистоветиме со апостолската, затоа што и списанието како и дванаесетте апостоли шири добра вест, просветува, воспитува и образува.

Политиката на редакцијата е да не се ограничува туку, напротив, да поттикнува продукција на трудови од разнообразни педагошки дисциплини и области сродни и блиски на педагогијата и образованието и воспитанието воопшто, како од теорија, така и од праксата. Тоа низ годините го направи списанието вистинска арена на критичко соочување на разни теориски и дисциплинарни аспекти на проблематиката. И во таа смисла, тоа е уникатноста на списанието „Воспитание“. И на тој курс списанието ќе опстои. Со едно свечено ветување во оваа пригода – дека следниот број ќе биде со меѓународна редакција, што ќе значи чекор понапред и ниво погоре во развојот на ова и сега угледно списание.

Во оваа пригода ја изразуваме нашата благодарност до сите кои работеа на овој број, до сите кои придонесоа со своите текстови, како и на рецензентите кои професионално и коректно ја завршија својата работа. Ги охрабруваме сите нив и во иднина да продолжат со добрата работа.

Од уредниците,

проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
асис. м-р Трајче Стојанов

УДК 37.012:303.433.2

доц. д-р Снежана Јованова-Митковска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

Излагање
(Presentation)

МЕТОД НА СЛУЧАЈ

Апстракт

Потребата за целосно и детално проучување на воспитно-образовните феномени ја условува примената на мноштво методи за нивно проучување и истражување. Токму во трудот се дава преглед на еден од релативно помладите методи за собирање на податоци-методот на случај (case study). Презентирани се податоци кои говорат за потеклото, карактеристиките, видовите на методот на случај, фазите, чекорите низ кои може да помине едно истражување со примената на овој метод, како и значењето што го има овој метод во разбирањето и расветлувањето на појавите во нивниот природен реален контекст.

Клучни зборови: *методи за истражување/проучување, природен контекст, реална слика, податоци*

CASE STUDY

Abstract

The need for holistic and detailed study of educational phenomena implies the application of a variety of methods for their study and research. So, the paper provides an overview of one of the relatively younger methods of data collection-case method (case study). Presented data speak about the origin, characteristics, types of case method, the stages, the steps through which you can pass a survey by the application of this method, and the importance which has this method in understanding and clarifying the phenomena in their natural realistic context.

Key words: *Research methods / study, natural context, realistic picture, data*

Вовед

Сложеноста, неповторливоста, динамичноста, полифакторалноста на воспитно-образовните феномени ја условува примената на мноштво методи и на нив соодветни техники и инструменти, кои се користат за нивно проучување. Во тоа мноштво на методи се наоѓа и методот на случај или познат под најразлични називи како „case study”, „анализа на случај“... Тој е еден од релативно помладите методи за прибирање на податоци, кој се користи во проучување, истражување на феномените во областа на општествените, хуманистичките науки, па оттаму и во педагогијата.

Во областа на општествените и хуманистичките науки за првпат се применува во етнологијата при проучување на одредени етноси, за да подоцна се примени во психологијата, особено при проучување на личноста, како средство за индивидуална терапија. Истиот се користи и како база за анализа на односите во некоја група, средство за трансакциска анализа, од што произлегува и неговата примена во психијатријата, особено во студиите на одделни болести и нивни конкретни манифестации.

Неговата примена во педагогијата произлегува од фактот што при проучувањето на одредени педагошки појави, со цел да се увиди текот, динамиката, процесуалноста, специфичностите во нивниот развој, се бара подолг временски период, период во кој сознавањето на истражувачот се насочува кон одредени конкретни манифестации на појавата, конкретни однесувања, за кои со тек на времето се донесуваат соодветни заклучоци, кои можат да се вградат во одреден научен систем, па бараат примена токму на еден ваков метод-методот на случај.

Со примената на овој метод се добиваат одредени квантитативни, но пред сè квалитативни показатели за проучуваниот феномен. Токму добивањето на квалитативните показатели, примената на нарацијата, во методот на случај довеле до ситуација бројни мислителци да се обидат да го обезвреднат неговото значење, а како поткрепа на тоа да истакнат дека квалитативните показателци се недоволни за да се изврши генерализирање на заклучоците поврзани со проучување, истражување на феноменот.

Но, со методот на случај се доаѓа и до одредени параметри кои можат нумерички да се искажат и квантитативно да се обработат, т.е. да се добијат податоци кои можеме да ги искажеме со номинална или ординална скала. Овие, квантитативни показатели нè можеме да ги употребиме за генерализирање, но можат да ни послужат како ориентир за понатамошни истражувања, во кои ќе се опфати еден поголем, репрезентативен примерок врз основа на чие проучување, истражување ќе се добијат резултати од кои ќе можат да се изведат генерализации.

Голем број критичари, пак, сметаат дека методот на случај може да се користи само како прелиминарна алатка, која ќе претставува база за спроведување на поопсежни истражувања кои ќе подразбираат примена на мноштво други методи за прочување, истражување. Навистина, методот на случај може да претставува база за некои други поопсежни истражувања, но сепак неговата примена како метод за проучување на одредени специфични случаи ни овозможува да добиеме показателни од посебна и суштинска важност за проучување на конкретен феномен, значаен за педагогијата како научна дисциплина.

Значи, и покрај неговото оспорување и минимизирање на неговите вредности, голем број истражувачите ја применуваат студијата на случај како истражувачки метод, особено кога планираат и проучуваат проблеми кои имаат директна врска со реалните животни ситуации.

Што е тоа студија на случај?

Презентираме бројни определби на поимот студија на случај.

- Ригорозно, систематско заокружување на некоја целина врз основа на единствен карактер, било да станува збор за некоја појава, збир на истородни појави, процеси, односи, групи на луѓе или дури на цело општество. Централен момент е целината на случајот (т.н. холистички принцип), која го определува карактерот на методот и неговата организација, но само во рамки на целината, се настојува да се создаде разновидна граѓа на податоци за да се објасни случајот. Се разбира дека таквата целина на случајот е само дел од пошироката целина, која секогаш е контекст или нејзино „милје“ со кое „случајот“ секогаш има комуникација и од која ги црпи битните карактеристики“ (Милиќ, В. и Печулиќ М., види кај Мојановски, Ц., 1998:263).

- Специфичен пример кој е дизајниран така што може да илустрира пошироки генерални принципи (Nisbet, Watt, 1984).
- Еден пример во акција, идеја и апстрактен принцип кои дејствуваат задно на конкретен пример (Adelman i saradnici, 1980:72).
- Истражувачки метод кој предвидува емпириско истражување на современите феномени, имајќи го предвид вистинскиот животен контекст, каде што не постојат тесни граници помеѓу феноменот и контекстот и се користат повеќе извори на докази“ (Robert, K. Yin, 1984, стр.23).

Ние ја прифаќаме определбата на поимот метод на случај како истражувачки метод во кој се применува холистички пристап во проучување на одреден конкретен случај/случаи, ни возможува да ги запознаеме феномените во нивниот природен контекст, овозможувајќи ни

да добиеме таква граѓа која ќе ни овозможи расветлување на сите битни аспекти на проучуваната појава.

Што сè може да биде предмет на методот на случај?

Кога станува збор за студија на случај најчесто мислиме дека се однесува за одделен случај, следење, терапија, анализа само на една личност. Но, се разбира тоа може да биде и група на луѓе, одделно училиште т.е. сè што претставува една заокружена целина со свои карактеристични својства, особини-поединец, група, семејство, одделение, населба, установа и сл.

Значи, предмет на методот на случај претставуваат сите заокружени целини од областа на педагошката теорија и пракса, со нивните карактеристични, реални особини, кои се проучуваат во нивниот природен, реален контекст.

Извори на податоци за изведување на студијата на случај

Изворите на податоци за изведување на студијата на случај можат да бидат најразлични во зависност од критериумот кој се зема при нивното определување. Ако за критериум се земе начинот на уредувањето на податоците неопходни за проучување на одредени случаи се делат на:

а) формални извори на податоци - изградени се од страна на одредени званични институции и организации кои постојат во конкретно општество;

б) неформални - станува збор за извори кои спонтано се креирани од поединци во смисла: разни видови на лични документи, записи, писма, белешки, дневници итн., врз основа на кои може да се констатира за животот на поединецот, општествените, политичките, културните услови во кои тој живеел, што може да се искористи како посебно значаен извор за проучување на конкретен случај.

Постои и поделба на:

а) извори на случаи кои настануваат спонтано, т.е. се појавуваат т.н. инцидентни случаи кои овозможуваат да се идентификува одреден случај/случаи што може да биде предмет на проучување, истражување, токму со примена на методот на случај;

б) извори кои се создадени за претстојното истражување, проучување - станува збор за намерно „предизвикани“ случаи во согласност со намерите, целите на истражувањето. Вакви „предизвикани“ случаи се создаваат во науката кога се има потреба од проучување, истражување на некој проблем од круцијално значење, пример општествен проблем кој е неопходно да се разреши.

Меѓутоа, без разлика од која поделба при одредување на изворите на податоци за одреден случај ќе се појде, важно е да се искористи целокупната граѓа која ќе ни овозможи детално проучување на случајот, притоа имајќи предвид дека секој случај е уникатен, посебен, различен од другите.

Зошто ни е значаен методот на случај?

„Основното начело на научната вистина е дека таа е содржана во целината и дека само во неа се открива“ (Мојановски, Ц., 1998:266).

При одредување на значењето на овој метод се повикуваме на карактеристиките кои ги истакнува Сузич, Н. (1995), според кои:

- обезбедува богата и нагледна дескрипција на случувањата релевантни за случајот;
- обезбедува наративна хронологија на случаите со нивна анализа;
- овозможува расветлување на одредени случаи, дава нивен опис и анализа;
- се фокусира на индивидуалните актери или групи и ги објаснува случките врзани за нив;
- расветлува специфични настани релевантни за случајот;
- истражувачот интегрално е вклучен во случајот;
- настојува да даде што побогат портрет на случајот во известувањата на крај од истражувањето (Hitchcock and Hughes, види кај Сузич, Н., 1995: 322);
- овозможува длабинско снимање на случајот, врз база на мноштво податоци;
- се следи динамиката, развојноста, процесуалноста на случајот;
- лесно се комбинира со другите методи, бидејќи токму целината на постапката и разновидноста на граѓата подразбира користење на други истражувачки процедури и нивно инкорпорирање во случајот;
- случаите што ги опсервираме ни покажуваат и ја одразуваат комплексноста на социјалната стварност и можат да ни ги покажат отстапувањата од таа стварност;
- обезбедуваат архивски податоци кои можат да ни бидат значаен материјал за реинтерпретација на условите, причините и фактите;
- понекогаш претставуваат основа за понатамошни истражувања;
- резултатите од студијата на случај се лесни за интерпретација, затоа што не е потребно некое поголемо методолошко знаење за нивно толкување; јазикот и начинот на презентирање можат да бидат популарно искажани за да останат валидни и во научна и во стручна смисла;

- резултатите можеме да ги вклучиме во некое поголемо истражување, а нејзините резултати да ги дадеме како илустрација на феноменот кој се истражува.

Кои се суштинските карактеристики на студијата на случај?

И покрај тоа што секој случај е различен од другиот, со своја динамика и истиот се проучува во одреден контекст, сепак постојат одредени универзални карактеристики кои важат воопшто за студијата на случај:

- има привремени обележја значајни за проучувањето на избраниот феномен, кои ни помагаат да ја дефинираме нивната природа;
- поседува географски параметри, кои ни го олеснуваат нивното одредување;
- има соодветна рамка за дефинирање;
- може да биде дефинирана во индивидуален или друг партикуларен контекст во одреден момент на време;
- истата, може да биде дефинирана во согласност со карактеристиките на групата која се проучува;
- може да биде дефинира со оглед на улогата и функцијата на која и служи;
- може да биде обликувана во согласност со организационите или институционалните аранжмани (Cohen, Manion & Morrison, 2001:182).

Видови студии на случај

Постојат повеќе видови на случај. Врз основа на исходот, очекуваните резултати, се разликуваат:

- *Експлораторна или истражувачка* – служи за изведување на идеите, за поставување на хипотези, поттикнување на експериментални и сервеј истражувања. Може да се иницираат заради проверка на одредени хипотези, со цел сондирање на проблемот кој заслужува поширока проверка или пак следење на веќе истражен феномен, но феномен за кој се потребни понатамошни проверки;
- *Дескриптивна* која може да биде наративна, интерпретативна и евалуативна. Се применува за опис на најзначајните детали за случајот, за интерпретирање на фактите во контекстот на вкупните односи;
- *Експланаторна* - служи за објаснување на феномените, толкување на причините и последиците од појавата и нивниот меѓусебен однос;
- *Предиктивна студија на случај* - врз основа на неа се изведуваат релевантни факти врз основа на кои може да се предвиди однесувањето на лица, случки или околности во кои феноменот е истражуван;

- *Контролирачка студија на случај* - се користи за следење на одредени околности и факти кои детерминираат причинско-последични односи поврзани со конкретен случај кој ќе се истражува. Пример: ученик кој под влијание на деликвентска група претставува случај, кој ќе го проучува педагогот во училиште со цел да ги согледа условите и фактите кои го предизвикуваат ова однесување, со што би им помогнал нему и на останатите лица да избегнат слични ситуации;
- *Евалуативни студии* - се применуваат за вреднување на релевантните факти и услови важни за случајот кој го проучуваме. Ученик со високи постигнувања се вреднува врз основа на повеќе параметри-мотивираност, интелигенција и сл., со што би дознале што го детерминира неговиот успех.
- *Интризички* имаат за цел да се разбере внатрешниот свет на поединецот, неговите ставови, субјективни детерминанти за однесување на поединецот;
- *Инструментални студии на случај* - испитуваат одделни случаи со цел да се сфати нивното значење за околината, нејзиното функционирање и влијание на субјектот или субјектите на кои се однесува;
- *Колективни студии на случај* - се преземаат со што би се добиле потполни слики за својствата и функционирање на колективот за феномените кои влијаат на колективот и средината во која тој се наоѓа;
- *Неструктурираните студии на случај* можеме да ги изведеме од различни ситуации - пр. влијанието на медиумите на пошироката популација. На пр. може да се укаже на мотивите ако едно дете претерано гледа телевизија како се одразува на негово однесување и може да се укаже на мотивите и околностите кои се однесуваат на сите деца;
- *Структурирани студии на случај* - наставата, наставата со помош на компјутери, компјутерски игри кои овозможуваат врз основа на вештачки создадената нивна структура - нивоа, бодови, резултати-компјутерски игри, може да се види како таа вештачка структура влијае на едно или повеќе лица и врз основа на тоа да се изведе хипотеза за тоа што од забележаното се однесува на целата популација.

**Фази и тек на истражувањата со примена на методот на случај
Секое истражување неминовно поминува низ повеќе
последователни фази од истражувачкиот процес**

Истражувањата, проучувањата со примена на методот на случај, поминуваат низ шест последователни чекори и тоа:

1. Детерминирање и дефинирање на истражувачкото прашање

Одредувањето на истражувачко прашање, проблемот на кој истражувачот ќе го насочи своето внимание е првата алка од истражувачкиот процес. При изборот и дефинирањето на истражувачкото прашање, истражувачот проучува бројна стручна литература која му овозможува фокусирање на конкретни проблеми, нивно издвојување, апстрахирање. Предмет на истражување можат да бидат поединци, групи, програми и сл. Секој предмет е дел од поширок контекст и на него влијаат бројни чинители, како: политички, социјални, историски и сл. и лични прашања. Основната задача на истражувачот е да продере во длабината на случајот, користејќи притоа најразлични начини на собирање на податоци, обидувајќи се да дојде до докази со кои ќе се одговори на поставеното прашање, проблем.

2. Селектирање на случајот/случаите и одредување на начин на собирање на податоците и техниките за анализирање.

Оваа втора фаза од истражувачкиот процес се нарекува уште и фаза на дизајнирање на истражувањето. Имено, во оваа фаза, истражувачот одредува, кои и какви пристапи ќе користи при одредување на еден или повеќе случаи, секој случај се третира како еден и единствен, секогаш имајќи ја предвид намерата, целта на истражувањето, одредува кои техники и инструменти за собирање на податоци ќе ги користи. Истражувачот ја одредува и временската рамка на истражувањето. Исто така, мора да одреди дали ќе се определи за случај кој е уникатен или пак ќе селектира случаи кои се репрезенти на поширок географски регион, со мноштво параметри или пак ќе земе предвид некој друг параметар. Истражувачот однапред одредува какви видови на податоци ќе му бидат потребни и кои техники ќе ги користи за да даде одговор на поставеното прашање. Како алатки за собирање податоци најчесто се применуваат: артефакти-физички, анкетирање, интервјуирање, анализа на документација, набљудување и на нив соодветните инструменти, врз основа на кои собира мноштво квалитативни, но можни се и квантитативни податоци.

3. Подготовка за собирање на податоци

Со студијата на случај се добива огромна маса на податоци од различни извори кои можат да го доведат истражувачот до ситуација да се исплаши, изгуби пред брдото на податоци и да не може да ги селектира истите во

согласност со намерата и целта на истражувањето. Оттаму, неопходна е претходна подготовка за справување со огромната количина на податоци. Претходната подготовка, тренинг обука на истражувачот за собирање на податоци подразбира негова оспособеност за сфаќање и разбирање на основните концепти на студијата, на усвојување на одредена терминологија која ќе им овозможи сфаќање и разбирање на процесите, разбирање на методите и примена на техниките кои ќе се користат во студијата; да го сфатат и разберат начинот на собирање на податоци од различни извори и да го оспособи истражувачот за изведување на триангулација во текот на анализата, да се оспособи за начинот на запишување, користење на протоколи, за придржување кон временските рокови, оспособување за изведување на наративни вкрстувања и теренски белешки. Следниот чекор по тренинг обуката е спроведување на пилот-тестирање со користење на овој метод, при што сите проблеми и недостатоци, сите препреки и бариери, со успех би биле навреме откриени и надминати. Исто така, истражувачот треба да ги има предвид клучните луѓе, клучните проблеми и настани, да подготви правила за доверба и постојано да бара ревидирање и навраќање на оригиналниот сет на истражувачки прашања.

4. Собирање на податоците на терен

На терен истражувачот собира мноштво податоци кои ги складира во посебни датотеки, на кои се повикува подоцна при пишување на извештајот. Складира и одредени аудиозаписи и видеозаписи кои му овозможуваат навраќање на сведоштвата, приказните и илустрациите кои можат да се користат подоцна, од една страна и кои овозможуваат надминување на пристрасноста која може да се јави во тек на истражувањето, од друга страна. Упатуваат на тоа дали нешто треба да се промени, рedefинира во постапката на истражување. Забелешките се разбира треба да бидат издвоени од податоците кои се собираат и чуваат за анализа.

5. Евалуација и анализа на податоците

Ова е претпоследната фаза од истражувачкиот процес. Во оваа фаза истражувачот користи најразлични техники на анализа на податоците. Истражувачите ги категоризираат, табелираат и рекомбинираат податоците за решавање на поставеното прашање, прашања. Се добиваат најчесто квалитативни податоци, а за нивна поткрепа и поддршка се користат и квантитативни податоци. Како техника се користат и случаи од повеќе други истражувачи, па проблемот се разгледува од различни перспективи и се има увид во применетите различни дизајни. Сето тоа на истражувачот му овозможува подлабоко да продере во студијата на случај.

Целта на студијата е да се направи вкрстена проверка на фактите, да се постигне т.н. дијалектичка анализа, да се воочат одредени слабости

кои ќе покренат примена на нови техники за собирање на дополнителни податоци - најчесто се применуваат дополнителни кратки интервјуа. Во текот на евалуација и анализата на процесот истражувач останува отворен за нови можности и сфаќања. Студијата на случај како метод, со оглед на тоа што користи повеќе техники и инструменти за собирање на податоци, на истражувачите им овозможува да ја применат триангулацијата со цел да се зајакне истражувањето и да се дојде до соодветни заклучоци.

6. Подготовка на извештајот

Целта на писмениот извештај е да се прикаже начинот на кој е третиран проблемот и како истиот да му се долови на читателот. Со студиите на случај се презентираат податоци за конкретни феномени, нивни манифестации, презентирани се животни искуства, начини на однесување, кои можат да ги насочат консументите за примена на презентираното искуство во нивниот сопствен живот. Постојат повеќе техники за пишување на извештајот - како приказна, како нацрт и сл., наменети за пошироката читателска публика.

При пишување на студија на случај истражувачот мора да почитува одредени правила:

- избегнување на новинарскиот стил на пишување, постигнување на сензационалност и анегдотско презентирање на случаите;
- секогаш да се има предвид теоријата и поврзаноста со неа, особено при толкување на фактите;
- да се претстават сите факти, сè она кое е забележано и е во врска со испитуваниот феномен;
- да не се пребрзува со генерализации.

Слаби страни на методот на случај

Основната слабост на овој метод е таа што со негова помош се собираат мноштво информации кои не можат научно валидно да се зафатат.

Непостоене на јасни критериуми за определување на тоа што е случај кој треба да подложи на проучување, но сè зависи од интересот, самоволноста на истражувачот;

- долготрајност на истражувањето - случајот кога ќе заврши не е ист како кога започнало истражувањето, нема повторливост, репликабилност на случаи;
- бара енормни вложувања од страна на истражувачот, па понекогаш и финансиски импликации;
- резултатите често не е можно да се генерализираат со исклучок на случаите кога ги користи истражувач кој ја гледа нивната апликација;

- не се лесно достапни за проверка на обновените истражувања, така што можат да бидат доволно селективни, збунувачки, субјективни и необјективни;
- подложни се на истражувачките заблуди и покрај настојувањата за да се биде рефлексивен (Nisbet и Watt, 1984).

Заклучок

Како специфичен истражувачки потфат, студијата на случај претставува еден од најдобрите начини за истражување и унапредување на школската пракса. Истиот по многу нешта се разликува од другите методи и постапки за проучување на одредени феномени, бидејќи на доста едноставен начин овозможува да се сфати целината, контекстот во кој се пројавува одреден случај со сите негови специфичности и белези. Се фокусира на поединецот, групата или феномените, со цел научно и стручно да се објасни специфичноста на случајот во однос на постојните норми и стандарди. Резултатите кои се добиваат од студијата на случај можат да ни послужат да му помогнеме на поединецот или на групата, да го елиминираме негативното влијание, да го подобриме резултатот, да ја разбереме или контролираме ситуацијата. Дава свој придонес во градење на теоријата на конкретната дисциплина, одговор на повеќе поставени прашања во истата, надминување на противречностите и слабостите на кои се јавуваат во нејзини рамки, но е посебно значаен, врз основа на резултатите кои се добиваат за унапредување на практиката, за разбирање и расветлување на појавите во нивниот природен реален контекст.

Користена литература

- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research methods in education* (fourth edition). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2001). *Research methods in education – 5th edition*. London: Routledge/Falmer.
- Мојаноски, Ц, (1998) *Методологија на научноистражувачката работа*, Штип: 2-ри Август принт
- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka „Petar Kočić”
- Suzic, N. (2007) *Primenjena pedagogoska metodologija*, Banja Luka: XBS
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

УДК 37.091.12:37.064

Стручен труд (Professional paper)

асис. д-р Деспина Сивевска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

ИНТЕРПЕРСОНАЛНИТЕ ОДНОСИ КАКО ИНДИКАТОРИ ЗА ПЕДАГОШКАТА КЛИМА ВО УЧИЛИШТЕТО И ОДДЕЛЕНИЕТО

Апстракт

Интерперсоналните односи имаат значајна улога во животот на секој човек. Сите ние зависиме од другите во поглед на разбирање, информација, охрабрување и многу други видови на пораки кои влијаат на нашата претстава за нас и ни помагаат да откриеме што другите очекуваат од нас.

Интерперсоналните односи и нивното формирање значајно влијаат на воспитниот процес. Нивното неправилно формирање води до воспитни тешкотии, а подоцна и до психоневроза. Затоа треба да им се посвети посебно внимание во воспитно-образовниот процес. Целта на трудот е да се укаже на значењето на интерперсоналните односи кои се формираат меѓу главните учесници во воспитно-образовниот процес и нивното влијание врз формирањето на позитивна и поттикнувачка одделенска клима. Истовремено ја акцентира и улогата на наставникот во формирањето на интерперсоналните односи. Тој во својата секојдневна работа треба да се труди да создава атмосфера на доверба меѓу возрасен и дете, и во тој однос да внесе топлина, љубов и култура на однесување.

Клучни зборови: *интерперсонални односи, наставник, училишна клима, фактори за успешен однос*

INTERPERSONAL RELATIONS AS INDICATORS FOR POSITIVE SCHOOL AND CLASSROOM CLIMATE

Abstract

Interpersonal relationships play a significant role in the life of every man. We depend on others in terms of understanding, information, encouragement and many other types of messages that affect on our concept for ourselves and help us to discover what others expect of us.

Interpersonal relationships and their formation significantly affect on the educational process. Their irregular formation leads to educational difficulties,

and later to psychoneurosis. Therefore we should pay particular attention on them in to the educational process. The aim of the paper is to indicate the importance of interpersonal relationships that are formed between the main participants in the educational process and their influence on the formation of positive and stimulating classroom climate. At the same time emphasizes the role of teacher in creating interpersonal relationship. The teacher in his daily work should endeavor to create an atmosphere of trust between an adult and a child, and in that relationship should bring warmth, love and culture of behavior.

Keywords: *interpersonal relationships, teacher, school climate, factor for successful relationship*

Дефинирање на интерперсоналните односи

И покрај интензивниот развој на информациската и комуникациската технологија и брзиот технолошки развој се забележува дека денес сè уште постои интерес за проучување на интерперсоналните односи.

Интерперсоналните односи имаат значајна улога во животот на секој човек. Сите ние зависиме од другите во поглед на разбирање, информација, охрабрување и многу други видови на пораки кои влијаат на нашата претстава за нас и ни помагаат да откриеме што другите очекуваат од нас.

Очигледно е дека интерперсоналните односи меѓу луѓето се реалност и есенцијална потреба, но и покрај сè не е лесно да се даде одговор на прашањето: што претставуваат интерперсоналните односи? На овој проблем укажал и Хавелка (Havelka, 1996) давајќи опис на интерперсоналните односи: „Луѓето живеат општествен живот и во текот на целиот живот се упатени еден кон друг. Преку заедничкиот живот тие воспоставуваат, развиваат и ги одржуваат меѓусебните односи како мажи и жени, како возрасни и деца, соседи и странци, работни луѓе и луѓе од соседството, како пријатели и непријатели... Луѓето воспоставуваат меѓусебни односи и како членови на одредена општествена група – мали како што е семејството, училницата, спортска екипа, група на пријатели... сложени како што е работната организација, училиштето, локалната заедница, политичка партија... и големи групи, како нација, културна заедница, верска заедница, држава... И односи кои се темелат на постоење на општествени и интересни агрегати, како што се класите, слоеви, касти, професии, како и примери на односи на едни луѓе кон други. Многу односи кон луѓето се воспоставуваат во интернационални и светски рамки“ (Havelka, 1996).

Тој наведува дека односите меѓу луѓето и во содржински поглед се доста разновидни. Едни се воспоставуваат на економски, политички,

културни, етнички или верски односи, а други се темелат на роднински врски, лични афинитети и разни ситуациски влијанија (Ibidem).

Бојанович (Bojanović, 1988) смета дека различните односи меѓу луѓето се формираат под влијание на општествената и културната средина и на особините на личноста. Некои форми на интерперсонални односи се, повеќе или помалку, верна репродукција на културните обрасци на односи кои се пренесуваат од генерација на генерација. Истовремено, интерперсоналните односи може да бидат, во значајна мера одредени и од особините на личноста на оние луѓе кои се вклучени во нив. Притоа се нагласува дека општествената и културната средина, личноста и интерперсоналните односи се заемно поврзани. Личноста одредува некои облици на односи во кои е вклучена, но истовремено и се развива во интеракцијата со другите.

Природата на интерперсоналните односи зависи од повеќе значајни фактори. Меѓутоа, клучен фактор во формирањето на интерперсоналните односи е личноста, т.е. особините на личноста во голема мера ги одредуваат сите човекови активности. Тоа поопширно во своите истражувања го објаснуваат Фројд и Фром (Freud, 1950; Fromm, 1947), кои ги дефинираат различни типови на личности и видовите на интерперсонални односи во кои тие се наоѓаат.

Врз формирањето на личноста и на видовите интерперсонални односи кои таа ги формира во голема мера влијае и семејството. Истражувањата покажуваат дека во семејствата каде што владеат репресивни односи на родителите кон децата, каде што се бара апсолутна послушност од децата, тие често ќе развијат особини на субмисивност, зависност и недостаток на иницијатива. Додека во демократската семејна атмосфера, во која се дозволува висок степен на слобода на децата, тие често развиваат и особини на самостојност и иницијатива.

Интерперсоналниот однос е сложен и динамичен однос во пар или група кој го одредува однесувањето меѓу личностите кој учествуваат во него и чии основни карактеристики се: интеракција, реципроцитет, циркуларно стимулирање и влијание на несвесното. Од овде произлегува дека однесувањето на една личност во интерперсоналниот однос е условено од однесувањето на другите личности, односно дека секој поединец во одреден однос може да го разбереме само доколку го согледаме при неговата интеракција со другите личности во тој однос (Brančić, 1993).

Во секој интерперсонален однос мора да постои барем минимум интеракција, а од степенот и квалитетот на воспоставената интеракција зависи и успешноста на интерперсоналниот однос. Никола Рот интеракцијата ја дефинира како „актуелен однос меѓу две или повеќе

единки, при што едната единка влијае на однесувањето на другите“ (Rot, 1982:15). Не постои човечки однос без минимум интеракција. Секој однос претпоставува минимална заемност. Заемната меѓузависност во односот се остварува со помош на интеракцијата. Како една личност ќе се однесува во тој однос зависи од тоа како личноста се доживува себеси и другата личност. Другата личност, во склад со тоа како се доживува, ќе го процени однесувањето на личноста со која е во однос и адекватно, на своето доживување и проценување, ќе реагира.

Видови интерперсонални односи

Прегледот на основните извори, специјализирани речници и енциклопедии покажува дека интерперсоналните односи во воспитанието се дефинираат во рамките на повеќе одредници (меѓучовечки односи, социјални односи во воспитанието, социјална структура на одделението, социоемоционална клима во воспитната група, атмосфера во одделението, однос ученик и наставник). Бројот на различни одредници кои го одредуваат терминот интерперсонални односи зборува, од една страна, за сложеноста на феноменот, а од друга страна и за раличниот пристап на авторите при дефинирањето на овој термин.

Најопфатна класификација и дефиниција на односите во воспитанието дава Хавелка во Педагошката енциклопедија (Pedagoška enciklopedija, Havelka, 1989: 142). Според него, постојат повеќе поделби на односите во образованието, а една од најопштите поделби е поделбата според учесниците во интеракцијата. Според оваа поделба разликуваме интерперсонални и интергрупни односи. Најзначајни интерперсонални односи во воспитанието се односите меѓу родителите и децата; наставникот и ученикот; меѓу учениците; меѓу родителите и сл. Интергрупните односи се јавуваат меѓу воспитните групи (семејство, одделение, клубови и сл.).

Во однос на бројот на учесници и степенот на организираност, односите може да се разгледуваат како дијадни, групни, организациски, институционални и глобални-општествени. По правило, односите од повисокиот ред го одредуваат карактерот на односите од пониското ниво. На пример, положбата на воспитно-образовниот систем меѓу другите општествени системи, степенот на организираност, автономијата, ги одредуваат карактеристиките на останатите односи во воспитанието и образованието. Организационите односи во училиштето го детерминираат карактерот на односот во одделението, меѓу наставниците, како и односите наставник-ученик.

Според начинот на воспоставување, односите може да бидат посредни и непосредни. Непосредни односи се односите меѓу воспитувачите и

воспитаниците, наставниците и учениците, родителите и децата, и тие ја сочинуваат основната структура во воспитната дејност. Содржините на овие односи непосредно влијаат на однесувањето на тие деца и млади и на обликувањето на доминантни обрасци на однесување, заклучување, судење, верување и однесување во различни социјални ситуации. На посредните односи во воспитанието, според Хавелка, не се обраќа доволно внимание, иако тие суштински влијаат на воспитната пракса и нејзините ефекти.

Според степенот на нормативна организираност, односите се делат на спонтани и формализирани. Спонтаните се воспоставуваат според потребите и афинитетите на учесниците во воспитно-образовниот процес, а формалните произлегуваат од нормативните одредувања на положбите и улогите.

Во зависност од положбата или статусот на учесниците, односите во воспитанието може да се опишат како вертикални или хиерархиски и како хоризонтални или нехиерархиски. Кој тип на односи ќе доминира зависи од бројот на отворени комуникациски канали меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес.

Во однос на намерите и свесното планирање, односите во воспитанието може да бидат поврзани со одредени воспитни цели или пак да бидат последица на одредени околности. Непосредно воспоставените односи секогаш не се непосакувани и штетни, но најчесто се знак на нецелосна контрола над динамиката на случувањата во воспитно-образовниот процес и силното влијание на надворешните фактори.

Според целите на учесниците, можно е да се разликуваат соработнички (кооперативни) и натпреварувачки (компетативни) односи, како и односи на коакција (симултана активност) и односи на координација (сукцесивна активност).

Според траењето, односите може да бидат трајни и релативно трајни (односи меѓу родители и деца и односи во одделението) или привремени (врзани за изведување на некоја задача).

Според правецот на влијание, може да бидат еднонасочни, што е типично за традиционалното семејство и училиштето, како и двонасочни кои се карактеристични за демократските организации. На крај од оваа исцрпна класификација, Хавелка истакнува дека истражувањата во педагогијата и психологијата најчесто се занимаваат со непосредните интерперсонални односи во одделни видови воспитни групи (семејство, училиште, одделение, врнички групи).

Луѓето секојдневно стапуваат во различни видови на интерперсонални односи, кои може да се поделат според различни критериуми. Според друго

мислење, односите меѓу луѓето може да се поделат во две категории, и тоа лични односи и професионално-општествени односи (Bush, 1954, според Bratanić, 1993).

Значајна карактеристика на личниот однос е дека тој се заснова на лична наклонетост и каде што емоциите имаат примарна улога. Нивната трајност зависи од привлечноста и е резултат на личен избор. Во овој тип на односи спаѓаат односите меѓу пријателите, сопругниците и сл.

За разлика од личните односи, професионално-општествените односи имаат јасно одредена намера и цел. Тие се објективни и се засноваат на рационалност. Нивната трајност зависи од целта за која се формираат, хиерархиски се и се исполнети со латентна агресија. Такви односи постојат меѓу лекар-пациент, адвокат и клиент, наставник и ученик.

При одредувањето на интерперсоналните односи, Звонаревич го акцентира и квалитетот на интерперсонални односи, нивната општествена условеност и перцепцијата на односи. Тој истакнува дека квалитетот на интерперсоналните односи се оценува според психосоцијалниот континует „добри-лоши“. „Добри односи се оние односи во некоја социјална група каде што нема поголеми отворени прикриени судири, доколку нејзините припадници чувствуваат дека можат да се потпрат на неа во случај на социјални, психолошки, материјални и други лични и слични проблеми и тешкотии“ (Pedagoška enciklopedija, Zvonarevic, 1989:20).

Во полето на воспитната работа во училиштето, Звонаревич ја истакнува важноста на најмалку три вида меѓусебни односи и нивната заемна поврзаност: односи меѓу учениците (деца или млади); односи меѓу ученик и наставник и односи меѓу наставниците. Говорејќи за квалитетот на меѓучовечките односи и нивната ефикасност, авторот укажува на законот на оптимум кој важи и овде, како и во многу други подрачја на социјалната психологија. До извесна мера добрите интерперсонални односи ја зголемуваат ефикасноста на групата, меѓутоа доколку квалитетот на интерперсоналните односи го помине тој оптимум, односно доколку тие односи поминат во фамилијарност, доаѓа до губење на работната ефикасност во групата (општо незамерување, интрагрупна солидарност кон надворешните влијанија). Тоа може да се набљудува на трите нивоа на интерперсонални односи во воспитните групи. Доколку интерперсоналните односи се лоши, се намалува ефикасноста на групата, бидејќи доаѓа до исцрпување на социјалната активност на поединците преку конфликти.

Интерперсоналните односи во воспитанието

Интерперсоналните односи и нивното формирање значајно влијаат на воспитниот процес. Нивното неправилно формирање води до

воспитни тешкотии, а подоцна и до психоневроза. Затоа треба да им се посвети посебно внимание во воспитно-образовниот процес. Тоа значи дека наставникот треба да се труди да создава атмосфера на доверба меѓу возрасен и дете, во односот да внесе топлина, љубов и култура на однесување.

Меѓутоа, иако учењето за интерперсоналните односи како значаен фактор за развојот на човекот, а посебно за воспитување на децата во основа е оправдано, истото често се апсолутизира и зголемува. Воспитанието не е само интерперсонален, туку и генерациски и социјален однос. Затоа во воспитанието треба да се внимава и на правилното формирање на овие односи во склад со развојот на социјалната заедница (колективи, цели и воспитание).

Воспитната дејност според карактеристиките, слоевитоста на социјалните односи и разновидните цели кои притоа се остваруваат, претставува сложена социјална мрежа и една од најсложените општествени активности.

Воспитанието претставува одреден интерперсонален однос кој задолжително е дел и израз на потесна или поширока заедница на луѓе, односно општество. Дури и непосредниот однос на две индивидуи по својата суштина е општествен однос, бидејќи секоја од нив припаѓа на одредена заедница и во себе ги носи свеста, знаењата, навиките, умењата, способностите, искуствата, верувањата, однесувањата од своите претходни генерации и од луѓето со кои е во постојан контакт (Ристевска,1998). Тоа по својата суштина претставува однос кој најорганизирано и најсистематски се остварува преку наставата, што подразбира заедничка работа меѓу наставникот и ученикот под раководство на наставникот. Раководната улога на наставникот се состои во помагање, организирање, мобилизирање, посредување и др.

Воспитанието во својата основа претставува интеракциски (меѓучовечки) однос. Гледано историски, воспитанието секогаш се одвивало на релација воспитувач-воспитаник и како човечка активност е постаро од неговата научна анализа. Бројни педагошки теории и концепции не можеле да ја избегнат анализата на овој проблем. Позиционирањето на клучните актери на воспитно-образовниот процес (субјект-објект позиција) е клучен сегмент на овие теориски конструкции.

Воспитно-образовната работа секогаш претставува интеракција меѓу две личности – наставник и ученик, кои во тој динамичен однос симултано вршат и разменуваат влијанија со посредство на положбата и улогата на одредени социјални ситуации во кои се наоѓаат. Односот меѓу ученикот и наставникот покрај тоа што е интерперсонален (може да содржи

наклонетост, симпатија, уважување, пријателство и сл.), тој истовремено е и имперсонален (содржи права и должности) (Кrnјajiќ, 2002).

Позитивната и пријателска внатрешногрупна интеракција, во која наставниците се срдечни и ги уважуваат своите ученици, во голема мера влијае врз поттикнувањето на развојот на просоцијално однесување. Наставниците кои во својата работа ги комбинираат „афективните“ (насочени кон интерперсонални односи) и „когнитивните“ (насочени кон стекнување на когнитивни вештини) ориентации ќе умеат успешно да ги остварат своите воспитно-образовни цели, за разлика од оние наставници кои се насочени само кон една, од двете, ориентации (Кrnјajiќ, 2002).

Во воспитно-образовниот процес помеѓу ученикот и наставникот се воспоставуваат одредени односи. Овие односи означуваат дел или целина на разгранета структура на влијанието помеѓу учесниците во воспитниот процес, поточно ги означува суштинските процеси чии актери, покрај другите, се наставниците и учениците. Сето ова зборува за нивната сложеност и потреба од нивно интердисциплинарно проучување, како социолошко, психолошко, педагошко и методичко.

Комуникацијата, интеракцијата и интерперсоналните односи се едни од централните проблеми на современите истражувања во бројите хуманистички дисциплини, кои на различно ниво и од различен аспект придонесуваат за структурирање на знаењата за овој значаен аспект од човековата природа.

Најновата литература во ова подрачје укажува дека најголемиот број на истражувања за различните видови на интерперсонални односи се од областа на развојната, социјалната, клиничката психологија, семејната терапија и комуникација. Секоја од овие дисциплини е насочена кон испитување на одредени видови односи.

Фактори за успешен интерперсонален однос

Врз успешниот интерперсонален однос влијаат повеќе фактори, кои според Братаниќ (Bratanić, 1993) може да се поделат на три позначајни, и тоа: социјална перцепција, емоционални ставови и емпатија.

Таа (Bratanić, 1993) во својата книга честопати се повикува на резултатите од истражувањето на Буш (N.R. Bush, 1954), па во анализата на елементите кои придонесуваат за успешен однос меѓу ученикот и наставникот ги наведува следниве:

- лична наклонетост;
- познавање;
- интереси;
- ставови и вредности;

- интелигенција;
- социјално потекло;
- метод на работа.

Буш, иста така, истакнува дека секој наставник не може со секој ученик да постигне подеднакво успешна релација и дека на одреден тип на наставник му одговара и одреден тип на ученик, и тоа го поделил во три категории.

Наставниците ги поделил во три категории: академски, советнички и креативен тип. Академскиот тип на наставник во прв ред ги става знаењето и интелектуалните способности. Советничкиот тип се грижи во прв ред да ги задоволи емоционалните, а потоа интелектуалните потреби на учениците. Креативниот тип е комбинација од претходните два типа на наставници, со изразена наклонетост да ја поттикне креативноста кај учениците.

Доколку наставниците и учениците се слични во своите ставови, интереси, способности, систем на вредности и сл., тогаш нивниот однос ќе биде поуспешен. Меѓутоа, бидејќи наставниците не можат да ги бираат учениците според своите склоности, тогаш е потребно наставниците да се трудат што подобро да ги запознаат своите ученици и така да создадат услови за успешна комуникација.

Фридман (Friedman, 1998, според Amar-Strugo) го истражувал меѓусебното почитување меѓу учениците и наставниците и нашол четири компоненти, позитивни и негативни:

- Охрабрување и внимателно предавање – наставниците на учениците им се обраќаат како на ученици на кои им е потребно охрабрување, образовна поддршка и решение за нивните лични проблеми.
- Еднаквост, хумор и другарство – наставникот учениците ги гледа како луѓе кои се подеднакво значајни и еднакви (еден од начините за да го оствари тоа е преку користење на многу хумор во наставата).
- Отуѓено предавање - наставниците на учениците им се обраќаат и развиваат модели на комуникација во кои е вклучена академска отуѓеност и внимателност.
- Понижување и нарушување на самодовербата – наставникот со учениците е поврзан така што ги понижува и навредува пред нивните соученици и ја нарушува нивната самодоверба.

Заклучок

Формирањето на општествено позитивни и лично задоволни личности во голема мера зависи од зачестеноста и видовите интерперсонални односи кои личност ги формира во семејната, училишната, работната и пошироката општествена средина. Интерперсоналните односи кои учениците ги воспоставуваат со своите наставници и врсници играат значајна улога во стекувањето на фундаментални ставови, верувања и вредности и влијаат врз детското разбирање на општеството и неговото место во тоа општество. Затоа наставниците постојано треба да тежнеат кон поттикнување на позитивен социјален развој кај учениците.

Наставниците уште пред да влезат во одделението треба да ги формулираат своите цели и да размислуваат како истите да ги остварат. Покрај тоа, би требало да поседуваат и повеќе важни информации за своите ученици, како на пр. од каде доаѓа, какви се неговите општи и специфични способности, каков е неговиот претходен успех во училиште, какви се неговите ставови, вредности, интереси, идеали, желби, намери, аспирации, какво е неговото здравје, од какво семејство и каква социо-културна средина потекнува итн. Притоа, не е важно и доволно наставникот само да собере што повеќе информации за своите ученици, туку и да знае како тие податоци ќе му помогнат да ја унапреди комуникацијата со своите ученици.

Користена литература

- Amar-Strugo, L., *School/ Classroom Climate*, Retrieved from: <http://go2lily.com/Documents/School%20classroom%20climate.pdf>
- Bojanović, R. (1988). *Psihologija međuljudskih odnosa*, Beograd: Naucna knjiga
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*, Zagreb: Školska knjiga
- Havelka, N. (1996), *Psihologija međuljudskih odnosa u obrazovanju*, CURO, Beograd: Učiteljski fakultet
- Krnjajić, S., (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd (etc), ZZUINS (etc).
- Ристевска, С., (1998). *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија
- Rot, N. (1978). *Socijalna interakcija (komunikacija, opžanje osoba, naklonost i nenaklonost)*, Beograd: Društvo psihologa SR Srbije
- Сивевска, Д. (2012). *Емоционалната клима и однесувањето на учениците во училиштето*, необјавена докторска дисертација. Скопје: Филозофски факултет, УКИМ

УДК 37.016:377
УДК 377.3
Стручен труд
(Professional paper)

проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева
Факултет за образовни науки
виш предавач м-р Снежана Кирова
Филолошки факултет

**ДИЛЕМИ ПО ПРАШАЊЕТО ДАЛИ РАБОТНОТО И
ПОЛИТЕХНИЧКОТО ВОСПИТАНИЕ ПРЕТСТАВУВААТ
НАСТАВЕН ПРЕДМЕТ ИЛИ ПРИНЦИП**

Апстракт

Еден од клучните проблеми на теоријата на работното и политехничкото воспитание е прашањето за позицијата на ова воспитно подрачје во воспитно-образовниот процес, т.е. прашањето за тоа дали работното и политехничкото воспитание е и може да се реализира преку посебен наставен предмет или тоа претставува наставен принцип кој се остварува во наставата од другите наставни предмети, а посебно од природната група на предмет и математиката, или пак претставува воспитен принцип кој треба да се остварува во целокупниот воспитно-образовен процес.

Клучни зборови: *работно и политехничко образование, дилеми*

**DILEMMAS FOR THE QUESTION WHETHER WORKFLOW AND
POLYTECHNIC EDUCATION REPRESENT TEACHING SUBJECT
OR PRINCIPLE**

Abstract

One of the key problems of the theory of workflow and polytechnic education is the question about the position of this educational area in educational process, ie the question of whether workflow and polytechnic education is and can be implemented through a separate subject, or it is a teaching principle which is realized in the teaching of other subjects, especially from natural groups of subjects and mathematics, or is educational principle which should be accomplished in the overall educational process.

Keywords: *workflow and polytechnic education, dilemmas*

Во широка дискусија која се води околу овој проблем претставниците на различните гледишта даваат „про“ и „контра“ аргументи во однос на воведувањето на посебен наставен предмет од областа и техниката и производството во наставните планови на основното и средното општообразовно училиште (Шаблов, Скаткин и Зарецки се застапуваат за воведување на посебен наставен предмет од техниката и производството во општообразовните училишта, додека, пак, Гончаров е против таквото сфаќање и смета дека политехничкото воспитание треба да се реализира преку темелното совладување на основите на науките и тоа на физиката, хемијата, биологијата и други и преку посета на работните организации, софхозите, колхозите и сл.)

Во нашата педагошка теорија дискусиите по ова прашање добиваат во својот интензитет по 1953 година, кога во наставните планови на основните училишта (под различни називи) во некои социјалистички републики се воведува посебен наставен предмет, кој за предмет на проучување ги има техниките, сознанијата и основите на производството и практичната работа на учениците. Дискусиите кои се водат се во функција на училишната реформа од 1958 година. Прашањето за тоа преку кои форми и облици на работа ќе се остварува работното и политехничкото воспитание, дали ќе се воведува посебен наставен предмет со содржини од техниката и производството или задачите на работното и политехничкото воспитание ќе се остваруваат преку другите наставни предмети, а пред сè наставните предмети од природната група на предмети и математика, или пак ќе се прифати и едното и другото решение, не може да биде проблем кој ќе биде на маргините на теоријата на воспитание, туку тоа претставува суштинско-теориско прашање.

Решавањето на ваквата дилема во теоријата на педагогијата има првично значење, заради тоа што токму од ставот кој ќе се прифати зависат концепциските и практичните решенија на оваа воспитна област.

Прифаќањето на становиштето според кое работното и политехничкото воспитание претставува само наставен предмет претпоставува одредување на организациската поставеност и содржина на овој наставен предмет, одредување на неговата специфика, а во функција на тоа, одредување на физиономијата на таквиот наставен предмет, кој ќе има претензии да ги остварува задачите на работното и политехничкото воспитание во нивната целосност, а во таа смисла одредување на принципите, методите, средствата и облиците на работата.

Од друга страна, прифаќањето на становиштето според кое работното и политехничкото воспитание треба и може да се остварува преку наставните содржини и поставеноста на другите наставни предмети,

пред сè на природната група на предмети и математиката, бара поинаква поставеност на наставата по сите наставни предмети и тоа не само од аспект на содржинската опфатеност, туку и од аспект на нивната организација, на облиците, методите и средствата на нивната реализација. Уште повеќе, ако се прифати ставот според кој задачите на работното и политехничкото воспитание треба да бидат задачи на целокупната воспитно-образовна работа во училиштето, тогаш нивното остварување бара поинаква поставеност на целокупната воспитно-образовна дејност во училиштето. Прифаќањето на становиштето, според кое работното и политехничкото воспитание треба и може да се реализираат и преку содржините на посебниот наставен предмет и преку содржинската и организациска поставеност на другите настани предмети и на целокупната воспитно-образовна дејност во училиштето т.е. преку политехнизацијата на оваа дејност претпоставува промена на целокупната концепција на воспитно-образовната работа на училиштето, при што работата нема да се „додава“ на воспитанието, туку ќе стане суштина на тоа воспитание. Таквото значење на решенијата на овој проблем на теоријата на работното и политехничкото воспитание и на воспитанието воопшто за концепцијата и остварувањето на ова важно подрачје на воспитанието, го прави проблемот доста актуелен, дури и акутен. Меѓутоа, освртот на теориските расправи кои се воделе во нашата педагошка литература укажува на неединственоста на мислењата за прифатливоста на овие различни становишта. Неединствениот став и колебањата по однос на тоа каква позиција треба да му се даде на работното и политехничкото воспитание во теоријата на нашето воспитание во првите години на изградбата на нашето воспитание е оправдан и прифатлив. Меѓутоа, зачудува фактот што ова прашање не е решено како прашање на теоријата на работното и политехничкото воспитание се поставува и се среќава и во поновите расправи во нашата педагошка литература. Природно е таква ситуација да иницира и колебливост по однос на концепциските решенија на ова воспитание, а да се предлагаат и прифаќаат решенија кои се ситуационо условени од конкретните услови и претпоставки - материјални и кадровски и сл. Како сериозен теориски проблем, прашањето за тоа дали е потребно воведување на посебен наставен предмет од областа на политехничкото воспитание или се потребни настојувања кон политехнизацијата на наставата, посебно од физиката, хемијата, биологијата и математиката, се поставиле уште на Второто осветлување на Сојузот на педагошките друштва на Југославија во 1957 година. Во рефератот корефератите и соопштенијата на советувањето, различни автори зададоа и различни ставови по ова прашање и дадоа своја аргументација. Објаснувајќи го

овој став, авторите кои сметаат дека е непотребно и дека е погрешно во наставните планови и програми на основното училиште да се воведува некој нов наставен предмет (техника, технологија, енциклопедија на техниката, политехничка настава) чија цел би била исполнувањето на теорискиот дел на задачите на политехничкото воспитание, поаѓаат од фактот дека воведувањето на таков посебен наставен предмет за изучувањето на „основните принципи на сите процеси на производството“ уште повеќе го одвоило изучувањето на природните науки од реалниот живот и производството, туркајќи ги во апстрактност, создавајќи уште поголем јаз помеѓу знаењата што ги стекнува ученикот и можноста за нивна примена во практиката и животот.

Поаѓајќи од задачите кои му ги придава на политехничкото воспитание, Никола Поткоњак во главниот референт изнесен на советувањето смета дека „ниедна од задачите не бара воведување на посебен наставен предмет, освен воведување на соодветни практични вежби и дека сите тие се исцрпуваат или подобро речено можат да се исцрпат низ изучувањето на природните и општествените науки, кои веќе се наоѓаат во наставните планови на осумгодишното училиште. Тоа што не е можно да им се даде на учениците на овој начин, а тоа е незначителен дел, ќе им се даде на објаснување при изведување на соодветните практични вежби“.

Сметајќи дека таквата суштина е во соединувањето на духовните и физичките потенцијали на производството во личноста на непосредниот производител, во развивањето на законите и принципите кои имаат примена во разни процеси на производството и средината со кои се вршат тие процеси на производство, како облик на работа преку кои се доаѓа до такво поврзување не се предлага настава „приспособена на барањата на политехнизмот“ т.е. настава која е „политехнизирана“, бидејќи наставата е најорганизиран и најмасовен облик на работа со учениците, подразбирајќи ја тука, на прво место, наставата во кабинети, лаборатории и училишни работилници“. Меѓутоа, уште во почетокот од размислувањето по однос на ова прашање повеќе автори се застапија за становиштето, работното и политехничкото воспитание да се остварува и преку другите наставни предмети, преку т.н. политехнизација на наставата, но поради специфичноста на оваа проблематика да се воведат посебен наставен предмет кој ќе ги опфаќа токму особеностите на ова подрачје, посебно прашањата од техниката, технологијата и производството и ќе ги упатува учениците и во практичната производна работа.

Ставот за остварување на работното и политехничкото воспитание и како принцип и како предмет доминира во понатамошните теориски расправи на бројните советувања, симпозиуми, конгреси и сл, посветени

на проблемите на работното и политехничкото воспитание и во студиите посветени на оваа област. Од размислувањата, од поново време, за проблемот на позицијата на работното и политехничкото воспитание, можат да се одвојат дискусиите на Шестата тркалезна маса одржана во Задар во 1976 година. Посебен акцент во овие дискусии зазема не толку прашањето за тоа дали работното и политехничкото воспитание треба да се остварува како наставен предмет или принцип, или и едното и другото, туку токму реализацијата на ваквото гледиште во концепциските и практичните на основното и средното насочено образование. Во дискусијата посебно се укажува на неостварувањето или пак на недоволното остварување на ваквото становиште, како и тешкотиите и пречките на овој план.

Се констатира дека „остварувањето на политехничкото образование како принцип во наставата наидува на големи тешкотии“. Но исто така, не можеме да бидеме задоволни и со состојбата на техничкото образование како наставен предмет во содржините на основното и средното образование. Овој наставен предмет - иако е секаде воведен - сè уште е „диво ткиво“ во наставните планови и програми. Понатаму се поставува прашањето: како во процесот на реформата и оваа состојба да се измени, па ако техничкото или производно - техничкото воспитание е посебен наставен предмет тогаш треба да има и статус како сите други наставни предмети? Исто така, се укажува на неминовноста од потреба ако работното и политехничкото воспитание се прифатат и како наставен предмет или принцип во наставните планови и програми во основното и насоченото образование да се извршат коренити промени. Во дискусијата се наметна и прашањето за тоа дали ова наставно подрачје мора и треба да биде во се слично со другите наставни предмети, или поради специфичноста тоа бара и специфична организацијата на наставата и поинакви методи, начини и средства за работа. Поради ширината и комплексноста на наставниот материјал во наставниот предмет од оваа област на работното и политехничкото воспитание, кој опфаќа содржини од повеќе научи, технички и други дисциплини, некои автори укажаа и на можноста овој наставен предмет да го предаваат група наставници.

Во педагошката литература во поново време постојат и такви сфаќања кои критикувајќи ги парцијалните решенија на овој проблем се залагаат за „синтеза на физичката и мисловната работа на воспитниот процес“, која ќе се оствари со „постојано формирање на работно-творечкиот процес“, т.е. „речено со јазикот на педагогијата“, воспитанието во секој негов дел да се доведе до пракса, што значи до нови облици на однесување, до креација, до совладување на хетерономијата, а не со останување само на процесот на концептуализација, од која ученикот како неможно пиле не

може да излезе од љушпата на јајцето“. Таквата историска синтеза на работното и мисловното воспитание не реформи и парцијални измени во сегашниот училиштен систем, туку темелна преобразба“. И кусиот осврт на педагошката литература во која се обработува овој проблем укажува на фактот дека мнозинството автори се согласуваат од потребата работното и политехничкото воспитание да се остваруваат како педагошки принцип. Меѓутоа, битни разлики постојат во прашањето дали остварувањето на политехничкиот принцип значи остварување на севкупноста на задачите на работното и политехничкото воспитание.

Во обидите да одговориме на поставената дилема во педагошката теорија, ние ќе појдеме од анализата на суштината на политехнизацијата како педагошка категорија, нејзино значење и барање. Суштината на политехнизацијата на наставната и другата воспитно - образовна дејност претпоставува:

- активно запознавање на учениците со важните гранки на производството и правците на неговиот развој;
- запознавање на учениците со основите врз кои се заснова современата технологија и современото производство;
- условеноста на ваквото запознавање на учениците со логиката и содржината на одделните наставни предмети и нивните специфичности.

Ваквата суштинска определба на политехничкиот принцип укажува и на неговите ограничености кои произлегуваат од можностите на одделните наставни предмети т.е. од можностите кои ги нуди логиката и содржината на овие наставни предмети.

Своето основно значење, остварувањето на работното и политехничкото воспитание како наставен принцип го наоѓа пред сè во својата функција која се состои од откривање на апликативната вредност на оделните науки кои се предмет на посебните наставни дисциплини (на пример: физиката, хемијата, биологијата), нивната примена во производството и секојдневниот живот, зашто изучувањето на законите и законитостите на одделни науки не може да има свое потполно значење ако на учениците не им се укаже и на можноста за нивна примена во практиката. Значи, суштината на политехнизацијата на наставата се состои во укажување на можноста за практичната примена што се изучува во одделните наставни предмети посебно за примената во техниката, технологијата, производството и др. Од ваквата суштина произлегува заклучокот дека овој принцип треба да претставува еден од темелните критериуми во структурирањето на наставните содржини и

нивното практично реализирање. Меѓутоа, прашањето е во тоа дали со ваквиот пристап во наставата од одделните предмети се задоволуваат сложените барања на современото работно и политехничко воспитание. Имено во одделните наставни предмети можат да се обработуваат некои техники, технологии и начин на производство само делумно, од аспект на структурата и содржината на дотичниот наставен предмет.

Меѓутоа, во ниеден од традиционалните наставни предмети поединечно не може да се најде целосна слика за одредениот објект од техниката или производството, зашто секое такво настојување би ја нарушило логиката на тој наставен предмет.

Технолошките или производствените процеси, како и техничките објекти, се засноваат на законитостите на повеќе науки. Овие законitosti не се одвоени една од друга, туку, напротив, тие се интегрирани, меѓусебно зависни и токму нивното интегритивно делување овозможува функционирање на технолошките процеси или на техничките објекти. Во оваа смисла, на пример, еден автоматски објект работи врз основа на механичките, пневматските, електротехничките и други склопови на машини, што значи во нивната работа влијаат законитостите на физиката, хемијата, биологијата, математиката итн. Оттука, потполно разбирање на процесот на функционирањето на автоматот не е возможно само преку политехнизацијата на соодветните наставни предмети, зашто законитостите што се применуваат, во својата целина не спаѓаат во ниедна самостојна традиционална дисциплина. Во рамките на одделни наставни предмети најчесто се усвојуваат научните основи на техниката, технологијата и производството, еднострано и непотполно, поаѓајќи од аспектот на наставната дисциплина за која станува збор и доста често и во различна возраст. Потполната синхронизација помеѓу предметите не може да се постигне заради специфичностите и содржинската структура на некои предмети и нивната внатрешна логика. Токму затоа, адекватно остварување на задачите на работното и политехничкото воспитание не може да се постигне само по пат на изучување на природните и другите науки и нивните апликативни можности, зашто само преку т.н. политехнизација на наставата не е можно на учениците да им се објасни целината на техничките објекти и технолошките и производните процеси.

Од друга страна, задачите на работното и политехничкото воспитание не можат да се свртат само на запознавање на поединечните научни теориски законitosti кои се применуваат во техниката, технологијата и производството, туку претпоставува и запознавање на принципите и нивната примена во некои технолошки процеси и на некои објекти од техниката, нивните технолошки и технички карактеристики, како

и практично совладување на техниката и методите на раководење, одржување, регулирање и управување со овие технички објекти и технолошки принципи. Сосема е разбирливо дека совладувањето на умењата за раководење, одржување, регулирање и управување на техничките апарати, машини, објекти и технолошките принципи не е можно преку изучувањето на традиционалните наставни дисциплини, дури и со максимална примена на принципот на политехнизацијата.

Ни барањето за соединувањето на наставата со производната работа на учениците не е можно без постоење на посебен наставен предмет од областа на техниката, технологијата и производството. Изучувањето на знаењата, умењата и навиките кои се заеднички за производството и другите облици на општествено-корисната работа, низ нивната примена во определени гранки од производството, има свое педагошко оправдување ако се има предвид фактот дека поради сè поинтезивниот процес на интеграција на научните знаења, технолошките и производните процеси, денес добиваат исти или слични карактеристики скоро во сите гранки на производството. Потребата од остварување на задачите на работното и политехничкото воспитание и преку посебен наставен предмет, произлегува и од барањето, запознавањето со одредени апарати, објекти, машини и сл. од техниката и запознавањето на технолошките принципи да се врши во единствен процес, по одреден систем, според логиката и законитостите на дидактиката. Имено, таквото изучување не е можно во другите наставни предмети, кои како посебни научни дисциплини, во изучувањето на својот предмет, поаѓаат од логиката на дадената научна дисциплина. Значи, суштината на работното и политехничкото воспитание и специфичноста на задачите кои треба да ги претпоставува негово остварување и преку политехнизацијата на наставата или примената на т.н. политехнички принцип во наставата, но истовремено и преку посебен наставен предмет, кој запознава со системот на теориски знаења од областа на техниката и во таа смисла води кон совладување на определени умења и навик за управување, раководење и регулирање со посебни технички средства, објекти, машини и сл. или со технолошки процеси.

Суштината на посебниот наставен предмет не е во тоа да ја замени функцијата на политехнизацијата на наставата, ниту пак во тоа да ги презема и повторува оние законitosti кои се изучуваат во наставните дисциплини, пред сè, во физиката, хемијата, биологијата и математиката, туку во неговата интегративна функција и барањето да се синтетизираат знаења кои произлегуваат од задачите на работното и политехничкото воспитание. Од тенденцијата која води кон се поинтезивно интегрирање на науката, техниката, технологијата, произлегува барањето за

оспособување на учениците за интегрираното производство, за нивно подготвување да ги разберат и да се адаптираат на постојаните промени во техниката, технологијата и производството, но истовремено и за нивно подготвување да ги разбираат заедничките интегративни процеси во сите гранки на производството. Ова оспособување не е можно само преку примената на т.н. политехнички принцип во наставата од природните и други наставни предмети. Елаборирајќи го овој клучен проблем на педагошката литература, ние сметаме дека секое парцијално решение е неприфатливо и не може да претставува теориска основа врз којашто ќе се гради концепцијата на работата и политехничкото воспитание.

Заради специфичноста на ова воспитно подрачје, како неминовност се наметнува проблемот на неговото остварување низ наставните содржини и организацијата на целокупниот наставен процес во училиштето. Затоа, прашањето за политехнизацијата на наставата станува суштинско прашање за современата педагошка работа. Меѓутоа, кога се зборува за остварувањето на работното и политехничкото воспитание како принцип, не може и не смее да се мисли само на принцип на наставата, зашто тој е и нешто многу пошироко т.е. општ воспитен принцип кој треба и мора да се остварува низ целокупната настава, но и вонредна воспитно-образовна дејност во училиштето.

Затоа е потребно да се зборува за политехнизацијата на воспитно-образовна работа во училиштето. Таквото барање не го поставуваат како дилема постоењето на посебен наставен предмет, во кој ќе се изучуваат основите на техниката и производството. Напротив, заради специфичноста на ова воспитно подрачје, потребно е постоење на таков наставен предмет. Меѓутоа, неговото постоење треба да се гледа само во целината на претходните решенија. Само така нема да се оди во опасната екстремност на наставниот предмет да му се препушти решавањето на комплексноста на задачите на работното и политехничкото воспитание во училиштето, што ќе значи и нивно недоследно и недоволно реализирање. Таквата поставеност на работното и политехничкото воспитание на училиштето претпоставува и поинаква поставеност на целокупниот воспитно-образовен процес во него, воспитание кога работата нема да му биде вештачки „додаден“ елемент, туку, напротив, ќе биде суштина на целокупното воспитание. Тоа значи таква концепциска поставеност на работното и политехничкото воспитание ќе се реализираат во сите пори на работата и животот во училиштето, што секако претпоставува и поинаква концепциска поставеност на училиштето и воспитанието воопшто.

Користена литература

- Zbornik (2002) „Škola bez neuspješnih učenika”, Filozofski fakultet, Pula, str.453 (Stojanović,A.Neke pretpostavke uspješnije nastave)
- Holland, P. “ *Beyond measure- neglected elements of Accountability in schools* “University of Houston worldcatlibraries. www.org/wcpa/ow/149dc362dcc373cba19afeb4da09e526htm
- (Kostović,S. Kompetencije nastavnika za školu po meri učenika)
- Попов, А.(2000) „Педагогика”, Неофит Рилски, Благоевград. стр.156-190
- Стевановиќ, М.(2003) „Предшколска педагогија“, Андромеда, стр. 59
- Brkik, M.(1985) “*Teorija i praksa moralnog odgoja ucenika*”, Veselin Maslesa, Sarajevo, str.15
- Brkik, M.(1985) “*Teorija i praksa moralnog odgoja ucenika*”, Veselin Maslesa, Sarajevo, str.15
- Димитров, Љ.(1998) „Теорија на воспитанието», Аскони – издат, Софија, стр. 244
- Митровиќ, Д. (2001). „Савремени проблеми на естетског васпитања”, Завод за издавање уџбеника, Београд

УДК 37.091.64	м-р Драгана Кузмановска, лектор по германски јазик Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип Филолошки факултет
Стручен труд (Professional paper)	м-р Билјана Петковска, лектор по англиски јазик Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип Филолошки факултет
	Нада Арсова, професор по одделенска настава Основно училиште „Страшо Пинџур“ - Карбинци
	Весна Ничева, професор по одделенска настава Основно училиште „Димитар Влахов“ - Штип

УЧЕБНИКОТ КАКО НАСТАВНО СРЕДСТВО И ИЗВОР НА ЗНАЕЊЕ

Апстракт

Учебникот се смета за продукт на степенот на развиеност на системот на образование и воспитание во една земја. Тој ја покажува и докажува грижата на општеството за образованието и воспитанието како негови витални интереси и функции. Како средство за комуникација во наставата учебникот претставува значаен показател, одраз и израз на нашите педагошки концепции, сфаќања и погледи за наставата и за севкупниот воспитно-образовен систем.

Добриот учебник претставува едно од најмоќните средства за формирање на личноста на ушеникот за зголемување на ефикасноста на воспитно-образовната дејност. Тој најнепосредно го води наставникот во наставата и му служи како ориентир и патоказ во реализацијата на програмските цели и задачи, односно на наставните содржини. Се разбира, учебникот ќе ја интензивира и унапредува наставата само ако оди во чекор со најновите педагошко-психолошки, дидактичко-методички и други научни сознанија. Затоа, тој мора перманентно да се усовршува, квалитетно да се подобрува од научен, педагошко-дидактичен, естетски, графичко-илустративен, технички и друг карактер.

Клучни зборови: учебник, средство за комуникација, наставно средство, извор на знаење, настава, усовршување

STUDENT'S BOOK AS AN EDUCATIONAL MEAN AND SOURCE OF KNOWLEDGE

Abstract

Student's book is considered as a product which gives the level of development of the educational system in one country. It represents and approves the society's care for education as its vital interests and functions. As a mean of communication in the teaching process students' book represents a significant indication, reflection and expression of our pedagogical concepts, understandings and views for the teaching process and for the educational system as a unit.

Well organized student's book represents one of the most powerful means of forming the student's personality by increasing the efficiency of the educational work. It leads the teacher in the teaching process, and serves to him as a direction in the realization of the programme goals and tasks. The students' book of course, will intensify and advances the teaching process only if it is heading step by step with the newest pedagogical-psychological, didactical, methodical and other scientific realizations. Because of this, it must improve permanently from scientific, pedagogical-didactic, esthetical, graphical-illustrative, and technical character.

Key words: *mean of communication, teaching process, education, advancement*

Учебникот е одреден вид книга која се вклучува во големиот асортиман на функционални книги чиешто значење е големо особено во развиените земји. Учебникот е незаменлив учесник и следител на организираното институционално воспитание и образование и најстар извор на знаење во процесот на едукацијата.

Одредувајќи го поимот учебник, В.Пољак се определува за следниве негови обележја:

- учебникот е основна училишна книга, за разлика од останатите како дополнителна и помошна литература во текот на школувањето;
- учебникот е пишуван врз основа на предвидениот план и програма, што не е случај со останатата научна и стручна литература;
- учебникот, скоро секојдневно го употребуваат учениците во своето школување заради образование, односно самообразование додека останатата литература ја проучуваат повремено и привремено;
- по својата основна намена учебникот треба да биде дидактички обликуван заради пропорционално, оптимално, поекономично и

поефикасно образование, што не важи за останатата литература.¹

Во истражувањата на современиот учебник се поаѓа од поставката за двојниот карактер на учебникот. Од една страна, учебникот е најважен извор на знаења, односно носител на содржината на образованието, во кој се формираат и објаснуваат основните научни поими, поврзани со наставната програма, а се одредува и обемот на наставниот материјал што треба да се изучи во училиштето.

Од друга страна пак, учебникот претставува наставно средство кое треба да им помогне на учениците во усвојување на наставниот материјал. Во таа насока учебникот треба да им овозможи на учениците стекнување умења и навики во процесот на учењето, стекнување искуства за самостојни творечки активности, барање и наоѓање на неопходни информации.

Современиот и интензивен развој на образовната технологија и експанзијата на знаењата се рефлектираат како предизвик во сферата на образованието и ги зголемуваат барањата на средствата и изворите за стекнување и пренесување на знаењата во нивната иновациска форма. Меѓу тие средства и извори особено се истакнува учебникот со неговата интеракциска комуникација, како основно наставно средство. За да ја добие оваа улога учебникот поминал низ историја којашто е долга колку што е долга и историјата на училиштето. Учебникот постои и е стар колку што се стари наставата и училиштето. Тој се задржал како извор на знаења во сите негови трансформации и неговиот развој е тесно поврзан со развојот на наставата.

Не сме далеку од вистината ако кажеме „каков ни е учебникот-такви ни се главно училиштата и наставниот процес“, истакнал Ничковиќ (1982). Згора на тоа, некои странски истражувања потврдуваат дека учебникот најмногу влијае врз креирањето и организацијата на наставниот процес и дека неговата улога е поголема дури и од онаа на наставниците. Реформските промени во образованието сè повеќе ја зафаќаат и традиционално цврстата позиција на учебникот и другиот дидактички материјал. Тие ја наметнуваат потребата од современо концепиран учебник, базиран на интегралната современа дидактичка теорија. Тоа е учебник од кој се учи, а не учебник кој се учи. Учебникот се користи во планирањето на наставата и во наставниот процес.

Современиот учебник нуди преглед за интердисциплинарен пристап во наставата, а особено идеи за конкретизација на воспитните цели.

¹⁾ Маказлиева, Е. (1995), Дидактички компоненти на учебникот - во учебниците за одделенска настава, Скопје, „Просветно дело“, стр. 26.

Со учебникот се актуализира потребата за систематско следење на постигањата на учениците, а наставниците можат да се поттикнат да направат избор на валидни методи за подобрување на успехот особено за посложените наставни содржини.

Добриот учебник и пошироката училишна книга претставува една од најмоќните средства за формирање на личноста на ученикот, за зголемување на ефикасноста на воспитно-образовната дејност. Тој најнепосредно го води наставникот во наставата и му служи како ориентир и патоказ на реализацијата на програмиските цели и задачи, односно на наставните содржини. Се разбира, учебникот ќе ја интензивира поуспешно и унапредува наставата само ако оди во чекор со најновите педагошко-психолошки, дидактичко-методички и други научни сознанија.

Учебникот не е ниту лектира, ни прирачна, ни дополнителна литература. Тој е (или треба да биде) основното наставно средство кое мора да произлегува од пропишаната наставна програма за конкретен предмет и за конкретно одделение или клас. Без разлика колку и да се изнаоѓаат разни помошни и дополнителни (а пред сè технички) средства за олеснување и интензивирање на наставата - учебникот си останува основниот стожер во дидактичкото восприемање на наставните содржини.

Затоа, нам и не ни е сеедно каков ќе биде тој учебник и по форма и по содржина и по својата техничка физиономија, доколку сакаме успехот да ни биде на што поголемо рамниште. Оттаму, во последниве децении постојано се зборува за современата настава (а заради неа) и за современ учебник.

Во современото училиште тежиштето на учењето не се состои во акумулирање на знаења, туку во совладување на методологијата за развој и напредување на знаењето. Во услови на огромен број информации, човекот мора да се ослободи да го издвојува битното од небитното, релевантното од ирелевантното, значајното од помалку значајното. Таа задача освен наставата ја има и учебникот како нејзин интегрален дел. Во рамките на оваа проблематика постојат голем број прашања, дилеми и развојни тенденции, теоретски и практични.

Теориската основа на современите учебници ја чини сфаќањето дека учењето е активен, а не пасивен процес, а учебниците се средство за самоучење кои ќе ги ставаат учениците пред различни проблеми коишто треба самостојно да ги решаваат упатувајќи ги на други извори на знаења и поттикнувајќи ги на активност.

Усовршувањето на учебникот пред сè е условено од неговата нова функција која произлегува од целите и задачите на современата настава, детерминирана од дидактичко-методското обликување, за да биде книга со широки можности за сестрана активизација на ученикот во наставниот процес.

Заклучок

Поради ваквото свое значење и функција, создавањето и иновирањето на учебникот треба да претставува перманентна грижа и работа не само на поединци: автори, уредници и други, туку и на екипи на стручњаци, теоретичари и практичари, психолози и педагози, на институти и институции, органи и организации, па и на образованието и на општеството во целина.

Користена литература

- Vučenov, N. (1998), *Koraci ka savremenoj nastavi učenju i udžbenika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredsta
- Макзлиева, Е.(1995), *Дидактички компоненти на учебникот*, Скопје: Просветно дело
- Ели Маказлиева (1990), *Местото и карактерот на учебникот во современи услови: (тркалезна маса)*, уредник, Скопје: Просветно дело
- Prokič, V. (1989), *Udžbenici i nastavna sredstva u teoriji i praksi*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Стојковски, Т, Целадини, Ќ. Андонова- Митревска, Т. Ѓорѓова, Г. Рушити, А. Манчев, В. (2006), *Концепција за учебник за основно и средно образование*, Скопје: Министерство за образовние и наука, Биро за развој на образование
- Требјешанин, Б. Лазаревич, Д.(2001), *Савремени основношколски уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

УДК 373.3.091.33-028.16

Стручен труд
(Professional paper)

асис. м-р Ирена Китанова
Универзитет „Гоце Делчев“–Штип
Факултет за образовни науки

ПРЕРАСКАЖУВАЊЕТО И РАСКАЖУВАЊЕТО КАКО ФОРМИ НА УСНО ИЗРАЗУВАЊЕ

Апстракт

Усното и писменото изразување се заемно поврзани. Говорот е еден вид подготовка за пишување, а пишувањето го поттикнува говорот. Притоа, во текот на усното и писменото изразување треба да се води сметка за одредени законитости. На пример, најважно е да се сфати дека за да се сфати содржината потребно е да зборуваме/пишуваме постапно, по одреден ред, по таканаречена утврдена методологија на изложување на фактите, на аргументите. Невозможно и погрешно е ако одредена случка, настан, содржинска целост или доживување ја изразуваме одеднаш, во еден здив, а не постапно, хронолошки, ред по ред.

Во наставната пракса, во делот од подрачјето усно и писмено изразување се применуваат следниве форми на усно изразување:

1. Прераскажување
2. Раскажување
3. Опишување
4. Известување
5. Говорни вежби.

Клучни зборови: *прераскажување, раскажување, опишување, известување, говорни вежби*

RETELLING AND TELLING AS FORMS OF ORAL EXPRESSION

Abstract

Oral and written expression are mutually connected. Speech writing is a kind of preparation for speech and writing prompts. In addition, during the oral and written expression should be taken into account for certain legalities. For example, it is important to realize that in order to understand the content you need to talk / write gradually, in a certain order, after the so-called established methodology of presenting facts, arguments. Impossible and wrong if a

particular event, event, content completely or experience expresses a sudden, in one breath, and does not proceed chronologically, row by row.

In teaching practice, in the area of oral and written expression apply the following forms of oral expression:

1. retelling
2. storytelling
3. describing
4. reporting
5. voice exercises

Key words: *retelling, telling, describing, reporting, voice exercises*

Прераскажување

Прераскажувањето претставува репродукција на литературно-уметнички текст, филм, тетарска претстава, дијафилм, телевизиска емисија и сл., или повторување на фабулата што сме ја прочитале или слушнале. Преараскажувањето е еден од најпопуларните облици на усно изразување во наставата од I до IV одделение. Секое прераскажување има цел и програмско насочување. Без нив прераскажувањето преоѓа во импровизација и стихијност која води кон баналност и конфузија.

Уметничкиот прозен текст или епска песна се прераскажуваат по извршената анализа кога се создадени услови за нивно посистематско, посигурно и поквалитетно изложување на материјата, на содржината. Лирската песна никогаш не се прераскажува. Првенствено таа се доживува, а потоа и анализира.

Во одделенската настава учениците најмногу сакаат да прераскажуваат текстови кои се блиски до нивните доживувања, кои немаат многу непознати зборови, кои се јасни и оптимални по својата должина. Потешко ги прераскажуваат текстовите со дијалози и описи.

Уште во I одделение на основното училиште неопходно е учениците да ги воведуваме во техниката на прераскажување која упатува на следново:

- ученикот не треба да биде со мислите пред говорот;
- потребно е правилно да го насочиме ученикот како да ги селектира фактите т.е. да го диференцира главното од споредното и, што е најважно, изложувањето на фактите да се одвива по одреден редослед;
- да се развие способност за адекватно и квалитетно изразување;
- при прераскажувањето да не се прескокнува, туку да се прераскажува по ред, дел по дел, хронолошки;
- во текот на прераскажувањето ученикот може нешто и да менува, да додава со што постапно се преоѓа на таканареченото творечко

прераскажување. Притоа за секое прераскажување (усно или писмено) мора да се почитува колективен/заеднички или индивидуален план, кој однапред е изработен.

Во наставната пракса се применуваат следниве форми на прераскажување:

Дословно/буквално прераскажување

Овој вид прераскажување нема творечки карактер. Настаните, случките се изложуваат механички и онака како што се подредени во текстот. За ова прераскажување најсоодветни се кратките текстови и тие повеќе се корисни како вежби за меморирање и култивирање на говорот.

Слободно прераскажување

Со ова прераскажување ученикот внесува промени во изворниот текст. Во текот на прераскажувањето ученикот внесува сопствена логика, го менува дејството, деталите, ситуациите и постапките на ликовите. На тој начин доаѓа до промена на формата, а помалку или повеќе содржината останува иста.

Прераскажување со проширување на текстот

При ова прераскажување учениците имаат слобода да го прошируваат текстот со додавање нови епизоди, ликови и подробности. Тука нивната творечка фантазија доаѓа до потполн израз, при што фабулата на текстот/приказната може да се измени до тој степен што понекогаш таа го губи своето првично и автентично значење.

Опширно прераскажување

Опширно прераскажување е кога ученикот изложува сè, и битно и небитно, кога ги реди случките и деталите опширно. Тоа ученикот го чини врз основа на доброто паметење без да вложи особен творечки напор.

Скратено прераскажување

Ова прераскажување е мошне сложено и тешко, бидејќи бара скратување на содржината на текстот. За да се успее во тоа потребно е најпрво текстот добро да се анализира и проучи, а потоа да се пристапи кон издвојување на суштинските елементи од содржината. Добро е ова прераскажување да се работи по план кој може да нè насочи на она што е главно или суштинско.

Прераскажување со одговор на прашања

Според редоследот на случките, наставникот ги формулира прашањата и преку нив се развива и следи фабулата на текстот. Прашањата може да се напишат на таблата и според нив учениците прераскажуваат. Обично овој вид на прераскажување се применува за учениците од I одделение. Со текот на времето во II, III и IV одделение учениците се ослободуваат од прашањата и пристапуваат кон самостојно прераскажување.

Информативно прераскажување

Ова прераскажување има за цел да го извести/информира слушателот или читателот за битните елементи на некоја содржина. Информацијата се однесува за некој филм, прочитана книга, театарска претстава, натпревар и др. Ова прераскажување е кратко, јасно, објективно, сликовито и убедливо со што ученикот се мотивира за одредена активност.

Прераскажување по аналогича

Откако ќе го прочита текстот (приказна, расказ) по пат на аналогича, фантазија и асоцијација ученикот може да формира друг текст сличен на изворниот. Важно е првичниот текст ученикот да го комбинира со вистински и измислени доживувања и притоа да се сочува матрицата на неговата изворност. Овој вид на прераскажување е прилично тежок, бидејќи од ученикот бара поголема зрелост и творечка способност.

Прераскажување со промена на граматичкото лице

Ова прераскажување е творечко. При промената на граматичкото лице пр.: трето лице во прво лице прераскажувањето станува поживо и понепосредно.

Прераскажување со промена на местото

Во текот на прераскажувањето на текстот ученикот го менува местото на јунакот или раскажувачот. На пример, ако јунакот е негативен, во текот на прераскажувањето ученикот ја менува неговата етичка позиција со корекција и дополнување на некои негови постапки во одредени ситуации. Но претходно овој вид на прераскажување бара солидна анализа на текстот.

Прераскажување со промена на крајот од содржината

При промената на крајот од содржината на одреден текст важно е основата на текстот да не изгуби во смисла и квалитет. Крајот

задолжително треба да одговара на природата на изворниот текст. Ова прераскажување е творечко и од ученикот бара фантазија и максимална мисловна ангажираност.

Прераскажување на содржината во целост

Во текот на ова прераскажување ученикот треба да внимава да не се наруши основната логичка и структурална вредност на текстот.

Прераскажување на содржината по делови

Се прераскажуваат пошироки тематски целини, епизоди и делови по избор на ученикот или по избор на наставникот. За прераскажување се избираат најинтересни и највозбудливи делови со своевидно емотивно и етичко значење.

Флексибилно прераскажување

Под флексибилно прераскажување подразбираме честа промена на темпото, интонацијата и способноста на нараторот од содржината да го избере она што е најсилно и највозбудливо за да може што поимпресивно и поубедливо да делува на слушателот/читателот. Одделни возбудливи епизоди од текстот ученикот треба да ги прераскажува поопширно и посилено, а помалку возбудливите ги прераскажува едноставно и природно.

Раскажување и видови раскажување

Раскажувањето претставува репродукција на содржината на некое доживување, случка или нешто измислено. Без оглед дали е вистинско или измислено раскажувањето е творечка форма на усно изразување.

Во текот на раскажувањето до полн израз доаѓа субјективниот поглед на ученикот. Инаку, поттик за раскажување секогаш е некое доживување, случка, некој предмет, слика, појава или она што е околу нас и во нас - во светот на детската фантазија. Обично прво се раскажува доживувањето, а потоа и случката. Раскажувањето треба да биде целосно, да има почеток, средина и крај. Како и прераскажувањето и раскажувањето може да биде усно или писмено, без план и со колективен/заеднички и индивидуален план. Во текот на раскажувањето во фантазијата на ученикот се создаваат содржината, композицијата, ликовите и ситуациите. Личните доживувања, случки и ставови ученикот ги изложува слободно, емоционално и сликовито. Раскажувањето бара самостојност, креативност и фантазија.

Видови раскажувања

Раскажување на доживување и случки

Личното доживување и случка се омилена и интересна тема за раскажување на учениците. Во I одделение тие раскажуваат спонтано, неорганизирано, но со време се воспоставува соодветен ред. Затоа со учениците треба да се работи стрпливо и да им се даде доволно време со помош на фантазијата да оживеат некое доживување или случка.

Доживувањата можат да бидат заеднички (излети, патувања, училишни свечености и др.) и индивидуални. Раскажувањето не смее да личи на известување, ниту да биде гола и сувопарна репродукција на фактите. Основната цел при изложувањето на случките и настаните е ученикот да применува раскажување со интересни слики, со богата говорна и јазична култура.

Раскажување со фантазија

Ова раскажување силно влијае за развивање на детската фантазија. Обично темите се земаат од обичниот живот кои се помеѓу реалноста и фантазијата. Бидејќи спаѓа во повисоките форми на раскажување учениците ги воведуваме постапно и систематски.

Раскажување под влијание на уметнички текст

Прочитана сказна или научнофантастичен расказ можат да бидат силен поттик за раскажување. Поетските и фантастични текстови нудат можност за разновидни форми на раскажување. Притоа, поттик за раскажување може да биде: поетска слика, стих, поетска мисла, постапки на ликовите, необична ситуација и др.

Хумористичко раскажување

Хуморот, смеата, шегата и ведрината се особено важни за учениците во одделенската настава. Една од приоритетните задачи на наставниците е постапно да ги оспособуваат учениците при читањето на уметнички текст да го откриваат смешното и да умеат да го репродуцираат на вистински начин.

Раскажување со смислени зборови

Наставникот запишува на таблата 5 - 10 зборови, а со асоцирање и фантазија учениците пишуваат приказна/расказ. Наеопходно е да се смислат поттикнувачки зборови од специфичен тематски круг кои ќе ја раздвижат фантазијата кај учениците.

Раскажување по низа од слики

Низата или серија од слики/цртежи треба да прикажува целосен настан со сите елементи на расказ/приказна. Основно барање е сликите да имаат солидна естетска вредност. При раскажувањето наставникот ги открива сликите постапно, една по една или ги изложува сите одеднаш и ја раскажува приказната/расказот. Праксата покажува дека првиот начин повеќе ги мотивира учениците и побудува поголема љубопитност. Раскажувањето по низа од слики може да се одвива по овој редослед:

- мотивација;
- најавување на наставната содржина;
- разговор за содржината на сликите/цртежите;
- составување на заеднички план;
- насочување на учениците на задачите за пишување (содржината, редоследот на случките/настаните, уредност, стилот на изразување и сл.);
- самостојно раскажување на учениците;
- читање, коментирање на ученичките работи.

Раскажување според слика со целосен настан

Првото и основно барање за овој вид раскажување е да се избере добра уметничка слика, фотографија или изработен цртеж од наставникот. Сликата треба да содржи доволно елементи за приказна со одредена содржина и динамика. Обично сликата треба да претставува репродукција на настан од детскиот живот. Ова раскажување кореспондира со опишувањето. Но проблемот е во тоа што за да се разбере содржината на сликата неопходно е да поставуваме прашања со кои ќе се динамизираат и оживеат статичките мотиви.

Раскажување со смислен почеток или продолжување на приказната

Наставникот го подготвува/смислува почетокот на приказната кој треба да биде интересен и инспиративен за учениците. Учениците ја продолжуваат приказната и целосно ја осмислуваат според својата творечка фантазија. На крајот од часот се читаат/коментираат работите и критички се коментираат и проценуваат.

Раскажување со дијалог

Во текот на раскажувањето нараторот ги поставува ликовите во ситуација на дијалог. Оваа форма на раскажување е мошне сложена и се применува постапно.

Раскажување со музика

Добро е раскажувањето почесто да биде придружено со музика, зашто таа е еден вид подвижник на фантазијата, создава расположба и ја поттикнува имагинацијата кај учениците. Во наставната пракса се слуша музика по избор на учениците или по избор на наставникот. Раскажувањето може да се одвива паралелно со музичкиот запис или по неговото слушање, сè додека учениците не се оспособат за тој вид раскажување.

Раскажување по скратена фабула

На учениците им се нуди скратена фабула врз основа на која тие развиваат целосна приказна со сите детали, ситуации, ликови. Едноставно, на тој начин учениците ја прошируваат приказната.

Раскажување по наслов/слободно раскажување

Со формулираниот наслов наставникот ја одредува темата и им допушта на учениците да раскажуваат слободно и самостојно. Овде учениците имаат можност сами да ги сочинуваат и креираат елементите на формата и содржината и, на тој начин, творечки да раскажуваат.

Користена литература

- Бачанов П. - Андоновска З.; *Прилози за наставата по македонски јазик во основното училиште*; Детска радост, Скопје, 1990.
- Бачанов П. - Андоновска З.; *Филмот во наставата по македонски јазик*; Детска радост; Скопје, 1992.
- Делчев Ѓ.; *Методски прирачник за користење на букварот и читанката за I одделение*; Просветен работник; Скопје, 1987.
- Делчев Ѓ.; *Прирачник за користење на програмираниот наставен материјал за II одделение „Читам и пишувам латиница“*; Просветно дело, Скопје, 1977.
- Китанов Б.; *Методика на наставата по македонски јазик со практикум (од I до IV одделение)*; Педагошки факултет „Гоце Делчев“, Штип, 2001.

УДК 929

Стручен труд
(Professional paper)м-р Кире Филов
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

**СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ – АПОСТОЛ НА СЛОВЕНСКОТО
ПРОСВЕТНО ДЕЛО**

Апстракт

Св. Климент Охридски чудотворец е основоположник на словенската писменост во Македонија. Роден некаде во Македонија (веројатно во Солун или во неговата близина) околу 840 година. Починал на 25 јули 916 година во Охрид. Основач на Охридската книжевна школа или т.н. Прв словенски универзитет. Следбеник и ученик на браќата св. Кирил и Методиј. По мисијата на браќата во Панонија, заедно со другите ученици бил протеран и прибежиште нашол во тогашното кнежевство Бугарија. Од кнезот Борис бил испратен како епископ во областа Кутмичевица, каде што во 886 година ја основал Охридската книжевна школа. Тука развил силна просветно-црковна и културна дејност. Од оваа школа излегле учени свештени лица кои во црквите проповедале на разбирлив словенски јазик. Се смета за автор на познатата кирилица. Во Охрид го изградил познатиот манастир на „Св. Пантелејмон“, каде што во 916 година бил погребан.

Клучни зборови: *Охридска книжевна школа, Кирил и Методиј, Македонија, кнез Борис*

**ST. KLIMENT OF OHRID – APOSTLE OF SLAVIC EDUCATIONAL
WORK****Abstract**

St. Kliment Ohridski is founder of Slavic literacy in Macedonia. Born somewhere in Macedonia (probably in Thessaloniki or its surroundings) around 840 AC. Died on July 25 916 AC in Ohrid. Founder of Ohrid literary school or so-called First Slavic University. Follower and apprentice of brothers Ss. Cyril and Methodius. After the mission of the brothers in Pannonia, together with the rest of the apprentices was expelled and he found sanctuary in Bulgaria. Prince Boris accepted him, and sent him as episcopus in Kutmicieva area, where in 886

AC he founded Ohrid literary school. Here he developed strong educational, religious and cultural activities. From this school came out learned clerics and teachers. These priests in were preaching intelligible Slavic language, understandable to ordinary citizens. Is considered the author of the famous Cyrillic alphabet. In Ohrid, he build the famous monastery St. Pantelejmon, where in 916 AC he was buried.

Key words: *Ohrid literary school, Cyril and Methodius, Macedonia, prince Boris*

Климент Охридски е еден од основоположниците на македонското просветно и црковно дело. Продолжувач на делото на браќата Кирил и Методиј, нивни ученик уште од млади години. Основоположник на Охридската книжевна школа¹ и прв сесловенски епископ во Македонија.

Роден е околу 840 година некаде во Македонија. За неговата младост не се знае скоро ништо. Некои историчари сметаат дека е роден или во Солун или во неговата близина. Земајќи го фактот дека уште од млади години е заедно со браќата Кирил и Методиј, значи дека живеел во нивна близина. Според еден извор, Климент бил роден „од европските мизи, под кои многумина ги подразбираат болгарите“.² Но, имајќи предвид дека тогашната територија на Македонија се наоѓала во состав на Бугарското кнежевство, може да го интерпретираме овој податок дека Климент бил словен од Бугарското кнежевство. Потеклото на неговото семејство не е познато.

Дека Климент бил со Методиј некаде од шеесетите години на IX век кажува житието на Климент напишано од Охридскиот епископ Теофилакт некаде на почетокот на XII век: „...го зел за себе како образец за подржавање великиот Методиј, бидејќи го знаел неговиот живот како никој друг и го следел од својата рана младост и со свои очи видел сè што правел неговиот учител...“³ Во тоа време Методиј бил на мисија во Мала Азија, поточно во манастирот Полихрон. Во овој манастир браќата се задржале неколку години и оттука ја завршиле својата мисија кај Хазарите. Се претпоставува дека токму тука била создадена или се работело на создавањето на словенската азбука, во историјата позната како глаголица.

1) Во историјата позната и како Охридски универзитет

2) „Кратко житие на Климент“ од Охридскиот епископ Демитриј Хоматијан од почетокот на XIII век

3) Жития на светиите, Синадално издателство, Софија, 1991 година

Во 868 година Кирил и Методиј заминале за Рим, каде што на Папата му биле предадени моштите на св. Климент Римски. На приемот кај Папата, организиран во март 868 година, учениците на Кирил и Методиј биле ракоположени за свештеници од страна на двајца римски епископи. Во следната 869 година, Методиј, од страна на Папата бил ракоположен за архиепископ на Панонија и бил испратен таму во својство на папски легат. Сепак, во Моравија Методиј и неговите ученици не биле добредојдени за латинските свештеници, кои се плашеле за својата положба и привилегии кои ги уживале. Главен проблем во несогласувањата, освен јазикот, станале и догматските спорови помеѓу Цариградската патријаршија и Римската црква. Имено, источната црква во симболот на верата ја имала додавката „и Синот“⁴. Во полемиките во врска со ова прашање, победила насилната латинска страна. Учениците на Методиј⁵ биле изложени на прогон.⁶ Некои од нив биле продадени како робови (обично помладите), додека другите биле затворени. Помеѓу затворените се наоѓал и Климент. Наскоро им било наложено да ја напуштат Моравија.

„Климент го зеде со себе си Наума и Ангелариј и тргнаа накај Дунав. По патот пристигнаа во едно село, каде што помислија да си ја одморат снагата, бидејќи беа изморени од глад и студ... Кога стигнаа до Дунав ги видоа големите непроодни води, сврзаа три дрва и со Божја помош ја препливаа реката“⁷. Белград во тоа време бил во границите на Бугарското кнежевство. Таму се јавиле кај војводата на градот, поставен од бугарскиот цар. Војводата ги испратил кај бугарскиот кнез Борис „...бидејќи знаеше дека Борис бара такви мажи...“⁸ Бугарскиот кнез ги прифатил Климент и учениците кои останале тука да ја продолжат работата на браќата Кирил и Методиј.

Во 886 година Климент бил испратен во Западна Македонија (област Кутмичевица) со центар во Охрид. На подарок од кнезот Борис „доби три прекрасни куќи во Девол... кои му служеа за одмор покрај Охрид и Главеница...“⁹ Во Охрид Климент развил широка просветителска книжевно-црковна и културна дејност. Во 893 година Борис го назначил Климент за епископ на Величката епископија, која се протегала по текот

4) Оваа додавка Римокатоличката црква ја прифатила дури во XI век

5) Кој починал во 885 година

6) Според некои записи тогаш во Моравија биле присутни околу 200 свештеници и ѓакони

7) „Животопис на Св. Климента отъ Теофилакта охридски архиепископъ“, Превод: Д. Матовъ, Пловдивъ, 1896, стр. 17-18, Stanford University Libraries

8) Исто таму, стр. 18

9) Исто, стр. 21

на реката Треска.¹⁰ Според некои извори од Ватиканската библиотека Климент на двапати примил епископска катедра. Едната е Тивериоплската (струмичката) а втората е Величката. Во истиот извор е наведена годината и денот на смртта на Климент, како и седиштата на неговите епископии: „Епископијата на Велаград или Велеград (Берат) и Канина, Северен Епир. Град во Албанија, сега Берат. Епископија прво при Драчката митрополија, нарекувана Пулхериуполска, потоа Велеградска митрополија при Охридската архиепископија, а од 1767 г. при Цариградската патријаршија со митрополитска титула „пречестен и егзарх на цела Албанија“... епископи: 1. Филарет, непознато кога, 2. *Серафим, исто непознато*, 3. *Сергиј, 16 април 878*, 4. *Даниил*, 5. *Климент 906, 25 јули 916 г.*...”¹¹

По осум години од работата на Климент, починал кнезот Борис Михаил, а него го наследил „...неговиот син Владимир, кој по четири години го напушти овој свет... Управувањето го наследи неговиот брат Симеон, кој прв се нарече бугарски цар...”¹² Симеон го „...назначи за епископ на Дрембица или Велика, и така стана првиот епископ...”¹³

Охридската книжевна школа

Охридската книжевна школа е најстарата средновековна македонска школа, создадена во Охрид во 886 година од Климент. Остатоци од оваа школа не се зачувани, но се лоцира во месноста Имарет во Охрид. Климент во Охрид развил активна просветителска и пишувачка дејност. Тука го воспитувал христијанското население, но дел од неговата активност била и проповедање на Евагелието на паганите. Користејќи ја азбуката на браќата Кирил и Методиј, ги обучувал и учел децата на словенски јазик. Најспособните деца ги земал за свои ученици. Им предавал богословија и ги подготвувал за идни свештеници и учители. Во неговото житие стои податок дека имал некаде околу 3.500 ученици.¹⁴ Секогаш имал некакви обврски, „...или учеше деца, на едни им кажуваше како се пишуваат буквите,

10) Според проф. д-р Бранко Панов, центарот на оваа епископија некаде подалеку од Охрид, зошто во Пространото житие, Теофилакт Охридски вели: „Климент се враќал од Велика во Охрид, за да види дали жителите на земјата се силни по дух и дали се опираат на стравот од Бога, исто така и за да остане на спокојство во општењето со Бога во манастирот, чија убавина ја сакал и за која тагувал...”, Личности од Македонија, енциклопедиски именик, ред. Јован Павловски, МИ-АН, 2002 година, Скопје, стр. 145-146

11) Трендафил Крџанов, Църковен вестник, 25 јули 1998, http://www.pravoslavieto.com/life/11.25_sv_Kliment_Ohridski.htm#3

12) Цитиран труд, „Животопис на Св. Климента отъ Теофилакта...“, стр. 23

13) Исто таму, стр. 24

14) Исто таму, стр. 22

на други им ја кажуваше смислата на пишаниот збор, или се спремаше за молитва, или пишуваше книги... Никогаш не стоеше без работа”.¹⁵ Првиот словенски епископ за своја главна цел го сметал подготвувањето на месното свештенство за извршување на богослужбите на словенски јазик. „...Не давајќи им одмор на своите очи...”¹⁶ ги исполнувал своите просветителски и епископски должности.

Во школата на Климент или уште се нарекува и Прв словенски универзитет биле создадени, односно преведени огромен број дела, главно црковни книги. Биле преведувани од грчки на словенски јазик. Постои дилема помеѓу славистите околу една реченица во неговото житие. Имено, таму стои дека Климент пронашол други облици на буквите за да ги направи поразбирливи од оние кои ги создал Кирил. Дилемата или прашањето е дали Климент создал нова азбука или само ја упростил веќе постоечката. Прашањето потекнува од фактот што дека најраните црковно-словенски написи се напишани со два различни типови букви (глаголица и кирилица). За глаголицата е јасно дека е создадена од Кирил, а кирилицата претставува преработка на грчката азбука, при што се додадени некои нови знаци. Бидејќи се знае за глаголицата дека е создадена од Кирил, а кирилицата од учениците на Методиј, голем број научници сметаат дека втората азбука, всушност е дело на Климент.

Од најстарите записи, што се зачувани кај нас, а се создадени во Охридската школа се Асемановото евангелије¹⁷, Синајскиот псалтир и Синајскиот еухологиј. Нешто подоцна, на кирилско писмо биле создадени Добромирово евангелије, Битолскиот триод, Охридски апостол, Болоњски псалтир и др.

15) Исто таму, стр. 22

16) Исто таму, стр. 24

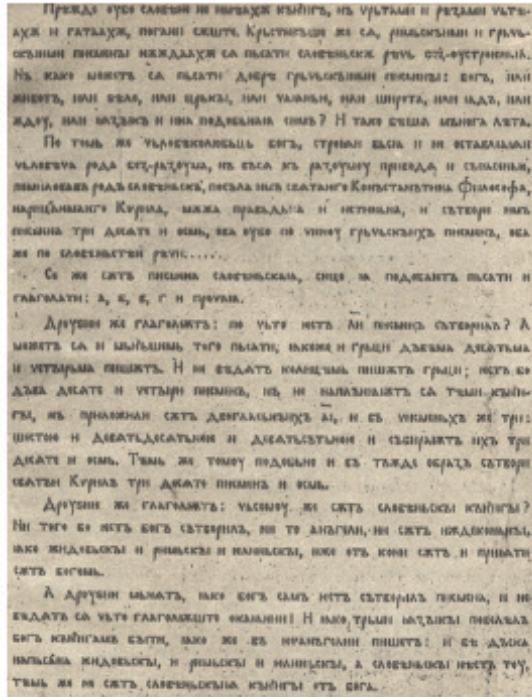
17) Пишувано на глаголица и воедно најстариот документ кој се чува во Државниот архив на РМ



Асеманово евангелие

Климент Охридски починал на 25 јули 916 година во Охрид, на 80-годишна возраст. Погребан е на 27 јули 916 година во неговиот манастир „Св. Пантелејмон“ во Охрид.

По смртта на Климент, не згаснала неговата книжевна школа. Неговото дело го продолжиле неговите ученици. Најголем дел на создадените дела на словенски јазик од оваа школа се дело на анонимни творци. По повод годишнината од смртта на Климент, анонимен автор составил „Служба“, која е еден од најубавите споменици на македонската книжевност од овој период. Еден од учениците на Климент е и Црноризец Храбар (чие виситинско име не е познато). Неговото дело „О Писменех“ е апологија на македонската писменост каде ја брани македонската азбука и го заштитува македонското културно дело. Во контекст на ова запишал: „македонските букви се посвети и се повеќе за почит, бидејќи се обработени од свет човек, а грчките ги создале Елините, кои биле пагани и незнабошци”.



„О Писменех” на Црноризец Храбар

Свети Климент Охридски имал непроценливо голема улога во духовната преродба на словенството. Затоа првиот словенски епископ, Климент Охридски се слави со особено голема почит, на 8 декември (нов стил) или 27 ноември (стар стил), ученикот и учител кој го утврдил христијанството меѓу народите на Балканот.

Користена литература

„Кратко житие на Климент”, од Охридскиот епископ Димитриј Хоматијан од почетокот на XIII век

„Животописъ на Св. Климента отъ Теофилакта охридски архиепископъ”, Превод: Д. Матовъ, Пловдивъ, 1896, Stanford University Libraries

„Личности од Македонија, енциклопедиски именик”, ред. Јован Павловски, МИ-АН, 2002 година, Скопје

Трендафил Кръстанов, Църковен вестник, 25 јули 1998

Веб извори:

http://www.pravoslaviето.com/life/11.25_sv_Kliment_Ohridski.htm#3

<http://www.mpc.org.mk/MPC/istorija.asp>

<http://ortos.wordpress.com>

УДК 81'373

Стручен труд
(Professional paper)

виш предавач м-р Снежана Кирова
Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип
Филолошки факултет
лектор м-р Јане Јованов
Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип
Филолошки факултет

ПРЕГЛЕД НА ПОТЕКЛОТО НА ИМИЊАТА НА ДЕНОВИТЕ ВО НЕДЕЛАТА

Апстракт

Сите граѓани на оваа планета ги користат деновите во неделата за определување на нивните активности. Не само што се користат делење на месецот на неколку недели, или пак годината на 53 недели – деновите во неделата целосно ги синхронизираат нивните животи соодветно на нивната животна дејност.

Дали некогаш се прашале овие граѓани од каде дошле имињата на сите овие денови во неделата? Дали постоеле секогаш? Како ги гледале древните народи деновите во неделата?

Одговорите на овие прашања е тешко да се дадат, бидејќи имаме ограничени извори од кои можеме да црпиме конкретни информации. Но, без разлика на тоа, човештвото поседува доволно извори за да може да даде една историја на потеклото на имињата на деновите во неделата. Таа историја накусо ќе биде претставена овде.

Клучни зборови: *јазици, лунарен, сличност*

OVERVIEW OF THE ORIGIN OF THE NAMES OF DAYS OF THE WEEK

Abstract

All citizens of this planet use the days of the week to determine their activities. Not only are they used for the distribution of a month into weeks, or of a year into 53 weeks – the days of the week fully synchronize their lives with their life activities.

Have these citizens ever wondered how these names came into existence? Did they always exist? How were the days of the week seen by ancient peoples?

These questions are not easy to be answered because we have limited resources from which we can draw specific information. Regardless of this, humanity possesses sufficient resources to be able to give a history of the origins of the names of the week days. This history is presented in a nutshell in this paper.

Key words: *languages, lunar, similarity*

Вовед

Веројатно вам ви е позната поделбата на сметањето на времето на две ери (до раѓањето на Христос и нашата ера), понатаму поделбата на милениуми, векови, децении, години, месеци, денови и ноќи, часови. Сето ова нам ни е добро познато и поради револуцијата на планетата Земја околу Сонцето, што се прави за околу 365 дена, а со тоа и модерната цивилизација пресметува една година. Таа иста година сме ја поделиле на 12 месеци, а пак месецот на 28 до 31 ден. За нас, еден ден, тоа е време кога Земјата прави една револуција околу сопствената оска. Еден сончев ден – тоа е периодот од изгрејсонце, па до зајдисонце. Неделата, пак, тоа е временски период од седум денови. Не треба да посегнуваме да го определуваме секој месец со фиксен број на недели. Секој месец има определен број на недели со плус/минус неколку дена. Седмицата пак од своја страна останува со ист број на денови – 7, кои во различни народи низ историјата, тие исти денови добивале различни називи.

Зошто постои определбата за седум дена во неделата, сè уште не е со сигурност определено. Но сепак, општоприфатена во тој сегмент е астрономската хипотеза. Прво, древните календари биле лунарни, а периодот од 7 дена означувал четвртина од месечевиот циклус. Второ, во древноста биле познати на луѓето 7 подвижни небесни тела: Сонцето, Месечината, Марс, Меркур, Јупитер, Венера и Сатурн. Древните народи сметале дека ова совпаѓање не е случајно и решиле да го поврзат секој ден од неделата со определена планета. Така, познато е дека Самарјаните и Вавилонците биле меѓу првите кои ја користеле 7-дневната недела која ги користела имињата на планетите за означување на деновите. Тоа е пренесено понатаму и во другите култури и се користи и кај современите народи¹.

Во минатото, во длабоката древност, имало време кога деновите на неделата и немале свои имиња! Човекот, едноставно, сè уште не ја измислил ниту неделата².

1) <http://calendarium.narod.ru/lib/history/history1.html#10>

2) Откуда пошли названия недели - <http://potomy.ru/school/456.html>

Во тоа време од суштествувањето на човештвото, луѓето во многу делови од светот и ги немале ниту организирано месеците, што било и причина да постојат премногу денови за да им се даваат одделни називи на секој од нив. Меѓутоа, човештвото се развивало, цивилизациите растеле, градовите се зголемувале, а со што се појавила потребата од воведување на еден трговски ден, пазарен ден. Тој ден бил различно означуван. Некогаш тој ден бил секој десетти, некогаш седми, некогаш петти ден по ред. Во тој ден луѓето не работеле и се собирале заради извршување на религиозни церемонии³. Сметањето на седмиот ден за слободен ден и определен за религиозни церемонии било прифатно и од страна на Евреите. Тие го дале името на овој ден по редоследот него, односно редниот број по саботата – денот кој му претходел на пазарниот ден. Еврејскиот историчар Јосиф Флавиј, веќе во првиот век од нашата ера пишува: „Нема ниту еден град, грчки или варварски, и нема ниту еден народ врз кој не се раширил нашиот обичај да се воздржуваме од работа на седмиот ден“⁴.

Познато е секако за Евреите и христијаните дека седумдневната структура од религиска гледна точка е од Бога создаана. На првиот ден бил создаден светот, на вториот – водата, на третиот – земјата, морињата и растителниот свет, на четвртиот – ѕвездите, на петтиот – животинскиот свет, на шестиот е создаден човекот и му е заповедано да се размножува, а седмиот ден пак е посветен за одмор.

Египќаните и древните Римјани, пак, како што рековме погоре во текстот, ги користеле имињата на небесните тела за да ги означат деновите во неделата.

Кај нас пак, имињата на деновите во неделата од понеделник до петок потекнуваат од редниот број на деновите, додека пак имињата на саботата и неделата имаат чисто религиозен карактер⁵.

Анализа на имињата на деновите во неделата

Имиња на деновите во неделата во различни јазици и јазични групи:

Јазици од латинската група:

Латински	Англија	Шпанија	Франција	Италија
Dies Lunae	Monday	Lunes	Lundi	Lunedì
Dies Martis	Tuesday	Martes	Mardi	Martedì
Dies Mercuri	Wednesday	Miercoles	Mercredi	Mercoledì

3) Откуда пошли названия недели - <http://potomy.ru/school/456.html>

4) Руслан Суси (2005); http://www.liveastrology.org/dni_nedeli.htm

5) Откуда пошли названия недели - <http://potomy.ru/school/456.html>

Dies Jovis	Thursday	Jueves	Jeudi	Giovedi
Dies Veneris	Friday	Viernes	Vendredi	Venerdi
Dies Saturni	Saturday	Sabado	Samedi	Sabato
Dies Solis	Sunday	Domingo	Dimanche	Domenica

Данска	Финска	Холандија	Шведска	Др.Германија	Германија
Mandag	Maanantai	Maandag	Måndag	Mánadagr	Montag
Tirsdag	Tiistai	Dinsdag	Tisdag	Tý(r)sdagr	Dienstag
Onsdag	Keskeviikko	Woensdag	Onstag	Öðinsdagr	Mittwoch
Torsdag	Torstai	Donderdag	Torstag	Þorsdagr	Donnerstag
Fredag	Perjantai	Vrijdag	Fredag	Frjá-(Freiju) dagr	Freitag
Loverdag	Lauantai	Zaterdag	Lördag	Laugardagr	Samstag
Sondag	Sunnuntai	Zondag	Söndag	Sunnudagr	Sonntag

Словенските јазици:

Русија	Украина	Полска	Чешка	Бугарија
Понеделник	Понеділок	Poniedziałek	Pondeiek	Понеделник
Вторник	Вівторок	Wtorek	Utorek	Вторник
Среда	Середа	Sroda	Streda	Среда
Четверг	Четвер	Czwartek	Ctvrtek	Четвъртък
Пятница	Пятница	Piatek	Patek	Петък
Суббота	Субота	Sobota	Sobota	Събота
Воскресенье	Неділя	Niedziela	Nedele	Неделя

Македонија	Србија	Хрватска	Словенија
Понеделник	Понеделјак	Ponedjeljak	Ponedeljek
Вторник	Уторак	Utorak	Torek
Среда	Среда	Sreda	Sreda
Четврток	Четвртак	Četvrtak	Četrtek
Петок	Петак	Petak	Petek
Сабота	Субота	Subota	Sobota
Недела	Недеља	Nedjelja	Nedelja

Азија

Денови во неделата	Ведски	Хинду
Понеделник	Soma-bara [Месечина]	Сомвар (ден на Месечината)
Вторник	Mangala-bara [Марс]	Мангалвар (ден на Марс)
Среда	Budha-bara [Меркур]	Будхавар (ден на Меркур)
Четврток	Brhaspati-bara [Јупитер]	Вирвар (ден на Јупитер)
Петок	Sukra-bara [Венера]	Шукравар (ден на Венера)
Сабота	Sanaiscara-bara [Сатурн]	Шанивар (ден на Сатурн)
Недела	Aditya-bara [Сонце]	Равивар (ден на Сонцето)

Римскиот император Константин бил првиот кој во 321 година ја вовел седумдневната недела. Тој имено го назначил денот недела (ден на Сонцето) како прв ден од неделата. Планетите биле именувани по римските богови, па со тоа и деновите на неделата ги добиле нивните имиња. До денденешен тие имиња ги носат календарите на државите кои ја наследиле латинската култура.

Во францускиот јазик, врската со планетите е изгубена само кај неделата. Во англискиот јазик, пак, имињата на планетите се зачувале за Saturday (сабота; од староанглиското *Sæternesdæg* – „ден на Сатурн“), Sunday (недела; од староанглиското *Sunnandæg* – „ден на Сонцето“) и Monday (понеделник; од староанглиското *mōnandæg* и *mōndæg* што означува буквално „ден на Месечината“). Другите денови во англискиот јазик се именувани по англосаксонските божества.

Во германскиот јазик tag – ден, Mittwoch – означува средина на неделата, Donner – гром, вторник (Јупитер – бог на громот). Останатите имиња во германските јазик се исти како и во англискиот јазик⁶.

ПОНЕДЕЛНИК ВО ПОВЕЌЕ ЈАЗИЦИ

Јазик	Изговор	Значење
Латински	dies lunae	Денот на Месечината
Албански	E Hane	Денот на Месечината
Италијански	lunedì	Денот на Месечината
Галицијски	luns	Денот на Месечината
Gaeilge	Dé Luain	Денот на Месечината
Каталоњски	dilluns	Денот на Месечината

6) <http://calendarium.narod.ru/lib/history/history1.html#10>

Шпански	lunes	Денот на Месечината
Француски	lundi	Денот на Месечината
Романски	luni	Денот на Месечината
Акан	Edwada	Денот на Месечината
Германски	Montag	Месечев ден
Холандски	Maandag	Месечев ден
Англиски	Monday	Месечев ден
Унгарски	hétfő	Главен на седумте (=недела)
Руски	Понеделник	Денот после недела
Полски	Poniedziałek	Денот после недела
Кашупски	Pòniedzòłk	Денот после недела
Кмер	<i>tngae chan</i>	Месечев ден
Хрватски	Ponedjeljak	Денот после недела
Бугарски	Понеделник <i>Ponedelnik</i>	Денот после недела
Украински	Понеділок	Денот после недела
Чешки	pondělí	Денот после недела
Српски	Понеделјак	Денот после недела
Словачки	Pondelok	Денот после недела
Словенечки	Ponedeljek	Денот после недела
Босански	Ponedjeljak	Денот после недела
<u>Македонски</u>	Понеделник	Денот после недела
Турски	Pazartesi	Денот после недела
Курдски	dûschem	Првиот ден
Грчки	Δευτέρα <i>deutéra</i>	Вториот (ден)
Арапски	نيننثالا <i>al-ithnayn</i>	Вториот (ден)
Ерменски	<i>Yergoushapti</i>	Вториот (ден)
Персиски	دوشنبه <i>do-schambe</i>	Вториот (ден)
Еврејски	י'ום שני <i>yom scheni</i>	Вториот (ден)
Португалски	segunda-feira	Второ (литургиско) празнување

Кинески	<i>libaiyi xingqi</i>	Прв ден од неделата
Естонски	<i>esmaspäev</i>	Прв ден од неделата
Јапонски	<i>getsuyōbi</i>	Месечев ден
Корејски	<i>walyoil</i>	Месечев ден
Хинду	<i>som-vaar</i>	Денот на Сома
Malayalam	<i>thingka-lazhtcha</i>	Денот на Месечината
Mandinka	Tenengo	Непознато

ПОНЕДЕЛНИК – или Monday (англ.) се надоврзува со Месечината – Moon, или пак Dies Lunae (лат.), Lundi (фр.), el Lunes (шпа.), Lunedì (итал.). Имињата за понеделник во северните јазици, Måndag (швед.), Maanantai (фин.), Mandag (дан.) се поврзани со древногерманскиот Mánadagr – денот на Месечината. Кај нас, во словенските јазици, името е поврзано со првиот ден на неделата, или според други извори, денот „по недела“⁷.

ВТОРНИК – Dies Martis (лат.), Mardi (фра.), el Martes (шпа.), Martedì (итал.). Имињата на вториот ден во неделата – вторник, веднаш напомнуваат на планетата Марс. Кај Tiistai (фин.), Tuesday (англ.), Dienstag (гер.) го имаме древногерманскиот бог Тиу, кој е исто што е и Марс во латинскиот митолошки свет. Во словенските јазици, пак, денот вторник го означува вториот ден од неделата – „втор – ник“⁸.

СРЕДА - Dies Mercuri (лат.), le Mercredi (фра.), Mercoledì (итал.), el Miercoles (шпа.). Кај овие јазици лесно е да се забележи името на Меркур. Wednesday (англ.) потекнува од Wodensday, кој го означува денот на Воден (Вотан). Тоа име се наоѓа и во Onstag (шве.), Woenstag (хол.), Onsdag (дан.). Воден е бог кој е насликан како слабичок старец во црна наметка. Тој се прославил со создавањето на руничката азбука, што го доведува во директна паралела со покровителот на писмената и устната реч – Меркур. Во словенските јазици, името „среда“ означува средина на неделата. Треба, исто така, да се забележи дека Меркур се смета за средна планета, бесполова, ниту машка, ниту женска⁹.

ЧЕТВРТОК – Dies Jovis (денот на Јупитер), дало Jeudi (фра.), Jueves (шпан.), Giovedì (итал.) – потекнуваат првоначално од Јупитер, а Thursday (англ.), Torstai (фин.), Torsdag (шве.), Donnerstag (гер.), Torsdag (дан.) имаат директна врска со древниот бог-громовник Тор, аналог на

7) http://www.liveastrology.org/dni_nedeli.htm - Руслан Суси, април 2005

8) http://www.liveastrology.org/dni_nedeli.htm - Руслан Суси, април 2005

9) http://www.liveastrology.org/dni_nedeli.htm - Руслан Суси, април 2005

Юпитер. Во словенските јазици, четвртокот, како и вторникот носи бројно значење, односно го означува четвртиот ден во неделата¹⁰.

ПЕТОК - Vendredi (фра.), Venerdi (итал.), Viernes (шпа.) ја одбележуваат Венера во овие јазици, додека Friday, Fredag (шве.), Freitag (гер.) се поврзуваат со скандинавската богиња на плодородноста и љубовта – Фреја (Фриге), која пак е аналог на грчката Афродита и римската Венера. Во словенските јазици, петок по смисла е „петти ден во неделата“.

САБОТА - Saturday (англ.) и Saturni (лат.) – веднаш е забележливо името на Сатурн. Суббота (рус.), el Sabado (шпа.), Sabato (итал.) и Samedi (фр.) потекнуваат од хебрејското „Шабат“, кој означува „спокојство, одмор“. Тоа име се надоврзува со астролошкото значење на Сатурн – „неподвижност, концентрација“. За првпат кај словенските јазици, ова име се поврзува со имињата од латинските јазици. Lauantai (фин.), Lördag (швед.), Loverdag (дан.) се слични со древногерманскиот Laugardagr и означуваат „ден за омивање“, од каде и дознаваме дека еднаш неделни древните народи обврзно се миеле¹¹.

НЕДЕЛА – Ден на Сонцето во латинскиот, англискиот и германскиот јазик. И во другите јазици, исто така, овој ден означува различни варијации на зборот “Sun/Son” (Сонце). Domingo (шпа.), Dimanche (фра.), Domenica (итал.) означуваат во превод „Ден Господов“. Овие имиња најверојатно се појавиле во времето кога во Европа се појавува христијанството. Во Русија „воскресенје“ е појавено со замената на „Неделя“, кое име пак, познато во македонскиот јазик како „Недела“ се задржало и во слична форма и кај другите словенски јазици - Неделя (буг.), Неділя (укр.), Nedele (чеш.), Недеља (срп.)...

Заклучок

Според некои податоци, денеска во светот постојат некаде околу 6.000 јазици. Во зависност од времето на нивното постоење, во секој од нив се појавуваат различни имиња и означувања за деновите во неделата. По определен период на хаотично сметање на должината на неделата, древните народи ја утврдиле седумдневната недела. Деновите во таа недела ги именувале според седумте небесни тела кои биле познати во тој период. Тоа е само уште еден доказ дека небесите играле огромна улога во животите на древните народи. Во други народи, пак, имињата на деновите во неделата добиваат чисто религиозен карактер.

Целта на трудот е да се потсети на подзаборавените секојдневни имиња на деновите во неделата со кои се служиме буквално секој ден, а

10) http://www.liveastrology.org/dni_nedeli.htm - Руслан Суси, април 2005

11) http://www.liveastrology.org/dni_nedeli.htm - Руслан Суси, април 2005

кои, во најголем дел од случаите, поминуваат низ нашиот говорен апарат скоро автоматски, не замислувајќи се за значењата кои тие можат да ги кријат, за историјата која ја поседуваат соодветно нивните имиња.

Користена литература

Суси, Р. (2005). ДНИ НЕДЕЛИ, Россия: Руслан Суси

Достапно на: http://www.liveastrology.org/dni_nedeli.htm

<http://calendarium.narod.ru/lib/history/history1.html#10>

www.potomy.ru

. *Откуда пошли названия недели*

Достапно на: <http://potomy.ru/school/456.html>

Morris, W. editor (1976). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: Houghton Mifflin Company.

УДК 37.016:78

Стручен труд
(Professional paper)

м-р Ленче Насев
Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип
Факултет за музичка уметност

УМЕТНОСТ, КУЛТУРА И МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ

Апстракт

Целта на трудот е да се поттикнат пошироки размислувања со кои ќе се дефинираат причините за слабостите на музичкото образование. Имплементацијата на реформите во образовниот систем во Р. Македонија претставува реален ризик за згаснување на овој предмет кој тесно е поврзан со уметноста и културата.

Клучни зборови: *основно образование, Музичкото образование како предмет, карактеристики на музиката*

ARTS, CULTURE AND MUSIC EDUCATION

Abstract

The aim of this paper is to encourage wider discussions that will define the reasons for the weaknesses of the of Music education. The implementation of ongoing reforms in the educational system in the Republic Macedonia is a real risk for this subject which is associated with arts and culture.

Key words: *primary school, Music as a subject, characteristic of Music*

Уметноста и културата се составен дел од човековото постоење. Тие се неизбежен процес со помош на кој преку духовна активност се овозможува да се осознаат континуираните промени во историски рамки.

Музиката има значајна улога во општото основно образование. Во училишниот курикулум во Р. Македонија предметот Музичко образование претставува основа за уметничко и културно воспитување на младата популација.

Задачата на Музичкото образование е да ги едуцира и развие музичките способности на учениците до тој степен што активностите кои ги исполнуваат се доведат до свесно ниво. Тие се тесно поврзани со етапите на детскиот музички развој, системот на музикалноста, видовите на музичка дејност, методите на музичката настава.

За разлика од останатите предмети музичкото образование кај учениците ги развива креативните активности, создава простор за лично искуство на ученикот преку пронаоѓање на разновидни средства за самоизразување. Преку моделите на музичко творење се создаваат услови за слободно вклучување на ученикот во уметничкиот процес без разлика дали тој се наоѓа во улога на создавач или восприемач. Тие ја зголемуваат менталната концентрација на поединецот. Радоста и уживањето во пеењето, движењето, свирењето на некој инструмент се составен дел од севкупниот активен и креативен пристап кон музичките активности на ученикот.

Музичкото образование се јавува како неизбежна потреба за развојот на музичката култура. Во рамките на училиштето се осознава само еден дел кој служи за насочување кон музичките случувања, дискусии и презентации, додека надвор од него се јавува потребата за континуирани музички активности меѓу кои спаѓаат посетата на музички концерти и театри. На тој начин ќе се создаде напластување на врските во духовен и историски контекст.

Карактеристики на предметот Музичко образование

Една од карактеристиките на предметот Музичко образование е таа што тој создава позитивен став на учениците кон музиката преку развивање на музикалноста со помош на која тие се оспособуваат да ги изразат своите емоции. На тој начин учениците истовремено формираат позитивен однос кон културните вредности од минатото и сегашноста.

Музиката генерално може да се подели на вокална, инструментална и вокално - инструментална. Нејзините составни компоненти меѓусебно се тесно поврзани. Учениците на часовите по Музичко образование меѓу останатото стекнуваат знаења и навики за основните вештини на пеење, се запознаваат со музичките инструменти, стекнуваат знаења од музичката писменост, преку слушање на музика се запознаваат со различните жанрови и стилови, композитори и на тој начин го развиваат музичкиот вкус.

Реалност и состојби

Но, каква е реалноста? Учениците во основните училишта од прво до петто одделение имаат два часа неделно, додека од шесто до деветто одделение еден час неделно. Во праксата тие најчесто пеат песни по слух. Во најголем број случаи нивните гласовни и ритмички способности се неразвиени. На часовите по Музичко образование недостасува свирење на музички инструменти, со што дел од предвидените активности не се реализираат.

Ваквите состојби произлегуваат од влијанието на повеќе фактори. Меѓу нив може да се вбројат:

- недостатокот од опременост на училиштата во Р. Македонија со соодветни наставни средства потребни за реализација на часовите по музичко образование;
- недостатокот од кабинетска настава во поголем број училишта;
- недостастаток од стручни усовршувања и семинари на наставниците;
- недостаток од стручна литература и линкови кон актуелните трендови поврзани музичкото образование.

Меѓу факторите кои имаат големо влијание врз оформувањето на музичкиот вкус на учениците спаѓа и брзиот развој на современата технологијата. Со електронската музика, нејзиното снимање и достапност се создава ограничување и изобличување на музичката перцепција. Од таа причина како неопходност се јавува потреба од професионално водство со цел да се изгради правилен однос кон квалитетната музика. Неизбежни се влијанието и улогата на наставникот кој треба да го насочува ученикот кон реалните музички вредности кои од една страна се восприемаат во училиштето, а од друга надвор од него.

Покрај наведените фактори, меѓу останатото се сретнуваме и со состојба поврзана со ефикасноста на наставата која е условена од личноста на наставникот, неговите уметнички, педагошки и организациски способности.

Клуч на промените

Музиката е посланка од зборовите. Зедничката интерпретација го воспитува духот на ученикот и ги развива социјалните односи. За постигнување на успех при колективно музицирање од ученикот се бара: внимание, снаодливост, брзина на реагирање, организираност, мисловен напор, воздржување од несакани импулси. На тој начин таа влијае и врз градењето на општата култура и однесување.

Па одовде, наместо намалување на бројот на часовите по Музичко образование во предметна настава кој од два часа во одделенска настава,

понатаму продолжува со еден час неделно, потребно е фокусот да се насочи кон зголемување на бројот на часови. Двата часа кои се спроведуваат во одделенската настава од прво до петто одделение, постепено да прераснат во три часа од шесто до деветто одделение со што животот на учениците естетски и емотивно ќе се збогати. Кај нив ќе се развиваат позитивни особини, ставови и напредни погледи на личноста, преку усвојување на неопходни морални, општествени и работни вредности.

Препреките кои произлегуваат од конзервативните ставови за развојот на музичкото образование, потребно е да се надминат со примена на нови форми и методи, преку кои предметот Музичко образование ќе им се приближи на младите генерации. Со правилна примена на новите откритија во технологијата и модернизацијата на наставните средствата да се подобри квалитетот на наставата. Сите овие промени треба да се спроведат преку континуирано професионално усовршување на наставниците со што ќе се подобри и квалитетот на наставничкиот кадар.

Користена литература

- Којов - Буквић, И. (1989). Методика наставе музичког васпитања, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Насев, Л. (2010). Предметот Музичко образование во рамките на основното образование. Годишен зборник на Факултет за музичка уметност, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип. 1, 59-62.
- Požgaj, J. (1988). Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga.

УДК 159.922:616.89-053.2

проф. д-р Ленче Милошева
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни наукиПрегледен труд
(Review paper)

КОГНИЦИЈАТА И ТЕОРИЈАТА ЗА УМОТ КАЈ ДЕЦА СО НАРУШУВАЊА ОД АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР

Апстракт

Нарушувањата од аутистичен спектар се развојни нарушувања кои се огледаат во тешкотии во социјалните интеракции и комуникации, како и постоење на стереотипно однесување, интереси и активности. Со оглед дека клиничката слика на нарушувањата од аутистичен спектар варира во степенот на сериозноста и тежината на симптомите, се смета за оправдано да се зборува за спектар на развојни нарушувања. Во овој прегледен труд ги евалуираме хипотезите за теоријата за умот во светло на истражувањата кои како предмет на проучување ги имале следните прашања: Дали децата со аутистично нарушување развиваат концепти на теоријата за умот? Како можеме да објасниме зошто некои деца со аутистично нарушување успешно ги решаваат задачите од теоријата за умот? Дали дефицитите во теоријата за умот се сметаат за големи оштетувања кои ги карактеризираат аутистичните нарушувања? До денес не е предложена теорија која би ги објаснила сите важни аспекти на аутистичните нарушувања или пак би била единствена, унифицирана за сите аутистични нарушувања. Земајќи предвид дека во литературата се најзастапени теориите кои нарушувањата од аутистичниот спектар ги толкуваат како дефицит на теоријата за умот, во трудот се обидовме да ги евалуираме хипотезите на теоријата за умот за аутизмот, со посебен осврт на дефицитите во когницијата.

Клучни зборови: *нарушувања од аутистичен спектар; теорија за умот; дефицити; когниција*

Abstract

Disorders of autism spectrum are developmental disorders manifested through difficulties in social interactions and communication as well as by displaying stereotypical behaviour, interests and activities. Given that clinical features of autism spectrum disorders vary in gravity and symptoms, it is considered justifiable to talk about a spectrum of developmental disorders. In

this review paper, we tried to evaluate the theory of mind hypothesis in light of research studies that have addressed several key questions: Do children with autism disorder develop theory of mind concepts? How can we explain why some children with autism disorder pass theory of mind tasks? Do deficit in theory of mind considered as major impairments that characterize autistic disorder? Currently, no theory has been proposed which would explain all aspects of the disorder or which would be unique for autism spectrum disorders. Considering that theories interpreting autism spectrum disorders as executive function disorder and theory of mind deficit are the ones most widely accepted, this paper presents an evaluation of theory of mind, with special emphasis on deficits in cognition.

Key words: *autism spectrum disorders, theory of mind, deficits; cognitions*

Вовед

Пред две декади хипотезите на теоријата за умот за аутизмот беа претставени од Барон-Коен (Baron-Kohen, 1989 a,b,c) и колегите. Теоријата нуди унифицирано, когнитивно објаснување за клучните социјални и комуникациони симптоми на тоа нарушување. Во овој прегледен труд ги евалуираваме хипотезите за теоријата за умот во светло на истражувањата кои како предмет на проучување ги имале следните прашања:

- (а) Дали децата со аутизам развиваат концепти на теоријата за умот?
- (б) Како можеме да објасниме зошто некои деца со аутизам успешно ги решаваат задачите од теоријата за умот?
- (в) Дали дефицити во теоријата за умот се сметаат големите нарушувања кои ги карактеризираат аутистичните нарушувања?

Уште кога Kanner (1943) и Asperger (1944) приближно симултано ја опишале состојбата која денес ја нарекуваме нарушување од аутистичниот спектар се појавиле бројни теории кои од различни гледишта се обиделе да го опишат овој феномен. Нарущувањата од аутистичниот спектар се развојни нарушувања кои се огледаат пред сè во тешкотии во социјалните интеракции и комуникации, како и во стереотипно однесување и тесни интереси (Wing, 1997).

Во отсуство на добро дефинирани биолошки маркери во одредување на нарушувањата од аутистичниот спектар се користат, главно, бихевиорални критериуми. Клиничката слика на аутизмот варира во сериозноста на симптомите и тоа е причина поради која најоправдано е да се зборува за спектар на аутистични нарушувања.

Различните теории кои ги објаснуваат нарушувањата од аутистичниот спектар се обидуваат да одговорат на прашањата:

(а) Дали факторот со кој се објаснува нарушувањата е присутен кај секој поединец на аутистичниот спектар или само кај повеќето од нив (универзалност на теоријата)?

(б) Дали факторот е единствен за нарушувањата од аутистичниот спектар или со него можат да се објаснат некои други развојни нарушувања (единственост на теоријата)?

(в) Дали во основата на аутистичниот спектар лежи еден специфичен фактор или се вклучени повеќе фактори?

Во 80-тите години, до појавата на теориите кои ги нагласувале когнитивните дефицити како основни дефицити кај нарушувањата од аутистичниот спектар, биле актуелни теоријата на „емоционално студена мајка“ (Bettleheim, 1967), теориите кои ги нагласувале перцептивните тешкотии (Prior, Gajzago, & Кнох, 1976), како и теориите кои аутизмот го толкувале со тешкотии во подрачјето на помнењето (Hermelin & O'Connor, 1967; Prior, 1977). Во поново време, покрај генетските истражувања на аутизмот, нарушувањата од аутистичниот спектар се толкуваат со дефицити во теоријата за умот (англ. theory of mind) (Premack & Woodruff, 1978), со теоријата на егзекутивни дисфункции (Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991) или слаба централна поврзаност (анг. weak central coherence) (Frith, 1989).

Покрај важноста на теориите кои во фокус ги ставаат генетските истражувања, во овој прегледен труд фокусот ќе биде ставен на теориите кои ги нагласуваат когнитивните дефицити, посебно на евалуацијата на теоријата за умот.

Според теоријата која нарушувањата од аутистичниот спектар ги толкува како *дефицити во теоријата за умот* (Premack & Woodruff, 1978; Baron-Cohen, 1989c), поединците со нарушувања од аутистичниот спектар покажуваат тешкотии во припишување ментални состојби, на себе и другите. Овие тешкотии се огледаат како неможност за заземање на туѓа перспектива и разбирање на туѓи желби, намери, верувања и знаења.

Иако оваа теорија може да се примени на многу „социјални“ однесувања и симптоми кои се врзуваат за нарушување од аутистичниот спектар и кое може да го најдеме во пописот на критериуми на Дијагностичкиот и статистички прирачник за ментални нарушувања DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), сепак тешко е оваа теорија да се поврзе со некои „несоцијални“ карактеристики на нарушувања од аутистичниот спектар кои во DSM-IV прирачникот се опишуваат како ограничени, репетитивни и стереотипни модели на однесување, интереси и активности.

Спротивно на оваа теорија, *теоријата на егзекутивни дисфункции* не настанала од истражувања кои вклучувале поединци со нормален развој.

Оваа теорија настанала од истражувања во кои е утврдено дека некои симптоми кои ги наоѓаме кај поединците со нарушувања од аутистичниот спектар, се истоветни на симптомите кои се поврзани со специфични оштетувања на мозокот, а тешко се објаснуваат со дефицитите на теоријата за умот. На пр. симптомите кои се присутни кај детето со нарушување од аутистичниот спектар, како што е тежнение за секогаш исти дразби, тешкотии во префрлување на вниманието, персеверација, недостаток на инхибиција итн., се симптоми слични на симптомите кои настануваат како резултат на повреди на фронталниот резен.

Ова некои истражувачи (Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991) ги навело на идеја дека нарушувањата од аутистичниот спектар е можно да се објаснат како дефицити во егзекутивните функции. Уште една теорија која првенствено се обидела да ги објасни „несоцијалните“, но и некои социјални аспекти на нарушувањата од аутистичниот спектар кои заедно се однесуваат на насоченост на точни детали, во распон од педантност до опсесивност, е теоријата на слаба централна поврзаност (Frith, 1989; Happé, 1999). Оваа теорија не зборува за дефицит, туку за поинаков стил на обработка на информации. Има сè повеќе развојни истражувања кои покажуваат дека процесите на егзекутивните функции имаат свои различни развојни патишта, почнуваат интензивно да се развиваат и созреваат во различно време.

1. Теоријата за умот кај деца со нарушувања од аутистичниот спектар

Генерално, теоријата за умот може да се дефинира како способност за припишување на ментални состојби на себе и другите (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

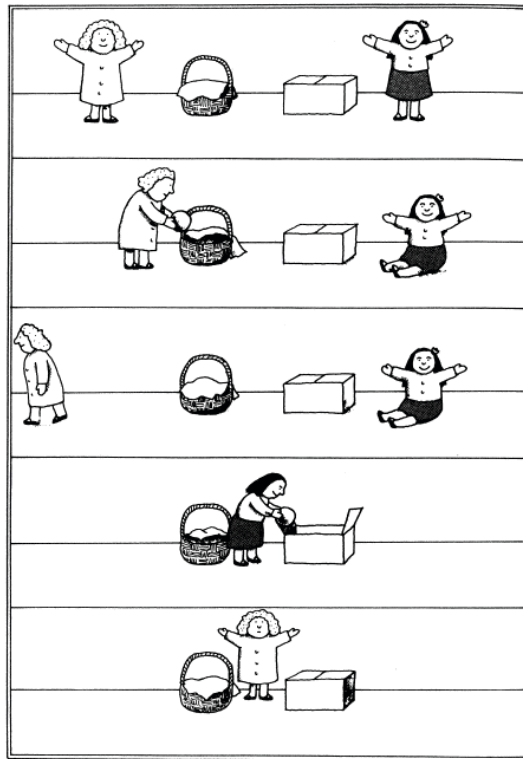
Имено, во одреден развоен период децата почнуваат на себе и другите да им припишуваат ментални состојби кои не може директно да се перцепираат, како на пр. намери, желби, верувања. Критичниот период за развој на теоријата за умот се одвива во предучилишниот период (од 3 до 5 години од животот) (Wellman, Cross, & Watson, 2001). Но, развојот на теоријата за умот започнува многу порано и има свој развоен след. Имено, околу деветтиот месец од животот кај децата почнуваат да се развиваат нови облици на соработка во социјалното опкружување, бидејќи почнуваат да ги вклучуваат возрастните во своите активности, така да на пр. им покажуваат што имаат или што сакаат, помеѓу 18 и 24 месеци веќе ја разбираат менталната состојба на преправање, а со околу 24 месеци веќе ја разбираат менталната состојба на желба и намера, односно разбираат дека другите луѓе можат да сакаат и посакуваат нешто што тие сами не го сакаат

и посакуваат. Во период од 3 до 5 години децата развиваат способност за разбирање на погрешни верувања (Wimmer & Perner, 1983), разбирање дека надворешноста не мора нужно да ја рефлектира стварноста (Flavell, Flavell, & Green, 1983) и дека различни поединци можат да перцепираат иста работа на различен начин (Flavell, Everett, Croft, & Flavell, 1981). Наведените способности се способности кои одразуваат развиена теорија за умот и токму тие овозможуваат предвидување на туѓо однесување, односно овозможуваат да ја разберат поврзаноста помеѓу менталната состојба и однесувањето.

Современите истражувања го поддржуваат гледиштето дека аутистичните нарушувања вклучуваат доцнења и дефицити не само во развојот на теоријата за умот, туку исто така во дополнителните аспекти на социјално-емоционалното процесуирање на информациите кое се протега пошироко од рамките на традиционалните граници на теоријата за умот.

Секојдневниот социјален живот зависи од способноста да се оцени однесувањето на другите луѓе врз основа на нивните цели, емоции и верувања. Ова се постигнува преку когнитивните системи и теоријата за умот. На четиригодишна возраст децата нормално ги решаваат задачите за разбирање на менталните состојби, вклучително и карактеристичните „погрешни-верувања“ задачи, кои бараат од детето да направи разлика помеѓу светот каков што е и начинот на кој би можел да биде претставен (неточно) во умот на друга личност.

Во класичната „Сали и Ани погрешни-верувања“ задача на детето му се раскажува приказна која е проследена со слики или играчки кои ја поддржуваат приказната. Сали ја става својата топка во кошница и оди надвор да игра. Додека Сали е отсутна, Ани ја зема топката од кошницата и ја крие во кутијата. Потоа, Сали се враќа и ја бара топката. На децата им се поставува прашање дали Сали ќе ја бара топката во кошницата или во кутијата (слика 1).



Слика 1. Сали-Ани „погрешни-верувања“ задача (англ. The Sally and Anne false-belief task). Преземена и адаптирана од Фрит (Frith,1989)

Пред околу две декади, Барон-Коен (Baron-Cohen) и неговите колеги направиле радикални промени во истражувањата на аутистичните нарушувања, кога ги претставиле хипотезите на теоријата за умот за да ги објаснат главните бихевиорални симптоми кои го карактеризираат ова невроразвојно нарушување. Нивните почетни студии покажуваат дека поголем број од децата со аутизам кои покажуваат добри ментални и вербални способности, кога ќе ја надминат четвртата година не успеваат да ја решат „Сали и Ани погрешни-верувања“ задача и други слични задачи (Baron-Cohen, Leslie, & Frith,1985).

Денес за аутизмот е јасно дека претставува комплексен и хетероген сет од поврзани развојни нарушувања во кои не постои единствен когнитивен механизам или причина, кои можат да го објаснат различниот опсег на

симптоми и нивното изразување. Дури и социјално-комуникативните дефицити не можат да се објаснат ексклузивно врз основа на дефицитите на теоријата за умот. Тековните истражувања го поддржуваат гледиштето дека децата и возрасните со аутистични нарушувања имаат проблем со процесуирање на информациите за менталните состојби и дека кога се способни да ги подразбираат менталните состојби тие тежнеат да не ги користат истите неврокогнитивни системи во споредба со неаутистичните деца и дека изведбата на некои задачи на теоријата за умот може да се однесува на тежината на некои социјални и комуникациони симптоми кои го дефинираат ова нарушување.

2. Развојна перспектива на теоријата за умот кај деца со нарушувања од аутистичниот спектар

Повеќето истражувања за теоријата за умот кај аутизмот се фокусираат на транзицијата која се случува на возраст од четири години, кога детето за првпат ги разбира погрешните верувања. Оваа широка перспектива како да го редуцира комплексното социјално-когнитивното напредување во развојот и го сведува на категоријални капацитети индексирани со решена/нерешена задача. Ова дава поткрепа на тезите дека аутизмот е „отсуство“ на теоријата за умот. Од друга страна, пак, во сите студии кои биле направени некои деца со аутизам успешно ги решавале задачите од типот на погрешни верувања. Истовремено, истражувањата покажале дека постарите деца со различни нарушувања (на пр. глуви деца, цитирано според Peterson, Wellman, & Liu, 2005) ја оспориле претпоставката дека дефицитот или отсуството на теоријата за умот е универзална и специфична за аутистичните нарушувања. Според Петерсон и колегите (Peterson, Wellman, & Liu, 2005) лонгитудиналните студии кои биле спроведени укажале уште еднаш дека децата со аутистични нарушувања развиваат некое разбирање на желбите и емоциите, додека пак верувањата и други когнитивни состојби претставуваат заеднички предизвик за оваа популација.

Децата со аутистични нарушувања покажуваат тешкотии во сите социо-когнитивни способности. Истражувањата на насоката на погледот покажале дека мали деца со нормален развој од насоката на погледот можат да заклучат што некоја личност мисли, кој објект го сака или кој објект му буди интерес (Bruner, 1983). Децата со нарушувања од аутистичниот спектар имаат тешкотии во разбирање на функциите на насоката на погледот (Mundy & Burnette, 2005; Nation & Penny, 2008), иако често можат да одговорат ако бидат прашани што гледаат (Baron-Cohen, 1989a). Сепак, нивните одговори како интерпретација на насоката на погледот

не се спонтани и интуитивни. Децата кои имаат некое нарушување од аутистичниот спектар покажуваат и тешкотии во разликување на менталниот и физичкиот свет (Baron-Cohen, 1989b). Децата со нормален развој помеѓу 3 и 4 години успешно решаваат задачи за испитување на ова разликување, додека децата со нарушување од аутистичниот спектар грешат на овие задачи (Serra, Loth, Van Geert, Hurkens, & Minderaa, 2002).

Понатаму, децата со нормален развој на возраст од четири години имаат развиена способност за разликување на појавноста од стварноста (Flavell, Green, & Flavell, 1986). Децата со нарушување од аутистичниот спектар грешат на задачите од тестовите наменети за испитување на овие разлики и тешко можат да го разберат двојниот идентитет на презентираниот објект (Baron-Cohen, 1989b).

Децата со нормален развој на возраст од три години го разбираат принципот „гледам, значи знам“, односно децата го разбираат потеклото на знаењето, под кои околности личноста нешто знае, а под кои не знае. Децата со нарушување од аутистичниот спектар грешат и на овие задачи (Baron-Cohen & Goodhart, 1994; McGregor, Whiten & Blackburn, 1998).

Понатаму, децата со нормален развој на возраст помеѓу три и четири години почнуваат да користат и препознаваат глаголи кои опишуваат ментални состојби, односно зборови со кои се опишува што се случува во нашиот ум, односно што може умот да направи (на пр. мислам, сакам, знам, се надевам, замислувам и сл.). Децата со нарушување од аутистичниот спектар покажуваат тешкотии во разликување на ментални од нементални глаголи (на пр. да јадеш, да скокаш, да одиш и сл.) (Baron-Cohen & Goodhart, 1994).

Истражувањата на разбирањето и продуцирањето на измамите покажале дека децата со нормален развој на возраст од четири години покажуваат интерес за измамите и почнуваат да ги продуцираат (Sodian, Taylor, Harris, & Perner, 1992). Децата со нарушување од аутистичниот спектар покажуваат тешкотии во смислување на измами, а исто така и тешкотии во разбирање дека се „жртви“ на измама (Baron-Cohen, 1992; Sodian & Frith, 1992; Lebedeva, 2007).

2.1. Поврзаност на теоријата за умот, егзекутивните функции и говорот кај нарушување од аутистичниот спектар

Важни прашања кои покренале голем број истражувања се фокусирали на тоа како некои деца со аутистично нарушување успеале да ги решат задачите од теоријата за умот. За неаутистичните деца, пак, решавањето на задачи од класичната теорија за умот рефлектира интуитивен социјален увид во луѓето или концептуално знаење за

менталните состојби придружени со когнитивните вештини кои го поддржуваат вербалното процесуирање, меморирање на клучните настани за раскажување и инхибиција на спонтаните одговори кои се централни за задачата. Спротивно на нив, студиите на деца со аутизам сугерираат дека таквите деца ги третираат задачите од теоријата за умот како проблеми на логично-резонирање, преминувајќи првенствено на говорот и другите несоцијални когнитивни процеси, наместо на увид во социјалниот домен.

Децата со аутизам, генерално, имаат дефицит во егзекутивното функционирање, кое бара планирање, флексибилност или работна меморија комбинирана со инхибиторна контрола (Ozonoff et al., 2004). Изведбата на задачите на „погрешни-верувања“ од страна на деца со типичен развој и деца со аутизам е значајно поврзана со овие аспекти на егзекутивната контрола (Tager-Flusberg & Joseph, 2005). Поверојатно е децата со вештини за добро планирање и инхибиторна контрола успешно да ги решат задачите „погрешни-верувања“ кои бараат од детето да ја одржи погрешната репрезентација на настанот во работната меморија, додека се спротивставува на тенденцијата да се предвиди активноста на личноста за која станува збор во приказната, врз основа на тоа што децата знаат што е вистина.

Во литературата и истражувањата се спомнуваат различни причини поради кои се претпоставува дека теоријата за умот и егзекутивните функции се развојно поврзани (Carlson & Moses, 2001). Како прво, се смета дека во периодот помеѓу три и пет години децата со нормален развој покажуваат значително подобрување на задачите на егзекутивните функции (Diamond & Taylor, 1996) и задачите на „погрешни - верувања“ (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

Второ, теоријата за умот и егзекутивните функции имаат заеднички невролошки именител-основа, фронталниот резен (Siegal & Varley, 2002). Постојат различни гледишта кои се обидуваат да одговорат на прашањето за интерперетација на таа поврзаност. Некои истражувачи сметаат дека способноста за опишување на менталните состојби е нужна за развој на егзекутивните функции (Fine, Lumsden, & Blair, 2001), додека други сметаат дека егзекутивните функции влијаат на развој на теоријата за умот, односно сметаат дека детето не е способно да конструира сложен концепт на „ментален живот“ ако нема развиено одреден степен на егзекутивни функции (Carlson & Moses, 2001).

Според трета група истражувачи (Zelazo, 2000) развојот на теоријата за умот и егзекутивните функции може да се објаснат во термините на теоријата за когнитивна сложеност и контрола.

Прегледот на порелевантните истражувања укажа дека суштинско прашање на кое треба да се обрне внимание е: кои се тие процеси, односно кои аспекти на егзекутивните функции се поврзани со теоријата за умот?

Карлсон и Мосес (Carlson & Moses, 2001) утврдиле највисока поврзаност помеѓу задачите на конфликти и теоријата за умот. Група истражувачи (Carlson, Moses & Breton, 2002) во својата студија потврдиле дека комбинацијата на инхибиција и работна меморија има најважна улога во разбирање на детското сфаќање на погрешни верувања, а други истражувачи (Carlson, Moses & Claxton, 2004) констатирале корелација на инхибиторната контрола и теоријата за умот, но не и помеѓу планирањето и теоријата за умот. Пеликано (Pellicano, 2010) утврдила дека некои процеси на егзекутивните функции се предиктивни за учинокот на децата со нарушувања од аутистичниот спектар на тестовите на теоријата за умот, додека предиктивната вредност на задачите на теоријата за умот на учинокот во задачите на егзекутивните функции не била значајна.

Може да се заклучи дека конструктите за теорија за умот и егзекутивните функции се поединечно релативно добро опишани, но меѓусебната поврзаност на психичките феномени на кои се однесуваат и нивното меѓусебно делување во текот на развојот, за кое постојат оправдани претпоставки и докази дека постои, досега не се јасно објаснети. Доброто разбирање на меѓуодносите на теоријата за умот и егзекутивните функции е битно и поради фактот дека тие се важни за толкување на развојните промени барем во две подрачја: комуникација и социјализација, односно можеме да кажеме дека овие конструкти се основа за развој на некои сложени психички феномени.

Говорните способности се исто така блиску поврзани со развојот на вештините на теоријата за умот (Astington & Baird, 2005). Децата со аутизам кои можат да го користат јазикот за комуницирање, сепак обично доцнат во усвојување на говорот и продолжуваат да застануваат зад своите врсници во базичните лингвистички способности. Студиите на деца со аутизам покажуваат дека повисоките вокабулар-тест скорови корелираат со изведбата на „погрешни-верувања“ задачи (на пр. Наррè, 1999). Семантичкото и граматичкото знаење, како и посепцифичното знаење за покомплексно изградените структури на реченици се најзначајните предиктори за тоа кој успешно ќе ги реши задачите „погрешни-верувања“ (Tager-Flusberg & Joseph, 2005). За градење на вештини за теоријата за умот, децата со аутизам посебно зависат од усовршување на синтаксата и семантиката на глаголите во комуникацијата (на пр. Дијана кажала дека Влатко спие). Овие лингвистички конструкции нудат формат за претставување на содржината на менталните состојби по аналогија на

содржината на говорот. Содржината на менталната состојба и говорот може да се разликуваат (на пр. Влатко можеби не спие, покрај тоа што така кажала Дијана, или пак верувала дека е навистина така). Така, преку слушање и зборување за тоа што велат луѓето, некои деца со аутизам развиваат знаење дека луѓето можат да развијат знаење за тоа дека луѓето можат да го претстават светот така што нема да се совпаѓа со реалноста.

Говорот е важен за развојот на свесно посредуваната експлицитна теорија за умот. Околу една година пред да можат да ги решат задачите „погрешни-верувања“, децата со типичен развој погледнуваат со сигурност во точната локација каде што Сали ќе ја бара скриената топка (кошницата), дури додека вели дека ќе бара во кутијата. Овој насочен поглед е земен како имплицитна мерка за „погрешни-верувања“ однесување, што е основа за подоцнежното развивање на експлицитното знаење. Рахман и сор. (Ruffman et al., 2001) сметаат дека оваа имплицитна мерка е сигнал за социјалната интуитивност, која изгледа дека недостига кај повеќето деца со аутизам, дури и кај тие што успешно ги решиле задачите за „погрешни верувања“. За разлика од способноста на некои деца со аутизам кои добро функционираат и дури и успеваат да ги решат задачите од теоријата за умот, овие деца сè уште имаат недостиг од социјална интуитивност. Некои посposобни деца со аутизам развиваат лингвистички посредувана теорија за умот која ги обезбедува со објект-медијатор, со цел точно да резонираат за социјалниот свет. Но, нивната теорија за умот не се базира на истите почетни социјални увидувања кои се понудени од механизми на теоријата за умот за специфични домени.

Овој заклучок е конзистентен со наодите од функционалните neuroimaging студии, кои покажале дека кај возрасните личности со аутизам кои добро функционираат и успешно ги решиле задачите од теоријата за умот се активираат различни мозочни регии при решавањето на некој проблем. Кога неаутистичната контролна група ги решава задачите од теоријата за умот, кај нив типично се активираат деловите во медијалниот префронтален кортекс и темпоро-париеталниот спој, кои се сметаат за клучни и централни во социјално-когнитивната неурална мрежа, како и областите кои се вклучени во егзекутивната контрола. Спротивно, кај лицата со аутистични нарушувања кога ги решавале истите задачи, биле активирани само оние области кои се поврзани со проблем решавање способности (Frith & Frith, 2003).

3. Поширока перспектива за теоријата за умот и идни насоки

Аутистичните нарушувања подразбираат значајни тешкотии во разбирање на менталните состојби. Хипотезите на теоријата за умот се фокусирани на дефицитот во резонирањето за менталните состојби.

Но, социјалниот развој и развојот на комуникацијата започнува долго пред вештините за теоријата за умот да се појават кај типично развиени деца. Тие опфаќаат емоционално и перцептуално процесуирање, кое служи како основа на социјалната когниција. Кога биле претставени хипотезите на теоријата за умот за аутизмот, Хобсон (Hobson, 1993) сметал дека дефицитите поврзани со теоријата за умот се базирале на раните афективни нарушувања.

Подоцна, неколку истражувачки групи ги прошириле студиите за разбирање на менталните состојби во природен социјален контекст, со цел да го истражат спонтаното процесуирање на информациите за менталните состојби од лица, гласови, или гестови на телото (Klin, Jones, Schultz & Volkmar, 2003). Така, опсегот на механизмите кои се можеби во основата на симптомите на аутистичните нарушувања треба да се прошират за да можат да ги вклучат и перцепциите и одговорите на поширок опсег на социјални стимулуси.

Заклучокот е дека поединците со аутизам кои дури успеваат и да ги решат задачите од теоријата за умот, често имаат многу послаби резултати и послаб учинок, воопшто во експериментите кои се однесуваат на базичните аспекти на социјално-емоционалното информирање.

Хипотезите на теоријата за умот стимулирале насока на интерес во аутизмот, со посебен фокус како истражувањата со овие поединци можат да понудат важен увид во неврокогнитивната архитектура за теоријата за умот. Фокусот е на улогата која ја игра мирор-невронскиот систем, земајќи предвид еден цел опсег од социјално-комуникативните дефицити во аутизмот, кои ги вклучуваат не само оние кои биле третирани од теоријата за умот, туку исто така и оние кои треба да се сфатат во една поширока рамка од теоријата за умот, на пр. препознавање, имитација и емпатија (Williams et.al., 2006).

Мирор-невроните за првпат биле поврзани со аутизмот и опишани од страна на истражувачите кога одредени неврони, лоцирани во префронталниот моторен кортекс кај мајмуните, биле ексцитирани кога: мајмуните изведувале одредена активност; кога ја набљудувале истата активност која ја изведувале други и кога имитирале активност. Истражувачките наоди сугерираат дека тие неврони се важни за кодирање на намерите на други изведувачи на активноста (Gallese, Fadiga, Fogassi, & Rizzolati, 1996).

Откако истражувачите ги опишале мирор-невроните, истражувачите предložиле дека мирор-невронскиот систем е важна компонента на социјално-когнитивната мрежа и дека постојат докази за дефицит во функционирањето на овие системи во аутизмот (Oberman & Ramachandran, 2007).

Но, постојат сè уште отворени прашања за поврзаноста помеѓу различни процеси кои се подгрупирани под мирор-невронскиот чадор - како имитација или емпатија - и други аспекти на социјалното-емоционално процесуирање, вклучувајќи ја теоријата за умот и процесуирање на информации за лицето. За да се истражи појавувањето (или непојавувањето) на цел опсег на однесувања, кои се сметаат за клучни за мирор-невронскиот систем и теоријата за умот, неопходно е да се спроведат лонгитудинални бихевиорални студии кои започнуваат во период на новороденче, пред појавата на големите симптоми на аутизмот.

Препорачливо е да се спроведат посистематски *neuroimaging* студии, со цел да се овозможи истражување на заеднички и дистинктивни неврални патишта, кои се во основата на дефицитите на социјално-информационото процесуирање кои се појавуваат во аутизмот, со посебна сензитивност на индивидуалните варијации кои можат да се очекуваат кај вакви хетерогени примероци.

Заклучок

Иако постојат различни теории кои се обидуваат да ги објаснат нарушувањата од аутистичниот спектар, сепак најголемо внимание во литературата зазема теоријата на дефицит во теоријата за умот.

Прегледот на истражувањата од оваа област укажа дека се работи за мултифакторско нарушување. Секоја од наведените теории може да објасни многу од основните и споредни аспекти на нарушувањата од аутистичен спектар, па во комбинација објаснуваат многу обележја на овие нарушувања.

Но, сепак, се налага потреба од интегративна теорија која би се однесувала на целоживотниот циклус и која би ги интегрирала покрај наведените и сите други потребни аспекти (социолингвистички, перцептивни и сензомоторни аспекти на нарушувањата). Ако аутизмот е единствено нарушување, тогаш нужно е да се тежнее кон интегративна теорија која би требало да ги предвиди однесувањата на сите оние кои имаат дијагноза аутизам.

Денес постојат јасни докази дека децата со нарушувања од аутистичниот спектар покажуваат тешкотии во подрачјето на теоријата за умот и егзекутивните функции. Но, сепак постојат одредени тешкотии при објаснување на нарушувањата од аутистичниот спектар со помош на тие конструкции. Една од тешкотиите се однесува на прашањето за егзекутивните функции, односно дефинирање на егзекутивните процеси кои се типични баш за аутистичниот спектар. Некои истражувања (Ozonoff & Jensen, 1999) покажуваат дека тешкотиите на планирање

и когнитивна флексибилност се специфични токму за аутистичниот спектар, додека тешкотиите во инхибицијата се типични за ADHD, односно покажуваат дека постои специфичен образец на егзекутивни функции кои ги одвојуваат нарушувањата од аутистичниот спектар од останатите развојни нарушувања кои можат да се објаснат со помош на тешкотиите на егзекутивните функции (ADHD, Tourett синдром).

Значи, потребни се појасни и подетални истражувања на различни клинички примероци кои во основа може да се опишат со тешкотии во егзекутивните функции. Како понатамошен проблем се јавува тоа што истражувањата на теоријата за умот и егзекутивните функции покажале дека тешкотии во наведените домени не покажуваат сите поединци со нарушувања од аутистичниот спектар, посебно не оние кои имаат уредни интелектуални способности. Понатаму, идните истражувања би требало да го земат предвид возрасниот распон, како и широкиот распон на способности на поединците со нарушувања од аутистичниот спектар.

Исто така, тешкотиите во објаснувањето на нарушувањата од аутистичниот спектар со помош на теоријата за умот и егзекутивните функции произлегуваат од методолошки прашања поврзани со истражувачките методи на овие теории. Имено, проблемот на кој наидуваме при мерење на егзекутивните функции е комплексност на стандардни „егзекутивни“ задачи. Со други зборови, тоа значи дека изведувачкото на одредена задача обично подразбира низ различни процеси во позадина и е една од причините зошто егзекутивните функции не се добро операционализирани и зошто не постои една типична „егзекутивна“ задача која би ги издвоила сите поединци со егзекутивни дисфункции. Исто така, успешноста на задачите на теорија за умот, освен во теоријата за умот, често зависат и од јазичните способности, како и од разни фактори во опкружувањето.

Заклучок е дека со оглед на различни гледишта кои постојат при интерпретирање на поврзаноста на теоријата за умот и егзекутивните функции, можеме да кажеме дека еднозначни одговори засега не се можни и дека се работи за сложени варијабли и поврзаности кај кои многу фактори меѓусебно влијаат едни на други и за кои е тешко да се утврдат прецизни односи.

Истражувањата на теоријата за умот во аутизмот во изминатите декади нè научи дека не постои единствена хипотеза која може да ги објасни сите симптоми на аутизмот, односно на спектарот на аутистични нарушувања. Ако дадеме чекор напред, во една поширока перспектива, која ги вклучува невврокогнитивните механизми кои се поврзани со социјално-комуникативните дефицити кај аутизмот, важно е да се

фокусираме на варијабилноста која можеме да ја најдеме во овие податоци. Се надеваме дека на овој начин ќе го унапредиме нашето разбирање на ова комплексно невврозавојно нарушување.

Користена литература

- Astington, J., & Baird, J.(Eds.).(2005).*Why language matters for theory of mind*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Alloway, T.P., Gathercole, S.E., & Pickering, S.J. (2006). Verbal and visuo-spatial short-term and working memory in children: Are they separable? *Child Development*, 77, 1698–1716.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington: DC.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71–82.
- Asperger, H. (1944). Die ‘aunstisehen Psychopathen’ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
- Baron-Cohen, S. (1989a). Perceptual role-taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113–127.
- Baron-Cohen, S. (1989b). Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 579–600.
- Baron-Cohen, S. (1989c). The autistic child’s theory of mind-a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 285–297.
- Baron-Cohen, S., & Goodhart, F. (1994). The “seeing leads to knowing” deficit in autism: The Pratt and Bryant probe. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 397–402.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?” *Cognition*, 21, 37-46.
- Bettleheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self*. London: Collier Macmillan.
- Bruner, J. (1983). *Child’s talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Carlson, S.M., & Moses, L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children’s theory of mind. *Child Development*, 72, 1032-1053.
- Carlson, S.M., Moses, L.J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11, 73–92.
- Carlson, S.M., Moses, L.J., & Claxton, L.J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory

- control and planning ability. *Journal of Child Experimental Psychology*, 87, 299–319.
- Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to «Do as I say, not as I do». *Developmental Psychobiology*, 24, 315–334.
- Fine, C., Lumsden, J., & Blair, R.J.R. (2001). Dissociation between «theory of mind» and executive functions in a patient with early left amygdala damage. *Brain*, 124, 287–298.
- Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K., & Flavell, E.R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level2 distinction. *Developmental Psychology*, 17, 99–103.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R., & Green, F.L. (1983). Development of the appearance – reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95–120.
- Flavell, J.H., Green, E.R., & Flavell, E.R. (1986). Development of knowledge about the appearance–reality distinction. *Society for Research in Child Development*, 51, 1–87.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Frith, U., & Frith, C. (2003). Development and neuropsychology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London-Series B: Biological Science*, 258, 459–473.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolati, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593–609.
- Happé, F.G.E. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 216–222.
- Hermelin, B., & O' Connor, N. (1967). Remembering of words by psychotic and subnormal children. *British Journal of Psychology*, 58, 213–218.
- Hobson, R.P. (1993). *Autism and the development of mind*. Hove, UK: Erlbaum.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., & Volkmar, F. (2003). The enactive mind, or from actions to cognition: Lessons from autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London-Series B: Biological Science*, 358, 345–360.
- Lebedeva, E.I. (2007). Understanding of intentions in situation of deception by children with typical development and autistic children. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 28, 83–89.
- McGregor, E., Whiten, A., & Blackburn, P. (1998). Transfer of the picture-in-the-head analogy to natural contexts to aid false belief understanding in autism. *Autism*, 2, 367–387.
- Mundy, P., & Burnette, C. (2005). Joint attention and neurodevelopmental models of autism. In: F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.),

- Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (Vol. 1, pp. 65–681). New York: Wiley.
- Nation, K., & Penny, S. (2008). Sensitivity to eye gaze in autism: Is it normal? Is it automatic? Is it social? *Development and Psychopathology*, 20, 70–97.
- Ozonoff, S., & Jensen, J. (1999). Brief report: Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29, 171–177.
- Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991). Executive function deficit in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081–1105.
- Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R. M., Klin, A., et al. (2004). Performance on CANTAB subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: Evidence from the CPEA Network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 139–150.
- Oberman, L., & Ramachandran, V. (2007). The simulating social mind: The role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological Bulletin*, 133, 310–327.
- Pellicano, E. (2010). Individual differences in executive function and central coherence predict developmental changes in theory of mind in autism. *Developmental Psychology*, 46, 530–544.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515–526.
- Prior, M.R. (1977). Psycholinguistic disabilities of autistic and retarded children. *Journal of Mental Deficiency Research*, 21, 37–45.
- Prior, M.R., Gajzago, C.C., & Knox, D.T. (1976). Epidemiological study of autistic and psychotic children in 4 eastern states of Australia. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 10, 173–184.
- Peterson, C., Wellman, H., & Liu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 502–517.
- Ruffman, T., Garnham, W., & Rideout, P. (2001). Social understanding in autism: Eye gaze as a measure of core insight. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 1083–1094.
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R.M. (2005). How language facilitates the acquisition of false belief understanding in children with autism. In J. Astington & J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 298–318). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Serra, M., Loth, F.L., Van Geert, P.L.C., Hurkens, E., & Minderaa, R.B.

- (2002). Theory of mind in children with 'lesser variants' of autism: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 885–900.
- Siegal, M., & Varley, R. (2002). Neural systems involved in «theory of mind». *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 463–471.
- Sodian, B., & Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded, and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 591–606.
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P., & Perner, J. (1992). Early deception and the child's theory of mind: false trails and genuine markers. *Child Development*, 62, 468–483.
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *Lancet*, 350, 1761–1766.
- Williams, J., Waiter, G., Gilchrist, A., Perrett, D., Murray, A., & Whiten, A. (2006). Neural mechanisms of imitation and “mirror neuron” functioning in autism spectrum disorders. *Neuropsychologia*, 44, 610–621.
- Zelazo, P.D. (2000). Self-reflection and the development of consciously controlled processing. In: P. Mitchell & K. Riggs (Ed.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 169–189). Hove, East Sussex: Psychology Press Ltd.

УДК 37:316.723-021.463(497.7)
УДК 37.035:316.723-021.463(497.7)

Стручен труд
(Professional paper)

проф. д-р Владо Петровски
Универзитет „Гоце Делчев“–Штип
Факултет за образовни науки
проф. д-р Снежана Мирасчиева
Универзитет „Гоце Делчев“–Шти
Факултет за образовни науки

МУЛТУКУЛТУРАЛИЗМОТ ВО ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ НА Р.МАКЕДОНИЈА

Апстракт

Постоењето на различни етнички и национални заедници е фактичка состојба во сите балкански земји, помеѓу кои Република Македонија во секој случај има најхетероген етнички состав. Во трудот настојувавме да ги доловиме сите можни влијанија кои имаат етнички предзнак врз процесот на образование на етничките заедници во Република Македонија. Досегашната образовна практика на Република Македонија покажува дека сите релевантни фактори и во минатото и денес правеле и прават огромни напори за целосно интегрирање на сите припадници на етничките заедници во образовниот систем на Република Македонија. Меѓутоа сите анализи во државата покажуваат дека одредени етнички заедници се незадоволни од образовната политика на државата во делот на образованието на заедниците.

Клучни зборови: *мултикултурализам, етнички заедници, билингвизам, диглосија*

MULTICULTURALISM IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF MACEDONIA

Abstract

The existence of different ethnic and national communities is the actual situation in all Balkan countries, among which the Republic of Macedonia surely has the most heterogeneous ethnic structure. In this paper we seek to capture all possible influences on the process of education of the ethnic communities in the Republic of Macedonia that have an ethnic background. The current educational practice in Macedonia shows that all relevant factors in the past made and are still making today significant efforts to fully integrate all ethnic communities into the educational system of the Republic of Macedonia. However, all analyses in the country show that certain ethnic

groups are dissatisfied with the education policy of the state related to the education of different communities.

Key words: *multiculturalism, ethnic communities, bilingualism, diglossia*

Тргувајќи од фактот дека во Република Македонија живеат поголем број етнички заедници кои ги карактеризира различен културен модел, различна вероисповед, јазик, го наметнува прашањето за карактеристиките на македонското општество во тој поглед, односно за карактеристиките на мултикултурализмот и неговите специфичности. Во овој дел ќе дадеме акцент на мултикултуралноста во образовниот систем на Република Македонија. Во нашата образовна пракса се наметнува прашањето, имајќи ги предвид карактеристиките на македонското општество, какво образование е потребно, односно како да се реконструираат образовните институции, така што сите учесници во образовниот процес без оглед на тоа дали припаѓаат на мнозинскиот народ или на етничките заедници би можеле да стекнат знаења, вештини и ставови, што се потребни за ефикасно функционирање во културно и етнички разнородна средина. Ваквото образование не е наменето само за одредени етнички заедници без разлика на нивната бројност, туку тоа треба да им овозможи на сите учесници, независно од нивната национална припадност, да бидат добро информирани за својата земја, да водат грижа за неа и да станат активни граѓани во своите етнички мешани средини.

Во тој контекст постојат сфаќања дека мултикултурното образование треба да го вклучи како етнокултурното и историското наследство на мнозинскиот народ, така и етнокултурните и историски наследства на останатите етнички заедници. И сето тоа да биде наменето за сите учесници, без оглед на нивната национална припадност, и кои учат во етнички чисти или мешани училишта, на етнички чиста или мешана територија. Инсистирањето само на културата на мнозинскиот да се презентира како единствена култура во образовниот процес може да води само кон дезинтеграција, а не кон градење доверба помеѓу различните етнички заедници во македонското општество. Реформулацијата на она што значи да се биде обединет мора да биде процес што вклучува учесници кои произлегуваат од сите етнички заедници, кои морат да ги надминат своите културни и етнички граници, со цел да придонесат за доброто на сите граѓани во земјата.

Имајќи го предвид образовниот систем во Република Македонија, опстанокот на негативните чувства и стереотипите најчесто се резултат на намалената комуникација која лесно може да се злоупотреби за

негување, па дури и влошување на предрасудите и негативните ставови кон припадниците на другите етнички заедници. И покрај тоа што намалената комуникација може да биде резултат на изолација, таа многу често е последица, но и причина за меѓусебно непознавање. Искуството покажува дека многу полесно се комуницира со некој кој се познава отколку со некој што не се познава. Меѓусебното запознавање е еден од клучните фактори, како за ублажување на негативните чувства кон припадниците на другите етнички заедници, така и за отфрлање на етничките стереотипи, запознавање кое најефикасно може да се оствари низ образовниот систем на Република Македонија.

Мултикултурното образование нуди надминување токму на непознавањето како предуслов за негување и опстојување на етничките конфликти. Запознавањето со етно-културното и историското наследство на етничките заедници во текот на образовниот процес може да придонесе за задоволување на потребата за идентитет на припадниците на етничките заедници, без да постои опасност од загрозување на идентитетот на мнозинската етничка заедница. Ваквата цел се постигнува само со тоа што на културата на останатите етнички заедници им се придава соодветно значење, заради што на припадниците на етничките заедници им се нуди бараната почит кон себеси и својата етничка заедница.

И потребата за сигурност може да се разгледува низ призмата на мултикултурното образование. Обезбедувајќи поквалитетна комуникација помеѓу припадниците на етничките заедници и задоволувајќи ја потребата за групен идентитет, мултикултурниот пристап во образованието може да придонесе да се обезбеди и потребата за сигурност. Од комуникацијата се очекува да ги ублажи негативните чувства кон припадниците на другите етнички заедници и да ги разоткрие етничките стереотипи. На тој начин се обезбедуваат предуслови да се отстрани стравувањето дека припадниците на етничката заедницата ќе бидат дискриминирани заради сопствениот етнички идентитет.

Запознавањето со етнокултурното и историското наследство на припадниците на етничките заедници овозможува не само да се осознаат специфичностите на различните култури, туку и да се согледаат допирните точки во културните традиции. На тој начин, како и преку задоволување на потребите за идентитет и сигурност, може да се обезбеди и задоволување на потребата за заедништво, не само во рамките на етничката заедница како потесна заедница кон која се припаѓа, туку и во рамките на останатите заедници кои припаѓаат на Република Македонија.

Во основа на мултиетничкото и мултикултурното образование, ако се земе предвид мултиетничкиот и мултикултурен карактер на

Република Македонија би требало да овозможи стекнување на знаења за етнокултурното и историското наследство како на својата, така и на другите заедници, односно знаења како за мнозинската така и за останатите етнички заедници во Република Македонија. Во Република Македонија ваква образовна пракса сè уште не постои, а дали тоа ќе биде можно и остварливо треба да биде предмет на една многу содржајна емпириска анализа, како и предмет на размислување за последиците до кои би довел еден ваков концепт на образование во позитивна или негативна смисла, пред сè во однос на градењето на доверба помеѓу различните етнички заедници.

Со оглед на фактот што Република Македонија е мултиетничко општество и држава во која 33,4% од вкупното население отпаѓа на другите етнички заедници, во која според член 7 од Уставот на Република Македонија, официјален јазик е македонскиот јазик и јазикот на заедницата, која во одредени единици на локалната самоуправа живее во процент поголем од дваесет, а во групната комуникација се употребуваат јазици различни од оној кој има официјален статус, само по себе го наметнува прашањето за јазикот (јазиците) и неговата употреба во јавниот живот и што е многу значајно во образовните институции, што во тој контекст оваа тема ја прави многу комплексна и доста проблематична.

Барањето на единствен одговор на ова прашање би нè довело во ситуација да ја сведеме на едноставност појавата која во суштина е комплексна. Во тој поглед еден од одговорите би бил оној што го сугерираат редица социолози кои се соочиле со овој феномен во различни ситуации, дека, имено, барањето на повисок статус на јазикот на групата која претставува малцинство во една средина, како позадина го има барањето на општествената промоција.

Земајќи го предвид фактот дека малцинските етнички заедници кои се концентрирани во даден локалитет, во кој сочинуваат значителен или дури мнозински дел од вкупното население, официјалниот јазик на земјата во обем потребен за извршување административна дејност најчесто им е познат само на оние што се здобиле со повисоко образование, подигнување на значајноста на јазикот на ниво на јазик на локалната администрација практично значи отворање можности за вклучување во административните дејности на поголем број поединци припадници на дадената јазична заедница. Една од натамошните последици е засилувањето на меѓугрупниот конфликт, зашто се зголемува конкуренцијата на работниот пазар во кој подобра положба имале оние кои се припадници на мнозинската заедница.

Друга причина за давање на нагласок на јазичните барања во листата барања на посебните етнички заедници во мултиетничките општества е

и трагањето по симболи што можат поцврсто да ја поврзат групата која настојува да ја истакне својата посебност, односно која настојува да се претстави како битно различна од останатите и која, понатаму, цели кон нови побарувања што се во согласност со оваа различност.

Настојувајќи поцелосно да се доловат причините за етничките побарувања во поглед на употребата на сопствениот мајчин јазик, кои се во малцинство во однос на мнозинската македонска заедница и официјалниот македонски јазик, во рамките на анализите на јазичните состојби Република Македонија, а во контекст на меѓуетничката коегзистенција, мораме да истакнеме дека во Република Македонија сè повеќе функционира билигвалност како во јавниот живот така и во образовниот систем, односно во функција се пред сè јазиците на мнозинската македонска етничка заедница и најголемата малцинска етничка заедница, албанската. Исто така, мора да се истакне дека свој адекватен статус во Република Македонија имаат и јазиците на останатите етнички заедници, во сите сегменти на јавниот и политички живот, како и во образовниот систе, ако за тоа се исполнети законските предуслови, но повторно мораме да истакнеме дека доминира билигвалноста. Во тој контекст мораме да се соочиме со промената на законите условени од Рамковниот договор кои претпоставуваат реална билигвалност во мултиетничките региони. Со Рамковниот договор, односно со точките од неговиот текст, се настојува да се даде една усогласена рамка за законски промени што треба да обезбедат легална основа да се надминат несаканите настани кои беа присутни во 2001 година во Република Македонија. Овој договор произлезе како потреба за наоѓање излез од состојбата која ја произведоа овие настани, кои нема да ги коментираме со намера да не заземаме ничија страна. Со него се настојува да се избалансираат веќе нарушените односи и доверба меѓу заедниците, а со тоа и да се обезбеди иднината на демократијата во Република Македонија и да се овозможи развој на поблиски и поинтегрирани односи помеѓу Република Македонија, Европа и меѓународната заедница. Со имплементација во пракса на овој Рамковен договор, неговите потписници од државата и меѓународната заедница се на мислење дека ќе се промовира мирниот и хармочничен развој на граѓанското општество, истовремено почитувајќи го етничкиот идентитет и интересите на сите македонски граѓани. Рамковниот договор повлече промени во законите, меѓу другото и во законите што го регулираат образованието. Промените што навлегуваат во рамките на образованието на јазикот на етничките заедници во Македонија на сите нивоа, и покрај фактот што претрпеа одредени промени, битно содржински не ја променија содржината на законите кои ја регулираат оваа проблематика,

затоа што тие промени произлегоа од промените на Уставот (прилог 1). Републиката им ја гарантира заштитата на етничкиот, културниот, јазичниот и верскиот идентитет на сите заедници. Припадниците имаат право да основаат културни, уметнички и образовни институции, како и научни и други здруженија заради изразување, негување и развивање на својот идентитет. Припадниците на заедниците имаат право на настава на својот јазик во основното и средното образование на начин утврден со закон. Во училиштата во кои образованието се одвива на друг јазик се изучува и македонскиот јазик.

Рамковниот договор дава доста нејасна формулација за јазикот на образованието во регионите во кои застапеноста на етничката заедница е поголема од 20%, без притоа да бара промена на членот во Уставот со кој се дефинира дека јазиците на заедниците ќе се употребуваат само во основното и средното образование. Имено, Рамковниот договор не условува промени во однос на јазикот на високото образование. Нејасната формулација овде би ја протолкувале како можност приватното високо образование да се организира на јазикот на заедниците, но не и државното високо образование. Изгласувањето на Законот за основање на државен универзитет на албански јазик значи дека се поставуваат темелите на политиката на билингвалноста, односно се подготвуваат кадри кои комуникацијата во доменот на високата администрација ќе ја вршат на албански јазик. Но, што значи билингвалност? Кај нас во Македонија доста нејасно и неточно се објаснува поимот билингвалност, со што се наметнува мислење дека билингвалноста во Македонија и нејзиното воведување во пракса би значело дека сите во Република Македонија треба да го зборуваат македонскиот јазик како службен јазик во државата, но дека мнозинската македонска заедница не треба ги познава јазиците на другите малцински заедници кои живеат во државата, односно албанскиот јазик, јазикот на најмногубројната малцинска заедница. Во суштина билингвалноста во Република Македонија во иднина ќе се однесува на употребата на македонскиот јазик како службен јазик и употребата на албанскиот јазик на албанската заедница, која е најмногубројна малцинска заедница и која во одредени региони е во мнозинска позиција во однос на македонската заедница која е мнозинска на глобално ниво, а според последниот попис, во вкупното население на Република Македонија е застапена во процент малку поголем од 25%, што според Рамковниот договор а и според Уставот од 2001 г., кој е усогласен со Рамковната спогодба, значи дека и на државно ниво, но и на локално ниво каде што припадниците на другите етнички заедници се застапени во процент од 20 и повеќе, службен јазик во меѓусебната комуникација освен македонскиот јазик ќе биде и јазикот на

другата заедница или најчесто на албанската. Билингвалност во суштина значи двете етнички заедници во етнички хетерогениот регион, без разлика која е мнозинска, а коа малцинска, ако ги задоволуваат критериумите дадени во Рамковниот договор и со со него усогласениот Устав на Република Македонија за употреба на јазикот, да ги говорат и двата јазика. Билингвалноста во образованието значи сите деца наставата да ја следат на двата јазика: обично во пракса тоа се прави така што секоја етничка заедница основните предмети ги следи на својот јазик, а другите се следат или на едниот или на другиот јазик. Доколку јазикот на мнозинската група е позастапен се организираат посебни часови за изучување на вториот јазик. Во нашата образовната практика не постои билингвалност, туку диглосија, што значи дека едната група ги познава двата јазика а другата само својот, што во конкретниот случај ова кај нас се однесува на односот помеѓу македонската мнозинска заедница и останатите етнички заедници, или поконкретно помеѓу македонската и албанската заедница. Кај нас припадниците на сите етнички заедници, според различни истражувања, го познаваат и својот мајчин јазик и македонскиот јазик, вклучувајќи ги тука и припадниците на албанската заедница, додека пак припадниците на македонската заедница, со мал исклучок, го познаваат само сопствениот јазик, што во принцип значи дека едната заедница ги познава двата јазика а другата само својот. Така комуникацијата се остварува само на еден јазик, наместо на два доколку и двете етнички заедници нив ги познаваат, што во права смисла би претставувало билингвалност. Состојба на диглосија, во ситуација на воведување на политика на билингвалност значи исклучување од административните служби на сите што не го говорат добро вториот јазик. Нагло то воведување на билингвалноста во институциите на системот на Република Македонија без приспособување на образовниот систем во оваа насока, а знаејќи дека припадниците на македонската па и на останатите заедници не го познаваат албанскиот албанскиот јазик, ќе доведе до многу несакани последици на пазарот на трудот, а и до многу отпуштања од работа на голем број административни службеници, пред сè во општините во кои Албанците се мнозинство, половина или една четвртина, поради непознавањето на албанскиот јазик. На ова се надоврзува барањето за пропорционалната застапеност на припадниците на заедниците во сите институции на системот, што е втора основа за отпуштање на припадниците на мнозинската група.

Воведувањето на билингвалноста во државата треба да биде многу внимателно, со многу сенс, со претходна подготовка на образовниот систем на Република Македонија, да одговори на потребите на целото население да стане билингвално. Секакво нагло имплементирање на Рамковниот

договор, што се однесува до употребата на јазиците и воведувањето на билингвалноста, ќе доведе до несакани последици и меѓуетнички тензии кои не ни се потребни во овој момент ако сакаме да изградиме граѓанска држава од европски тип.

Користена литература

Марија Ташева, Етничките состојби во Р. Македонија-историски контекст, Филозофски факултет, Скопје, 1998

Вил Кимлика, Мултикултурализам-мултукултурно граѓанство, Загреб, 2004

Вил Кимлика, Современа политичка филозофија, Скопје, 2009

Владо Петровски, Етничноста како фактор за образование во Република Македонија, Штип, 2007

УДК 37.015.31:159.954

Стручен труд
(Professional paper)проф. д-р Снежана Мирасчиева
Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип
Факултет за образовни науки

**ЗА ЕДНА НОВА КОНЦЕПЦИСКА ПЛАТФОРМА НА
НАСТАВАТА ВО НАСОКА НА ЗГОЛЕМЕНА ЕФИКАСНОСТ И
ПРОДУКТИВНОСТ**

Апстракт

Живееме во 21 век во кој се евидентни брзи и континуирани промени во сите сфери. За да одиме во чекор со брзината на промените повеќе од неопходна е потребата да се менува свеста за фактот дека современите тенденции, стремежи и трендови во себе носат нови и иновативни, творечки и креативни моменти. Оваа состојба силно се рефлектира и на полето на образованието. Со тоа образованието добива сè позначајна улога, а очекувањата на општеството и неговите барања кон образованието и воспитанието сè повеќе се зголемуваат. Оттука сосема се оправдани очекувањата образованието и воспитанието во целост да ја остварат својата општествена функција и да бидат поефикасни и поплодотворни. Во таа смисла, трудот го третира и објаснува прашањето за менување на концептот на наставата во светло на современите теориски сфаќања, општествени и индивидуални потреби, за кој цениме дека е функционален и насочен кон зголемена ефективност и ефикасност на наставниот процес како единствен интенционален, институционализиран и организиран процес на воспитание и образование.

Клучни зборови: *комуникациска парадигма, настава, интеракција***A NEW CONCEPTUAL PLATFORM OF TEACHING IN DIRECTION
OF INCREASED EFFICIENCY AND PRODUCTIVITY****Abstract**

We live in the 21st century that is evident rapid and continuous changes in all spheres. To walk in step with the speed of change more than necessary is the need to change the consciousness of the fact that modern tendencies, tendencies and trends in it bring new and innovative, creative and creative moments. This condition is strongly reflected in the field of education. With that education gets increasingly more prominent role, and the expectations of

society and its requirements to the education and upbringing is increasingly rising. From here totally justified expectations of education and upbringing to fully fulfill their social function and be more efficient and more productive. In this sense, the paper considers and explains the issue of changing the concept of teaching in the light of contemporary theoretical understandings, social and individual needs, which we believe is functional and focused on increased effectiveness and efficiency of the teaching process as a single intentional, institutionalized and organized process of education.

Key words: *communication paradigm, teaching, interaction*

Вовед

Продуктивноста во работата и борбата за поголема ефикасност е значајно обележје на современиот свет. Борбата е дотолку поголема што претставува основна претпоставка за општ развој во сите сфери на човековата работа. Ниту една од тие сфери не може да се изолира, па аналогно на тоа ниту една личност не може да биде пасивна во обидите за интензивирање на динамиката на развојот и менување на животот на човекот во другите сфери. Ние сме на почетокот на 21 век и паралелно со брзината на промените треба да се менува свеста за фактот дека современите тенденции, стремежи и трендови, кои во себе носат нови и иновативни, творечки и креативни моменти, со што образованието добива сè позначајна улога и дека очекувањата на општеството и неговите барања кон образованието и воспитанието сè повеќе се зголемуваат. Оттука сосема се оправдани очекувањата образованието и воспитанието во целост да ја остварат својата општествена функција и да бидат поефикасни и поплодотворни. Каква е состојбата во тој поглед во нашите училишта? Пред да се обидеме да дадеме одговор на ова актуелно прашање, потребно е да се напомене дека експертите во образованието интензивно работат на овој план обидувајќи се на различен начин да понудат системски решенија за истиот. Сите тие понудени решенија на проблемот имаат своја оправданост и длабока аргументираност, богатејќи го тезаурусот на стручна педагошко-дидактичка литература. Трудот го третира и објаснува прашањето за менување на концептот на наставата во светло на современите теориски сфаќања, општествени и индивидуални потреби, за кој цениме дека е функционален и насочен кон зголемена ефективност и ефикасност на наставниот процес како единствен интенционален, институционализиран и организиран процес на воспитание и образование. На тој начин ќе се обидеме да дадеме свој придонес во обидите за решавање на проблемот на ефикасна и продуктивна настава.

За една нова концепциска платформа на наставата која води кон продуктивност и ефикасност - хамбуршкиот модел на настава и учењето на В. Шулц.

Како што истакнавме во воведните зборови, продуктивноста и ефикасноста на човековата работа е водечка идеја и на полето на образованието и воспитанието. Интензивните промени и иновативни зафати кои го окупираа наставниот процес во училиштата од сите страни, воведоа нов бран во наставата и свежина. Нови наставни планови и програми, по содржина и концепција, промени во евалуацијата во образованието, професионалниот развој на наставниците, решавање на прашања од инфраструктурата на училиштата, современи наставни стратегии, збогатување на дидактичката медиотека, отвореност на училиштата се само дел од новините во системот на образование и воспитание. Сепак, во нашите училишта прашањето за продуктивност и ефикасност останува отворено. Во таа смисла, сосема нормално е прашањето зошто е тоа така? И покрај континуираните иновациски зафати, повеќе од неопходно е менување на концепциската платформа на наставниот процес која ќе ги зацврсти донесените промени и ќе резултира со зголемување на продуктивноста и ефикасноста. Одговорот на прашањето го почнуваме од анализа на одделни дидактички учења. Имено, дидактичките теории, во своите концепции, одговараат на прашањата: „Што, како и зошто мораме и можеме да поучуваме, денес и утре?!”. Во нивното проучување се определивме за учењата на В.Шулц и хамбуршкиот модел на настава. Во 80-тите години на 20 век, во западен Берлин, на темелите на дидактичката структурна теорија и со модификацијата на берлинскиот модел, Шулц (W.Schulz, 1980) го поставил хамбуршкиот модел на настава. Неговата појавата, според авторот, е оправдана од неколку причини:

- Прво, моделот на настава е само концепт, но не и рецепт за настава, затоа што еден модел може да биде успешен и да дејствува само под одредени услови. Промената на условите подразбира промена на моделот. Од друга страна, еден модел на дејствување не може да ги содржи сите елементи, туку се ограничува на она што е битно, кон што и го насочува вниманието на оној кој дејствува;
- Второ, развојот на младата личност бара интенционална педагошка интеракција, правилна, редовна и институционализирана;
- Трето, моделот ги интерпретира условите врз основа на реконструкција на социјалното дејствување кое има дијалошки карактер. Имено, наставниците треба да бидат упатени кон нивните интеракциски партнери-учениците, со цел учениците да ги сфатат и прифатат намерите, условите, насочувањата и активностите на

наставникот. Тогаш учениците ќе бидат носители на наставата, а наставата ќе биде насочена кон диспозициите на ученикот. Вака сфатена, интеракцијата во наставата е можна доколку нејзина своина е претпоставката дека воспитанието и образованието се процес на дијалог меѓу наставникот и ученикот како субјект. Во таквата настава, и ученикот, и наставникот е антрополошко суштество, слободно, рамноправно, со право на самореализација. Тоа е настава каде што наставникот и ученикот се упатени еден на друг и имаат целосна меѓусебна одговорност.

Врз овие претпоставки Шулц го гради моделот на настава познат како хамбуршки модел. Во моделот на Шулц наставните цели секогаш содржат одредени интенции кои се реализираат низ одредени содржини. Интенциите кои Шулц ги определува како компетенција, автономија и солидарност, предизвикуваат промени во личноста на ученикот, когнитивно, афективно или психомоторно димензионирани. За таа цел, пожелно е континуирано поттикнување за активно учество на ученикот во наставниот тек, со што ученикот не е изолиран објект на процесот на настава, туку партнер во тој процес. Колку наставата ќе ја постигне својата цел покажува контролата и дисциплината која постепено преминува во самоконтрола, самокритика и самодисциплина. Критичкото прифаќање на себеси и средината, доследност во сопствената ориентација и ставови и дисциплинираност во дејствувањето со еден збор се нарекува образование. Под варијабли на пренесувањето Шулц подразбира методи и средства во наставата. Методите се знаци на облици на однесување и облици на организирање. Облиците на однесувањето произлегуваат од проценката на учесниците на наставата како субјекти способни за акција. Низ интеракцијата меѓу наставникот и ученикот може да се обликува ученикот на достоин начин. Организираните облици овозможуваат да се расчлени наставата според времето, место на учење и социјалната организација (групна настава, индивидуална работа). Овие облици различно се однесуваат кон одлучувањето на ученикот, учеството во самопродукцијата, односно степенот на самостојност во располагањето со себеси. Средствата се конкретни медијатори во разбирањето на наставното дејствување различно се погодни и не секогаш употребливи во иста мера. Но, потребни се како помошно средство за секаква наставна комуникација. Јазикот, мимиките и гестовите овозможуваат непосредно разбирање. Појдовната положба на ученикот ја определува наставната цел, интенции и тема, варијаблите на пренесување и начинот на контрола. Во моделот на Шулц јасно се упатува на фактот дека меѓу наставникот и ученикот постои меѓусебна поврзаност преку наставата, како институционализиран облик на педагошко

дејствување. Еден од облиците на педагошко дејствување е планирањето. Во рамките на моделот на дидактичко дејствување, Шулц разликува четири нивоа на планирање: перспективно планирање кое се однесува на подолг временски период што ги надминува одделните наставни единици; грубо планирање на одделни наставни единици; процесно планирање и корективно планирање, кое е тековно и се применува доколку се јави потреба. Планирањето на наставата преку партнерство меѓу наставникот и ученикот значи воспоставување демократски односи.

Анализата на хамбуршкиот модел на настава на Шулц упатува на неколку клучни моменти:

- Структурната теорија изразена во учењето на Шулц, првенствено, укажува на претпоставките за успешна настава. Антрополошко-психолошката и социјалнокултурната, односно индивидуалната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација се услови кои не треба да се исклучат, затоа што тие го определуваат планирањето на наставата во организациска и содржинска смисла и ја определуваат ефикасноста на наставниот процес. Со други зборови, наставата е условена од антрополошко-психолошките и социјалнокултурните услови на личносната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација и појдовната положба на ученикот;
- Во хамбуршкиот модел, полето на одлучување и полето на услови се во меѓусебна зависност и определеност;
- Работата е основен принцип. Низ работата и активноста секој човек го формира својот идентитет, идентитет изразен во самосознание, постојан, стабилен и рационален начин на однесување и внесување во светот околу себе. Поаѓајќи од тој принцип, се определува целта на воспитанието, а со тоа и задачата на наставата, како оспособување на ученикот за активно учество во обликувањето на сопствените односи кон природната и општествена стварност, односно еманципација;
- Во таа смисла, авторот инсистира на активно учество на ученикот во планирањето и реализирањето на наставниот процес. Планирањето на наставата е составен дел на интеракцијата, истакнува Шулц. Со вклучување на ученикот во планирањето на наставата, наставата станува партнерска. Впрочем, учеството на ученикот во планирањето на наставниот процес е индикатор на демократизацијата во наставата;
- Со вклучувањето на ученикот во планирањето на наставата се определуваат односите меѓу учесниците во неа. Ученикот е субјект, кооперант и рамноправен партнер, а односите меѓу ученикот и наставникот се соработнички и партнерски;

- Постапките и средствата, односно варијаблите, се друга структурна компонента на наставата, застапени во двата модела;
- За Шулц образованието е централен поим кој е меѓусебно зависен и условен од другите наставни компоненти;
- Прогресивноста на моделот на Шулц е изразена во компонентата - контрола на успехот и самоконтрола. Таа овозможува управување односно автоуправување со процесот на учење, корекција на процесот на поучување и учење врз основа на познавање на грешките и можните причини;
- Наставата е интеракција во која ученикот е субјект, а нејзина цел е да го еманципира ученикот. Оваа тенденција, својствена за учењето на Шулц, уште повеќе е изразена во неговото инсистирање на поттикнување на наставната интеракција, затоа што учениците во неа пронаоѓаат еквилибрација меѓу вистинските, личните и групните интереси;
- Теориското учење на структурализмот на Шулц, во поглед на определување на суштината на наставата, упатува на постоење на интеракциска поврзаност меѓу процесите на поучување и учење. Исто така, авторот нагласува дека наставата е социјален процес и спој на социјални односи во кој низ интеракцијата ученикот се субјективизира и еманципира и ја развива својата комуникативна компетенција;
- Нагласувајќи го сфаќањето за поучувањето како насочување на ученикот и помош, а не диригирано раководење, Шулц наставата ја доживува како отворен, сложен и повеќеслоен систем кој нема единствена теориска основа, напротив, заради перманентно подобрување постојано се менува и надградува;
- Теориското учење на Шулц и неговата анализа упатува на сознанието дека станува збор за мешовита теорија со критичка тенденција, без признавање на монопол, туку меѓузависност на димензиите, услови и тема. Истовремено, теоријата на структурализмот е целосна теорија и ги опфаќа сите елементи, фактори и услови на наставата. Таа прави обид да укаже на нивната поврзаност, прифаќајќи и развивајќи ја основната теза - тезата на меѓузависност. На тој начин структурната теорија се димензионира како целовита и апликативна теорија, поставувајќи нови теориски основи и пронаоѓајќи начини за промена на постојната наставна практика.

Како до попродуктивна и поефикасна настава?

Ако појдеме од основната теза дека наставата е процес на интеракција, тогаш сосема е оправдано да се говори за наставата како акт на комуникација. Тоа значи дека и процесите на воспитание и образование кои се составни и атрибутни обележја на наставата имаат комуникациски карактер. Затоа во делот што следи ќе наведеме уште неколку размислувања за комуникацискиот аспект на наставата.

Размислувањата на Мужик поаѓаат од зборот комуникација и неговото етимолошко значење. Во тој контекст, авторот ќе истакне „изворното значење на некој збор, често пати не е важно, но понекогаш е корисно да се сетиме на него”. (Мужик, 1976, стр.508-511). Зборот комуникација има свој корен во поимот заедница (lat.communis,е-заеднички) и припаѓа на семејството зборови од ист извор како и комуна. На ова често треба да се присетуваат воспитувачите, бидејќи комуникацијата што опфаќа воспитно-образовни вредности и содржини ги опфаќа сите аспекти на воспитно-образовните активности, нагласува Мужик. Ова потсетува на тоа дека подеднакво е важно за „што се комуницира“ и „како се комуницира“ со тоа што кај последното не е важен само начинот и техниките на комуникација, туку повеќе се важни меѓучовечките односи кои ја претставуваат рамката во која се одвива некоја комуникација. Комуникацијата во воспитно-образовниот процес не го прејудира институционалниот облик на комуникација. Таа, како и секое друго дејствување, поаѓа од воспитно-образовните цели и задачи, со посебен акцент на афективните цели (ставови, емоции и вредности). Тоа не значи дека интелектуалните и психомоторните цели се помалку вредни, туку истите без соодветни ставови се меч со две острици. Во тој контекст, Мужик смета дека емоционалниот аспект на насоченоста на прогресот претставува пропулзивна сила кон победа на хоризонталната и демократска комуникација над вертикалната и автократската комуникација во наставата, но и надвор од неа. За авторот овие промени подразбираат промени во два аспекта, од аспект на насоката на комуникацискиот тек, а со тоа и меѓучовечките односи, од една страна, и односот на директно и индиректно комуницирање, од друга страна.

Воспитната активност е комуникациски процес во кој субјектите меѓу себе дејствуваат, а основната цел е да влијаат на развојот на воспитаникот (Малиќ-Мужик, 1986, стр.34). Тоа значи дека воспитанието се остварува со меѓучовечка комуникација, а целта е развој на човековата единка. Понатаму, авторите појаснуваат дека воспитанието е таква комуникација во која се остварува тесна интеракција, каде што личноста се потпира на личноста.

Во наставниот процес, за Братаниќ, комуникацијата претставува процес на создавање на значења меѓу две или повеќе личности. Оттука комуникацискиот однос во наставата произлегува од потребата за пренесување на генерализирани знаења, искуства и вредности на младите генерации, со што ќе се обезбеди натамошен континуитет и развој на општеството (Братаниќ, 1993, стр.75-76).

Во определувањето на наставата, Ф.Јелавиќ истакнува дека станува збор за вкупност на свесно насочени и координирани наставни активности на учениците и наставникот во функција на постигнување на наставните цели, односно планираните развојни постигнувања на учениците. Во средиште на наставниот процес е ученикот и неговите активности, во однос на наставните содржини презентирани на разни начини, од една страна, и во однос на наставникот и другите ученици односно социјалната интеракција, од друга страна. Доколку наставните содржини и начинот на кој ученикот, со својата активност, ја користи наставната содржина приспособена на него и доколку социјалната интеракција на ученикот со социјалната средина (наставникот и другите ученици) е квалитетна, дотолку ќе се ослободуваат потенцијалите на ученикот-поединец и ќе се постигнува посакуваниот развој. Од ова може да се види дека наставникот ќе му помогне на ученикот во пронаоѓањето на „својот пат“, само ако воспостави квалитетна комуникација, односно социјална интеракција и ако учењето на наставните содржини се одвива „во слобода“. Според тоа, заклучува авторот: „четвртиот битен ентитет на наставниот процес е комуникацијата, односно интеракцијата која се воспоставува меѓу нејзините субјекти“ (Јелавиќ, 1995, стр.65).

Сознанијата од анализата на наведените учења говорат дека комуникацијата:

- го моделира наставниот процес;
- и комуникацијата и наставата се општествени феномени кои имаат јасно определени цели;
- во својата процесуална поставеност и организираност, комуникацијата и наставата влијаат на секој ученик во когнитивната, афективната и психомоторна сфера на развој;
- го управува и регулира процесот на настава;
- овозможува создавање на нова димензија на наставата во насока на отвореност;
- ја определува структурата на односите во наставата меѓу нејзините учесници;
- го моделира однесувањето на секој учесник во наставата;
- е содржински обоена и интенционално насочена;
- се јавува во различни модалитети;

- овозможува примена на интерактивна настава;
- е средство за развој на комуникациски вештини;
- продуцира активен член на заедницата.

Заклучок

Наставата е процес на интеракција, што упатува на фактот дека е социјален процес, но не само во димензија на наставните методи и социјалните облици на наставата, туку функционално, свесно насочен кон демократско воспитување изразено во целта на воспитанието - комуникациска компетентност. Наставата е организиран процес на воспитание и образование, односно наставата е институционализирана и интеракциска активност која во себе вклучува голем број објективни и субјективни фактори. Оттука, комуникацијата во наставата развиена до парадигма е главен предзнак на еманципација при комуникацијата, при што укажува на значењето на односите во секоја ситуација. Иако добива институционализиран облик, комуникацијата ја димензионира наставата и нејзиниот атрибут - креативноста. Комуникативноста на воспитно-образовниот процес е јасно изразена пред сè во стремежот кон одредена цел, воспоставувајќи јасно определени односи кои се регулирани со јасно одредени правила и улоги и се засновани на одредена содржина. Комуникациската парадигма во воспитанието во најширока смисла на зборот значи проучување на воспитанието како интеракција и комуникација на релативно слободни учесници. Затоа, наставата не треба да се проучува во сферата на свеста на наставникот, ниту пак во сферата на свеста на ученикот, туку во дијалектичката комуникациска практика на она „меѓу” нив.

Единствено доколку наставникот ја доживува наставата како акт на комуникација и тоа симетрична, демократска, недирективна, двонасочна, како чин на соработка и партнерство, дотолку оваа платформа на настава ќе донесе поголема ефикасност и продуктивност. Усвојувањето, разбирањето и прифаќањето на комуникациската платформа на наставата, концепт кој е теориски поткрепен и емпириски потврден, како основен концепт на воспитно-образовниот процес од страна на наставниците е сигурен пат кон успех, прогрес и развој. Само на тој начин наставата ќе биде ефикасна и продуктивна и во целост ќе одговори на потребите и барањата на современата цивилизација.

Користена литература

- Bratanić, M.(1993). Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga
Jelavić, F.(1995). Didaktičke osnove nastave. Jastrebarsko: Naklada Slap
Klafki W., Schulz W. i dr.(1994).Didaktičke teorije. Zagreb: Educa
Malić, J. - Mužić, V.(1986). Pedagogija. Zagreb: Školska knjiga
Мирасчиева, С. (2007). Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во
основното училиште.Штип:Педагошки факултет „Гоце Делчев“
Mužić, V.(1976). Odgojno-obrazovna komunikacija 1946-1976-2006,
Pedagoški rad, 9-10, 507 -525

УДК 37.017:17

Стручен труд
(Professional paper)

проф. д-р Соња Петровска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ ВО ФУНКЦИЈА НА ХУМАНИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА

Апстракт

Хуманизмот како парадигма се појавува некаде во шеесеттите години од минатиот век и во својата основа ги поставува човековата слобода, потенцијалот и достоинството. Централна претпоставка на хуманизмот е дека луѓето дејствуваат интенционално и вредносно (Huitt, 2001). Образованието кое во себе ја кумулира хуманистичката димензија како примарни цели ги поставува самоактуализацијата и автономноста на оние кои учат, ги почитува нивните интереси и потреби и ја поттикнува внатрешната мотивација. Вредностите на хуманизмот може да бидат имплементирани во курикулумите, во методите, во техниките, во стратегиите на учење и поучување и конечно во стилот на наставникот.

Кооперативното учење како стратегија за учење и поучување ги зема предвид когнитивни и афективните аспекти на учењето, ја истакнува активноста на учениците, ја промовира соработката и поддршката, а истовремено дава можност за правење баланс помеѓу индивидуалните и колективните чувства за успех/неуспех. Од тие причини сметаме дека е вредно да се проучат и презентираат можностите кои ги нуди кооперативното учење за хуманизација на воспитно-образовниот процес.

Клучни зборови: *хуманистичко образование, кооперативно учење, принципи, вредности*

CO-OPERATIVE LEARNING AS A HUMANISTIC APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

Humanism as a paradigm appears in the sixties of the last century. Human freedom, dignity and potential are set as its basis. The central assumption of humanism is that people act intentionally and value related (Huitt, 2001). Education with humanistic dimension as its primary targets sets self-actualization and autonomy of those who learn, respect their interests and needs and encourages internal motivation. The values of humanism can be implemented into the curricula, the methods, the techniques, learning and teaching strategies, and finally into the teaching style.

Co-operative learning as a strategy for learning and teaching takes into consideration the cognitive and affective aspects of learning, emphasizes the students' activation, promotes collaboration and support, and at the same time gives the opportunity to create a balance between individual and collective feelings of success/failure. For these reasons, we believe it is important to study the possibilities offered by co-operative learning for the humanization of the educational process.

Key words: *humanistic education, cooperative learning and teaching, principles, values*

Хуманизмот и образованието

Историјата на училишното образование и воспитание покажува дека неговата цел, главно, се однесува на природата на децата и младите, нивниот развој и благосостојба. Оваа цел, анализирано транспросторно и трансвременски успешно/помалку успешно е остварувана со поддршка и промоција од страна на образовни политики, науката и практиката, низ различни пристапи во поглед на креирање на курикулумите и дидатичко-методичките аспекти на воспитно-образовниот процес.

Хуманизмот може да се третира како парадигма, како филозофија, но и како педагошки пристап кој образованието го третира како личен чин, а заради остварување на потенцијалите на поединецот.

Хуманистичката филозофија на образованието се гради врз принципите на хуманистичката психологија која се појавува како реакција на психоаналитичкиот и бихевиористичкиот пристап во објаснувањето на човековото однесување. Таа се појавува како бунт против наводната несоодветност на овие пристапи во справувањето со „човештината“ кај луѓето (Tageson, C.W., 1971).

И додека психоанализата се занимавала со несвесното однесување и патолошкиот развој на личноста, а бихевиоризмот со влијанието на животната средина и нејзината контрола на човековото однесување, хуманистичката психологија промовираше еклектичко толкување на човековиот раст и развој изградено врз теоријата за хиерархијата на човековите потреби и мотиви на Маслов (Maslow A.), Роџерсовата теорија (Rogers, C.) за самоактуализација и Глазеровата теорија (Glasser) на индивидуалната одговорност. (Lauren Jansen, <http://>) Промовирајќи го целосниот развој на човековиот потенцијал, хуманистичката психологија ја постави на пиедестал најголемата цивилизациска вредност – достоинството на човечкото суштество. Таа го промовира создавањето на самореализирани, самоактуализирани и одговорни личности како цели на човековиот развој и се залага за обезбедување на нивно „целосно функционирање“.

Маслов (Maslow, 1968) мошне експлицитно ги опишал зрелите личности како: компетентни, стабилни, скромни, подготвени да го ислушаат другиот. Самореализираните, самоактуализираните и одговорни личности не се срамаат да признаат дека не се сезнајковци и подготвени се да учат. Тие ги прифаќаат обврските и се посветени на својата работа. Го даваат својот максимум, флексибилни се и отворени кон промените (Rogers, C., 1983). И уште повеќе, овие личности поседуваат сила и самодоверба да ги бранат своите ставови и вредности, ја прифаќаат сопствената природа и како такви се прифатени од другите. Тие соработуваат со другите прифаќајќи ги такви какви што се признавајќи им го нивниот индивидуален потенцијал за развој. Самореализираните, самоактуализираните и одговорни личности развиваат хармонични односи во групите врз принципите на ненасилство, респектабилност и грижа (Watson, J., 1967).

Овие откритија претставуваат основа, но и иницијација за трансформирање на традиционалната педагошка практика и градење на хуманистички пристап во образованието. Во таа смисла, хуманистичкото образование е насочено кон целата личност. Тоа им нуди можност на оние кои учат да го развијат целокупниот сопствен потенцијал интегрирајќи го когнитивното и афективното.

Принципите на хуманистичкото образование и кооперативното учење

Филозофијата на хуманистичкото образование промовирана низ принципите на Симон Маршал (Simon Marshall, <http://www.>) многу јасно дава насоки за негово практично оживотворување:

- учениците се човечки суштества и треба да бидат респектирани;
- изучувањето на јазикот има когнитивна и афективна страна;
- учењето е холистички процес, ги вклучува мозокот, телото и срцето;
- желбата да се учи е вроден човеков квалитет;
- луѓето учат на различни начини (стилови на учење), секој треба да биде запознаен, вреднуван и поддржуван;
- ученикот е центар на наставната програма;
- учењето треба да биде релевантно за учениците;
- кооперативното учење е продуктивно учење;
- наставниците треба да ја охрабруваат учениковата автономност;
- наставниците се олеснувачи, аниматори и водачи, како и копартиципенти во процесот на учење;
- здравата групна динамика гарантира успех;
- грешките се неизбежен чекор во процесот на учење;
- наставниците не смеат да прават ништо во името на учениците, што учениците можат сами да го направат;
- учеството на учениците ја зголемува мотивацијата, довербата и успехот;
- поучувањето и учењето претставуваат задоволство, тие се животно-позитивни процеси.

Сите аспекти на воспитно-образовната работа се засегнати со овој пристап. Се бара респектирање на ученикот како човечко суштество, како индивидуалитет со специфични образовни потреби и специфични стилови на учење. Учењето се третира како холистички процес кој подеднакво го вклучува мозокот, телото и срцето. Затоа наставникот, во процесот на учење, треба да ја поттикнува учениковата автономност копартиципирајќи во таа активност, а традиционалната улога на подучувач треба да ја замени со улогите на олеснувач, аниматор и насочувач. Хуманистичкиот пристап во воспитно-образовната работа посебно го нагласува учењето во групи, учењето еден од друг и учењето и дејствувањето еден за друг. Чувствата и знаењето се подеднакво значајни за процесот на учење.

Според Киршенбаум (Kirschenbaum, 1975) хуманистичкото образование се манифестира во три подрачја на воспитно-образовната работа: 1. Хуманистички наставни програми (курикулум) кои предвидуваат содржини (теми) што се директно поврзани со животот на учениците. 2.

Хуманистички воспитно-образовен процес предвиден со курикулот што подразбира фокусираност на секој ученик во процесот на настава. 3. Хуманистичко училиште што подразбира структурирање на групи и реструктурирање на целиот распоред на училишни активности. Ова подрачје треба да се оживотвори на две нивоа:

- На ниво на училиште преку создавање на отворени училници, класни состаноци и изнаоѓање на алтернативни начини на оценување;
- На ниво на паралелка – учениците вршат избор и контрола врз активностите, наставната програма се фокусира на она за што децата најмногу се заинтересирани, фокусирање на животните вештини (развој на мислењето во комбинација со развој на способности за споделување и помагање преку практикување на кооперативното учење) и нагласок на самомониторинг и самоevaluација на постигнувањата.

Со оглед на интензивното социјално раслојување на општествата, денес е сè поизразена потребата од хуманизација на воспитно-образовната работа во училишни рамки. Потребни се научни и стручни дебати кои ќе ги изнесат на површина вистинските вредности на хуманистичкото образование однапред отфрлајќи ја тезата дека масивизацијата на училишното образование е единствен услов за хуманизирање на образованието, бидејќи еднаквите можности за пристап во образованието не значат и еднакви можности за учење и училишни достигнувања. Според Perotti (1997), „Училишниот дух е изразен преку квалитетот на меѓучовечките односи, преку имплицитно или експлицитно пренесување на ставови и вредности“. (Susana Gonçalves, <http://www>)

Дваесеттиот век јасно покажа каде што води концептот на традиционалната хиерархиска и авторитарно поставена настава. Доминацијата на поучувањето, послушноста, вербализмот и репродукцијата го поттикнуваа „робовскиот“ наместо партнерскиот дух. Ако се водиме од толку промовираниот триаголник (наставник, содржини, ученик) на воспитно-образовната работа ќе воочиме дека уште од времето на Јан Амос Коменски па сè до крајот на минатиот век, системот на воспитание и образование многу малку се грижеше за остварување на односите помеѓу наставникот и ученикот. Многу малку учениците се оспособуваа за интерперсонални односи кои се темел на воспитно-образовниот процес. Парадоксална е состојбата кога наставникот е извонреден предавач/говорник, а учениците знаат и умеат многу малку. Значи, најверојатно нешто е заборавено, нешто кое ја изразува суштината на воспитно-образовниот акт – меѓучовечките односи, односите на линија наставник-

ученик и ученик-ученик. Карнегиевиот институт за технологија открива дека само 15% од успехот на инженерите отпаѓа на нивната стручност, а 85% на нивниот однос со луѓето. Во нашиот училиштен систем сè уште многу малку учениците учат за себе и односите во групите. Нашите наставници скоро и да не ги применуваат техниките или стратегиите за учење и поучување кои налагаат кооперативност. „Дали и колку ќе се развива хуманизмот во нашите воспитно-образовни организации зависи од тоа дали и колку успешно ќе се развиваат способностите за живот и работа во колектив, колку ќе се негува демократската атмосфера, дали ќе се негува другарството, пријателството, солидарноста, братството и единството..., способноста за соработка со другите луѓе и свеста за целисходноста и неопходноста од соодветни морални норми со кои се регулираат меѓучовечките односи. Значајно е и тоа дали кај младите се развива искреноста, принципиелноста, чесноста, храброста, вистинољубивоста, скромноста, оптимизмот и чувството на лично достоинство“ (Мандић, 1980, стр.18).

Со оглед на автономноста на наставниците во креирањето на методичко-дидактичките приоди во реализацијата на воспитно-образовната работа не можеме да ги амнестираме од нивната одговорност во почитувањето/непочитувањето на принципите на хуманистичкото образование.

Наставниците можат својата воспитно-образовна работа да ја организираат и реализираат врз принципите на компетитивност, индивидуалност и кооперативност. Наставниковата педагошка автономност во поглед на изборот на методичкиот приод нужно ги детерминира интеракцијата меѓу учениците, нивните знаења и ставови.

Голем број истражувања покажале дека воспитно-образовниот процес заснован на принципите на компетитивност кај учениците го развива натпреварувачкиот дух, а вредноста на личниот успех ја мерат според неуспехот на другите (Johnson & Johnson, 1991; Johnson, Johnson, & Holubec, 1986).

Во училишните во кои се практикува индивидуалниот пристап, учениците се насочени кон достигнување на индивидуално поставени цели, сосема независни од целите на другите ученици (Johnson & Johnson, 1991).

За разлика од претходните воспитно-образовни пристапи, кооперативниот пристап нуди можност за учење во групи насочено кон постигнување на заеднички цели. Во вака структурираните училишни учениците, во хетерогени групи, заеднички ги дискутираат поставените проблеми, си помагаат и се охрабруваат едни со други, добиваат еднакви можности за учество во процесот на учење, остваруваат лице в лице комуникација, се учат на толеранција и солидарност и на крај доживуваат

задоволство заради заедничкиот успех, но и понесуваат одговорност заради „неуспехот“ (Soija, Petrovska and Snezana S. Veselinovska, 2008).

Две теоретски перспективи му даваат значајна поддршка на кооперативното учење - теоријата на мотивацијата и когнитивната теорија и со тоа му обезбедуваат место во хуманистичките дидактичко-методички приоди. И додека теоријата на мотивацијата го нагласува поттикот на ученикот за учење, когнитивните теории го нагласуваат ефектот од заедничката работа.

Од мотивациска перспектива поставувањето и достигнувањето на групните цели е ситуација во која достигнувањето на личните цели е тесно поврзано со успехот на групата (Slavin, 1990, p. 14). Всушност, теоријата на мотивацијата е насочена кон наградите, казните и целите. Еден од темелните принципи на кооперативното учење е позитивната меѓузависност што подразбира сфаќање и чувство од страна на учениците дека нивниот успех или неуспех е детерминиран од нивната работа внатре во групата. Според тоа за да ги постигнат личните цели учениците се дополнително мотивирани да им помогнат на своите другарчиња во комплетирањето на заедничкиот резултат.

Damon (1984) во рамките на когнитивната теорија промовира концепт според кој интеракцијата помеѓу учениците, насочена кон решавање на соодветни задачи го развива нивниот критички концепт. Или, кога учениците дискутираат и ги изнесуваат своите лични перспективи и гледишта за зададените проблеми следува повисоко ниво на разбирање на материјалот што се учи, а борбата да се реши потенцијален конфликт во текот на соработката резултира со повисоко ниво на разбирање (Slavin, 1990).

Теоријата на елаборација (когнитивна) објаснува дека едно од најголемите значења на учењето е развивање на вештини и способности за пренесување на знаењата. Johnson, Johnson и Holubec (1989) покажале дека кооперативното учење дава поголем придонес во развојот на елаборативното мислење кај учениците. Тие почесто даваат и прифаќаат објаснувања што води до подлабоко разбирање, повисоки нивоа на мислење и трајност на знаењата.

Интензивните истражувачки напори, во последната деценија од 20 век (Johnson, D.W. & Johnson, R., 1991; Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E., 1989; Johnson, D. & Johnson R., 1993), ја потврдуваат воспитно-образовната вредност на кооперативното учење и неговите хуманистички димензии:

- Постигнувања/резултати - повисок индивидуален успех, поголема интрижична мотивација, позитивни ставови кон образованието,

- оценувачите и другиот персонал, позитивни ставови кон одделни предмети;
- Критичко мислење – зголемена зачестеност на повисоки нивоа на мислење, подлабоко разбирање, истрајност, зголемена флексибилност при решавање на проблеми, разбирање на концепти;
 - Подобрвање на кроскултурните односи – поголема стабилност за анализа на ситуациите од друга перспектива, односи втемелени на поддршка и прифаќање на врсниците од друг етникум, вера и пол, како и на социјално депривираниите, способност за создавање на средина за учење, повисоко ниво на доверба и кохезивност;
 - Лични придобивки – поголема социјална поддршка, психолошко здравје, приспособливост и благосостојба, зголемена самопочит втемелена на прифаќање на себеси, поголеми социјални компетенции.

Резултатите од едно наше акционо истражување спроведено во учебната 2006/2007 година го потврдуваат придонесот на кооперативното учење и поучување во смисла на хуманизација на воспитно-образовниот процес. Неколку од предвидените цели се однесуваа на развојот на кохезијата на ученичкиот колектив (II одделение) преку инклузија на ризични ученици (ученици кои потекнуваат од семејства со низок социо-економски статус (4) и учениците од ромската заедница (2)), зголемување на мотивацијата за учење, самопотврдување и афирмација на нивната личност. Во тој контекст анализата на белешките водени во текот на систематското набљудување во однос на: степенот на извршеноста на индивидуалната задача (за ризичните ученици) во рамки на групата; степенот споделување на материјалите и идеите во групата; иницијативноста на ризичните ученици за презентирање на сработеното (индивидуално и групно); степенот на подготвеност на неризичните ученици за нудење на помош во достигнувањето на заедничките (групните) цели и развојот на дружељубивоста за време на одморите покажува дека веќе по истекувањето на еден месец од воведувањето на кооперативното учење сите шест ученици кои ги категоризиравме во групата на ризични, успешно започнаа да ги извршуваат поставените задачи, покажуваа изразена гордост и желба за презентирање на сопствените и групните резултати, полесно се вклучуваа во игрите за време на одморите. Сите останати ученици покажуваа значајно поголема подготвеност за прифаќање на своите другарчиња (продолжено дружење надвор од училиштето, покана за вклучување во воннааставни активности) и редовно им нуди помош во завршувањето на задачите (Sonja, Petrovska, Snezana, S. Veselinovska).

Заклучок

Хуманизацијата на општеството подразбира хуманизација на образованието, хуманизација на воспитно-образовната работа во училиштата. Кооперативниот пристап несомнено нуди можност за остварување на оваа цел, зашто обезбедува интегрирање на афективниот и когнитивниот аспект на учењето и услови за целосен развој на личноста. Анализата на теориските концепции и истражувачките резултати покажуваат дека овој пристап го поставува во центарот на воспитно-образовниот процес ученикот, го нагласува неговиот социјален развој, ја поттикнува внатрешната мотивација, нуди можности за самаактуализација и афирмација на личноста на ученикот, ја развива одговорноста. Кооперативното учење го суспендира жигосувањето на учениците преку строгото оценување на нивните перформанси и создава еднакви можности за успех. Тое е начин кој овозможува да се искуси и научни соработката, а таа е столб на хуманистичкото образование.

Користена литература

- Bill Huitt, Humanistic Approaches to Teaching, Retrieved from <http://www.garysturt.free-online.co.uk/human.htm>
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T.* (1991), Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic, Third Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, E.,* (1986), Cooperation and competition, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T.* (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D. & Johnson R.* (1993) Cooperative, competitive and individualistic procedures for educating adults: A comparative analysis. University of Minnesota, Cooperative Learning Center.
- Карнеги, Д.* (2002), Психологија успеха I, Београд: Народна књига, Алфа.
- Kirschenbaum,* (1975), Instructional implications of humanistic theory, Retrieved from <http://www.garysturt.free-online.co.uk/human.htm>
- Lauren Jansen,* Formulation of an Educational Philosophy and an Organizational Framework, Retrieved from <http://pdfcast.org/pdf/formulation-of-an-educational-philosophy-and-an-organizational-framework>
- Mandić, P.,* (1980), Humanizacija odnosa u školi. Sarajevo: PPZ.
- Maslow, A.H.,* (1968), Toward a psychology of being, (2nd ed). New York: Van Nostrand.
- Rogers, C., (1983), Freedom to learn from the 80s. Columbus, OH: Merrill.
- Simon Marshall,* Retrieved from <http://www.hltnmag.co.uk/nov05/sart01.htm>

- Slavin, R.E.*, (1990)., Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47, (December, 1989/January 1990), 52-55.
- Slavin, R.E.*, (1990) Cooperative learning: Theory, research, and practice, New Jersey: Prentice Hall.
- S. Petrovska and S.S. Veselinovska.*, (2008), Cooperative learning in heterogeneous groups – the model for establishing cohesion in pupils unit and improving school performance, во: *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији*, Београд, ИПИ, стр. 249-261
- Stahl, Robert J.*, Elements of Cooperative Learning in the Classroom, Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1995-1>
- Susana Gonçalves*, The learning of Democracy and co-operative methods in school, Retrieved from <http://www.esec.pt/veem/materials/pdf/3.6.pdf>
- Tageson, C.W.* (1971). Humanistic education, Counseling and values, 17(2), 90-95
- Watson, J.*, (1967), Behavior: an introduction to cooperative psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- William, Damon*, (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Volume 5. Issue 4. pages 331-343:

УДК 37.016:502/504
УДК 37.015.31:57.081.1

проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

Прегледен труд
(Review paper)

ПОВТОРНО ПОВРЗУВАЊЕ НА ДЕТСКИОТ СВЕТ СО СВЕТОТ НА ПРИРОДАТА

Апстракт

Во поголемиот дел од човековото постоење, децата поминувале поголемиот дел од нивното детство надвор во природа, поврзувајќи се со природата и истражувајќи ги полињата, ливадите и пределите кои се блиску до нивните домови. За време на втората половина на 20 век, детската околина за многу краток период стана премногу урбанизирана. Децата сега поминуваат скоро триесет часа неделно пред телевизор или компјутер, слушаат нешто преку слушалки или пак постарите деца користат мобилни телефони или медиа плеери. Ние со години на технологијата сме и приобале само од една страна. Сме се восхитувале на епохални изуми кои го поттиснувале човечкиот труд од непосредниот процес на производство, нарекувајќи го тоа хуманизација на работата. Многу подоцна, понекогаш и предоцна, откривме дека технолошкиот прагматизам ги загрозува потенцијалните изворите и смислата на животот во локалната средина и во планетарни размери. Но за тоа не е виновна технологијата, туку начинот на кој ја користиме и целите кои и ги поставуваме. Технолошкиот изум на машината ѝ дава моќ, а од непосредните оператори се очекува да и вдахне разум. Затоа во трудот се презентираат последиците од разорната моќ и „задоцнетиот ум“ на планетата Земја. Потенцирам, не со намера да се елиминира технологијата, туку да се усклади со одржливиот развој, не со намера да се обвини машината, туку со амбиција разумниот живот да се прошири од борба за опстанок на видот во настојување за опстанок на животната средина и не со намера да се враќаме во дивината туку да одиме кон остварување на жител на планетата.

Клучни зборови: *технологија, природа, деца, наставници, планета Земја.*

RECONNECTING AGAIN CHILDREN'S WORLD WITH THE WORLD OF NATURE

Abstract

In most of human existence, children spent most of their childhood outside in nature, connecting with it and exploring fields, meadows and landscapes that were close to their homes. During the second half of the twentieth century, the children's environment became too urbanized during a very short period of time. Children now spend nearly thirty hours a week in front of the TV or computer, listening to something through headphones or using mobile phones or media players. For years now we have approached technology from only one angle. We admired epochal inventions that suppressed human labor from the immediate process of production, calling it humanization of work. Much later, sometimes too late, we found that technological pragmatism threatens potential sources and the meaning of life in local communities and on a planetary scale. But technology is not the one to be blamed, but it is the way we use it and the goals we set concerning its usage. The technological invention gives power to the machine and the immediate operators are expected to put some sense into it. Therefore the paper presents the consequences of the damaging power and the "delayed mind" of the Earth. Not with the intention to eliminate the technology, but to match with sustainable development, not with intention to blame the machine, but with ambition to expand the reasonable life from struggle for survivor of the species in the environment and not with intention to return in the wild but to go towards achieving resident on the planet.

Key words: *technology, nature, children, teachers, planet Earth.*

Вовед

Во последната декада од овој век децата исчезнуваат од надворешната средина со таква брзина, со која би ги ставила на врвот од секоја листа на загрозени видови, доколку тие би биле припадници на кој било вид од животинското царство.

Децата растат поздрави и поисполнети кога повеќе се поврзани со природната средина како и преку повеќе образовни и рекреативни активности во текот на нивното детство. Овие придобивки се долготрајни, значајни и придонесуваат за нивната идна добросостојба и придонесите што тие како возрасни ќе ги дадат на овој свет.

Искуството на децата во природата може да биде толку мало како кога помага да се посади градина, кога седи под, на или околу некое дрво, или кога го слушаат гласот на птиците. Докажано е дека времето поминато во

природната средина го подобрува животот и процесот на учење на децата на повеќе начини. За жал, таа врска со природата ни бега на многу од нас, а особено во светот на децата.

Затоа треба да се повикаат семејствата, наставниците и воспитувачите да станат како децата и повторно да ги откријат придобивките од вниманието посветено на природата, да преземат одредени акции за зацврстување на врските на децата со природата, правејќи го образованието за природата одржливо, збогатено и како целосно интегриран дел од секојдневниот живот и образование на децата во светот. Претпоставувам дека детето го бере својот прв цвет со такво чувство за неговата убавина кое ботаничарот никогаш не може да го разбере. Кај децата поврзаноста со природата започнува од раѓањето и трае во текот на целиот нивен живот.

Термините „учење за природата“, „еколошко образование и воспитание“ се користат за да ги истакнат спонтаното и намерното учење кои се случуваат кога малите деца, понекогаш сами, понекогаш со помош на возрасните, заемно дејствуваат со природната средина.

Експанзијата на образовните активности за малите деца често значи смена на училишните активности во домашни услови. Многу од овие активности се корисни. Тие овозможуваат добро осмислени, намерни инструкции и охрабрување во процесот на учење на децата. Сепак, некои од активностите имаат негативен ефект. Пренагласувањето на стандардизацијата на образовните резултати, несоодветното и строго оценување и помалата посветеност на развојот во повеќе образовни полиња се само некои од причините за загриженост. Наставниците изјавуваат дека го чувствуваат притисокот на стандардизираното предавање коешто пак води до погрешни ефекти во одделенијата каде што има надарени и љубопитни мали деца. Овие активности ги ограничуваат можностите за повторно поврзување на децата со природата и здобивањето на знаења за неа. Ова покренува важни прашања.

Дел од овие прашања се:

- Кој е најдобриот начин да им се помогне на децата да научат за светот во кој живеат?
- Како да подигнеме деца кои ќе се грижат за планетата Земја ако прво не им дадеме можност да научат да ја истражуваат и почитуваат?

Темите и нивото на сложеност на материјалот за помалите и постарите деца се различни. Малите деца ќе научат за својствата и разновидноста на растителните и животинските видови на начин многу поразличен од постарите ученици. Сепак, и едните и другите треба да бидат изложени

на влијанието од природата и да имаат можност да развијат чувство за сето она што ги опкружува, па така како што растат, тие ќе разберат дека природата има многу големо значење. Малите деца не можат да го добијат ова во домашни услови. Да прочиташ за тоа како растат растенијата не е исто како копкањето во земјата, садењето, полевањето на цвеќињата и грижата додека гледаш и бараш некој знак на живот и растење.

Што е тоа што нè наведува да мислиме дека поврзаноста на децата со природниот свет се толку важни?

Постои загриженост и свесност дека децата имаат сè помалку и помалку искуства кои ја вклучуваат и наједноставната интеракција со природата – растенијата, животните и природата околу нив како дел од образовниот процес. Кога ги набљудуваме децата околу нас забележуваме дека живеат нездрав живот. Повеќето од нив детството го минуваат затворени и „програмирани“ во нивните домови, училиштата и во средини создадени од човекот.

„Нема ништо трајно опасно во една карпа, нема ништо опасно во дупката која ја прескокнуваш, ништо опасно во малиот поток, покрај патеката во шумата. Нема ништо опасно кога копаме во песокот или земјата. Сите овие можат понекогаш да ве повредат, но ако внимавате сите овие работи се многу, многу безбедни“.

Само пред една генерација децата поминуваа повеќе време надвор, бидејќи тоа беше нешто нормално за нив. Возрасните не го доведуваа во прашање значењето на времето поминато надвор и беа помалку загрижени за можните ризици. Децата шетаа, играа надвор и си играа во земјата, ги возеа своите велосипеди, измислуваа игри и го поминуваа поголемиот дел од своето време во послободни активности и природна средина. И помалите дечиња поминувале дел од своето време во нивните дворови и блиското соседство. Урбаните средини нудеа по некое игралиште и по некоја слободна парцела. Постарите деца талкаа надвор од нивните соседства кон блиските полиња, потоци, шуми или паркови. Престојувањето во природна средина им овозможи на децата да станат свесни за нивното опкружување и да го развијат нивното чувство за место.

За релативно кратко време ние возрасните дозволивме оваа врска со природата полека да исчезне од животот на децата. Доказ за ова има насекаде околу нас: децата сега поминуваат скоро триесет часа неделно пред телевизор или компјутер, слушаат нешто преку слушалки или пак постарите деца користат мобилни телефони или медија плеери (Ginsburg, K.R., 2007). Ние со години сме ѝ приоѓале само од една страна. Сме се восхитувале на епохални изуми кои го поттиснувале човечкиот труд од

непосредниот процес на производство, нарекувајќи го тоа хуманизација на работата. Многу подоцна, понекогаш и предоцна, откривме дека технолошкиот прагматизам ги загрозува потенцијалните извори и смислата на животот во локалната средина и на планетарни размери. Но за тоа не е виновна технологијата туку начинот на кој ја користиме, и целите кои и ги поставуваме. Технолошкиот изум на машината и дава моќ, а од непосредните оператори се очекувало да ѝ вдахне разум. Затоа во трудот се презентираат последиците од разорната моќ и „задоцнетиот ум” на планетата Земја. Потенцирам, не со намера да се елиминира технологијата, туку да се усклади со одржливиот развој, не со намера да се обвини машината, туку со амбиција разумниот живот да се прошири од борба за опстанок на видот во настојување за опстанок на животната средина и не со намера да се враќаме во дивината туку да одиме кон остварување на жител на планетата. Тој станува реализиран граѓанин. Во светската и локалната животна средина престануваат да владеат чуда и се отвораат портите на царството на умот. Разум во разумна форма, а не во состојба на хаос. Затоа што, каква е функцијата на нозете ако ги оковаме во менгеме, функцијата на рацете ако ги распнеме на крст, функцијата на желудникот ако не му даваме храна?.. По иста логика се прашуваме, каква е улогата на мозокот ако го запираме во размислувањето, ако царуваат различни чуда, лаги и бајки, ако го ограничуваме во хуманистичкото создавање? Да ја пренесеме таа аналогичност и на жителите на планетарните градови. Оковани во држави, распнати помеѓу природниот и општествениот начин на постоење, секогаш гладни поради неограничувања и ненаситност за индивидуални потреби, погодни за манипулација и војни со секој и сешто – тоа не се граѓани туку поданици на овие или оние ирационални сили (забелешка: неколкуте коментари за прекумерната употреба на технологијата во овој труд не треба да се сфатат како отфрлање на технологијата во животот на децата, туку да се воспостави рамнотежа. Всушност, рамнотежата често се движи во обратна насока). Како автор на овој труд, додека го работев, случајно на Фејсбук видов што беше постирано од еден од корисниците на социјалната мрежа:

„Немав мобилен телефон, играл жмурка, дома се враќав кога се стемнуваше. Мајка ми не ме бараше на мобилен, таа извикуваше: ДОМАААААААА! Наместо Фејсбук игравме ластик, крадци - полицајци, народна... Немаше антибактериски гел, игравме со кал и земја. Секое утро гледавме Том и Џери, Ушко Долгоушко, Бранко Коцкица... заспиваме со Штрумфови и Мечето Ушко... Колку среќно детство! Ставете го ова на вашиот сид, ако некогаш сте пиеле вода од црево, а сепак преживеавте!”

Животот на децата во семејството е сè повеќе организиран и темпиран со сè помала нагласеност на слободното време поминато надвор. Особено во густо населените земји урбаниот раст ги елиминира зелените површини и природната средина. Зголемувањето на употребата на клима уредите како последица на глобалното затоплување на планетата Земја има влијание на начинот на кој децата и возрасните ја доживуваат надворешната средина (Louv, R., 2005). Децата кои живеат во небезбедните урбани места ги држат внатре за да ги заштитат од насилството во соседството; премногу од децата во светот се чуваат внатре за да се заштитат од вооружени конфликти. Сè помалку семејства кампуваат во националните паркови (Fish, P., 2007). Сите овие промени заедно држат многу деца разделени од природата, без да им се даде време за самостојни и неорганизирани активности.

Во Америка две од десет деца се со прекумерна тежина, а овие бројки се зголемуваат со загрижувачка брзина скоро четири пати за три декади (Perrin, J.M. et al. 2007). Ова се случува во време кога има зголемен интерес за организираните и комерцијалните спортови за деца и млади.

Игралиштата на отворено станаа побезбедни на некои места благодарейќи на националните стандарди за игралишта, но на други локации местата за игра беа отстранети или пак немаа природни елементи кои поттикнуваат различни видови на интеракција меѓу децата (Moore, R.C., & Wong, H.C. 1997). Образовните програми за деца во училиштата и воспитно-образовните установи се стеснуваат и сè повеќе време се поминува во предавања на наставниците и тестирање, а сè помалку на истражување и учење преку игра кои го поттикнуваат детското чувство за љубопитност и користа од непосредното искуство со природата (Hyson, M. 2003, McMurrer, J. 2007, Marcon, R. 1999). Во глобални рамки децата од неразвиените земји живеат во општо лошо здравје и болест и губење на семејството и домот поради војните и сиромаштијата. Повеќе од половината од децата во светот ќе живеат во урбани предградија и никогаш нема да бидат изложени на природна средина наспроти човековиот дизајн (УНИЦЕФ, 2002). Неразвиените земји се соочуваат со зголемено намалување на шумите поради постојаната деградација на природната средина и детскиот пристап до неа (УНИЦЕФ, 2002).

Како последица на тоа, постепено нашите деца растат помеѓу оптимални и минимални образовни можности. Оптимални се затоа што технологијата им отвора можности кои порано не им биле достапни на децата; но отворањето на овој модел на учење придонесе за затворање на детскиот пристап до поприродна средина која им овозможува на децата трајна врска на детското чувство за место и нивната свесност за животната

средина која ги опкружува. Недостатокот на оваа врска може да доведе до појава на апатија и незнаење во раните детски перцепции на светот околу нив и нивната улога во неговата заштита, учењето од него и уживањето во него.

Принципи за повторно поврзување на децата со природата

Возрасните треба да се обидат да ја штитат и унапредуваат интеракцијата на децата со природата. За да се поддржат активностите во училиштата и другите воспитно-образовни установи треба свесно да истражуваат на сите полиња. За да ги имплементираат овие активности како во внатрешната, така и во надворешната средина, возрасните треба да се раководат според следниве принципи:

1. Децата да поминуваат спонтано и неорганизирано време надвор со врсниците или семејството. Таквото опкружување ќе го подобри набљудувањето и откривањето и ќе ги поттикне креативноста и фантазијата.
2. Возрасните да создадат можност за подобрување на учењето за природата кое ќе биде барем полуструктурирано, користејќи ја природата како извор за учењето и истражувањето.
3. Децата да имаат можност секој ден да ја истражуваат земјата, водата и живиот свет во нивната околина. Токму преку овие активности тие ќе развијат врска со природата и разбирање за светот и другите видови.
4. Училишните и општествените проекти да вклучуваат активен и непосреден пристап кон природата и можност да развијат интегрирано знаење за природата. Престојувањето во природна средина ќе им овозможи истражување и искуства кои имаат свое значење, бидејќи и намерното учење и спонтаните активности ги градат вештините за набљудување, затоа што надворешните простори се богати со работи кои треба да се почувствуваат (Faber Taylor, A., et all, 1998).
5. Активностите за учењето за природата да бидат развојно погодни истакнувајќи дека на малите деца (помали од девет години) им требаат активности кои ќе ја поддржуваат нивната природна врска со природата и ќе бидат директно достапни за нив (пр. Учиме за птиците во соседството, а не за оние во далечната џунгла). Без можност да ја почувствуваат, децата нема да развијат поврзаност со природата и нема да ја почитуваат. Децата не треба да се затрупуваат со негативни факти и грижи за планетата Земја пред да имаат можност да го развијат сопственото чувство за место. Во средното детство децата може да почнат да се запознаваат и со посложени работи, како што е на пример исчезнувањето на видовите (White, R. 2001).

6. Училиштата и воспитно-образовните установи да го земат предвид зачувувањето на природната средина во нивните проекти за развој на земјиштето и градењето згради. Училиштата и детските градинки да бидат прекрасни места за децата и учениците.
7. Да се изградат „зелени училишта“ кои ќе штедат енергија и ќе обезбедуваат поздрава средина за учење како за децата така и за тие што работат со децата во таа средина.
8. Возрасните да не дозволат привлечноста на технологијата да ја надмине привлечноста на природата. Досега можностите што ги нуди технологијата за изучување на природата треба да се користат со надополнување на реалните активности во природа.

Резултатите на една студија за учењето на децата од предучилишна возраст во детските градинките кога беа вклучени во непосредни активности во дворот на градинката и зелените површини како модел за настава во природа ни покажуваа дека тие:

1. Го споделуваат своето знаење за светот со другите;
2. Пренесуваат емоции;
3. Развиваат значајни вештини (на пр. иницијатива, самодоверба, литературни, математички и научни вестини) кои ќе им помогнат да бидат поуспешни во училиште и подобро да раководат со светот (Miller, D.L. 2007).

Придобивки од природата за децата, возрасните и нивната средина

Таму каде што по овие принципи се води планирањето и развојот и каде што учењето за природата е дел од животот на детето има многу позитивни придобивки.

Децата кои имаат позитивни и богати искуства во природниот свет имаат поголеми можности да станат подобро информирани возрасни, потрошувачи и чувари на животната средина.

- Децата развиваат и негуваат разбирање за другите суштества (Louv, R. 2005)..
- Поминатото време во природа помага во намалувањето на стресот, лекувањето депресија и хиперактивност (Faber Taylor, A., 1998).
- И момчињата и девојчињата се похрабри да се справат со предизвиците, проблемите, истражувањата и справливиот ризик.

Ги охрабруваме децата да изградат чувство за грижа за планетата Земја и потреба да дејствуваат одговорно кон неа. Вилсон ја опишува оваа вродена потреба за поврзаност како биофилија - пронаоѓање на сопственото место во светот во кој живеат (Wilson, E.O. 1984).

- Природната средина нуди поголеми можности за непречено физичко движење и на тој начин ја намалува можноста од прекумерна тежина (Moore, L.L., 2003)..
- Децата кои го запознале природниот свет и имаат можност да си играат и учат во него имаат поголема веројатност да изберат природни науки како своја идна кариера.
- Учењето за природата ни дава проширен поглед на естетиката. Спојот на уметноста, музиката, историјата и литературата е можен кога природата и културата која ги опкружува децата е документиран и воден од нивното сопствено изразување (Edwards, C.P., 1998).

„Ако сакаме едно дете да го заджи неговото вродено чувство за љубопитност, му треба поддршка барем од еден возрасен кој го дели истото тоа чувство, повторно откривајќи ги заедно со детето задоволството, возбудата и мистеријата на светот во кој живееме“
(Рејчел Карсон во Чувството за љубопитност)

Наједноставната работа што училиштата можат да ја направат во полза на ова е да им овозможат на децата контакт со вистински работи за кои симболите ќе бидат само неми показатели. Ако не се емоционално поврзани со некое непосредно искуство симболите ќе бидат сфатени од децата како непотребни податоци. Сликата можеби вреди илјада зборови, но за едно второодделенче кое држело во своето раце црвче дури и зборот *црвце* има поголема значење отколку илјада слики или видеа на кој било дискавери канал.

Ако детето не почувствува некоја неконтролирана социјална активност тоа никогаш нема да може да се справи со морето граѓански обврски. Ако немаат можност да копаат во земјата, да ги откријат пајациите, бубачките, птиците и растенијата што ги населуваат дури и најмалите игралишта, ќе има помала веројатност дека како возрасни ќе ја истражуваат, почитуваат и заштитуваат природата.

Како да одговориме на повикот за дејствување

Која е улогата на секој од нас во овој повик за дејствување за повторното поврзување на децата со природата? Што можеме да направиме поинаку? Како, како просветен работник, градоначалник, родител на мало дете, дедо, градежник или дизајнер можеме да излеземе во пресрет на оваа цел? Во заедниците низ целиот свет луѓето што се грижат, забрзано дебатираат и планираат заедно градење на средини кои ќе негуваат почит и знаење за природата. Таму каде што врската на децата со природата

е прекината тие ја увидуваат празнината и дејствуваат. Листата на приоритени акции се како семе. Ќе растат само кога поединецот ќе сака да се вклучи: ќе го насади и полее семето, ќе го расади и ќе го одгледува. Повторното поврзување на децата со природниот свет е неопходно за нивното рано образование и развој. Тоа во себе ги содржи богатството на детската љубопитност, различноста на нивниот поглед на светот и нивното вистинско содејство со природата. Со поддршка од луѓето кои сакаат да ги видат и образованието и природниот свет како ранливи и со потреба од поголема грижа и внимание ние може да создадеме богати и приспособливи можности. Тоа е слично како калеидоскоп. Секој дел е убав сам за себе, но заедно прават нешто прекрасно.

Заклучок

Оваа реалност треба да се сфати како временски доспеана реалност. Иако планетарниот живот, според Шоловски, е стар над 4,5 милијарди години, глобалното загрозување на природата од страна на човекот не е постара од 200 години. Техничко-технолошките изуми им овозможиле на претставниците на човековата раса да ја пробијат граница на издржливост на дивината, но не и да владејат со општите и посебните природни закони. До податоци авторот дошол преку користење на литература, а потоа и документи. Тие покажуваат дека техничко-технолошката моќ и начинот на нејзината примена, предизвикале многу диспропорции и природна нерамнотежа кои се закануваат да го загорзат опстанокот на човечкиот род. По сила на условите ние се имаме најдено во таа реалност.

И покрај настојувањата да ги испочитувам изнесените ставови за воспитно-образовните цели на еколошкото образование и воспитание, како и социјално-еколошкото гледиште до крај, не развивам амбиции да те направам согласен со изнесените ставови. За тоа постои причина. Прво, концептот на одржлив развој не е последен човечки ум, крај на сите идеали, единствен визионерски пат до иднината. Кога би бил тоа не би се разликувал од „откриените вистини” или идеолошко воопштување и покорување на човекот. Во недостаток на едноставни решенија, концептот на одржлив развој е збир на научни хипотези со кои се сака да се трасира пат кон безбеден исход на човекот и животната средина. Неговата операционализација бара многу дополнителна и конкретна мисловна продукција на граѓани и облагородување на индивидуалната и општествена пракса. Второ, убедена сум дека „повеќе луѓе-повеќе знаат” и дека моето размислување е ограничено како со сопствената индивидуалност така и со постигнатиот степен на развој на науката. Борејќи се против „чуда” и тековни лаги, понекогаш и преправени како наука, стојам на ставот дека

ослободувањето на умот и разумот кон природата не би можеле да бидат остварени со едногласност и чудотворство. Трето, не сум сигурна дека општеството солидарно ќе го понесе тешкиот товар на одржливоста, па оној во Пентагон и оној во Источна Македонија не можат да имаат ниту ист поглед на тој одржлив развој.

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

Користена литература

- Chawla, L. (1994). *In the first country of places: Nature poetry, and childhood memory*. Albany, NY: State University of New York Press.
- [Edwards, C.P., Gandini, L., & Forman, G.E. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex.
- Faber Taylor, A., Wiley, A., Kuo, F. & Sullivan, W. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior* 30(1), 3-27.
- Fish, P. (2007). Old Faithful versus the Xbox. *Sunset*, July, 2007, 104-106. Full text available at: <http://www.sunset.com/sunset/travel/california/article/0,20633,1632717,00.html>. Accessed: April 22, 2008.
- Ginsburg, K.R., & the Committee on Communications and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007, January). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1). Full text available at: <http://www.aap.org/pressroom/playFINAL.pdf>. Accessed: April 22, 2008.
- Hyson, M. (2003). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Kirkby, M. (1989). Nature as refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly* 6(1), 7-12.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. New York: Workman Publishing.
- McMurrer, J. (2007). *Choices, changes, and challenges curriculum and instruction in the NCLB era*. Washington, DC: Center on Education Policy. Full text available at: http://www.cep-dc.org/index.cfm?fuseaction=document.showDocumentBy_ID&nodeID=1&DocumentID=212. Accessed: April 22, 2008.

- Marcon, R. (1999, March). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 358-75.
- Miller, D.L. (2007). The seeds of learning: Young children develop important skills through their gardening activities at a Midwestern early education program. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(1), 49-66.
- Moore, L.L., Gao, D., Bradlee, M.L., Cupples, L. A., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, M.H., Hood, M.Y., Singer, M.R., Ellison, R.C. (2003). Does early physical activity predict body fat change throughout childhood? *Preventative Medicine*, 37.
- Moore, R.C., & Wong, H.C. (1997). *Natural learning: Creating environments for rediscovering nature's way of teaching*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- Perrin, J.M., Bloom, S.R., & Gortmaker, S.L. (2007, June). The increase of childhood chronic conditions in the United States. *Journal of the American Medical Association*, 297(24).
- Perrin, J.M., Bloom, S.R., & Gortmaker, S.L. (2007, June). The increase of childhood chronic conditions in the United States. *Journal of the American Medical Association*, 297(24).
- White, R. (2001). *Moving from biophobia to biophilia: Developmentally appropriate environmental education for children*. Kansas City, MO: White Hutchinson Leisure & Learning Group. Full Text available at: <http://www.whitehutchinson.com/>. Accessed: April 22, 2008.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Massachusetts: Harvard University Press

УДК 37.091.33-028.22
УДК 37.018.556-028.22

м-р Весна Коцева
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет

Стручен труд
(Professional paper)

ФИЛМОТ КАКО ДОПОЛНИТЕЛНО НАСТАВНО СРЕДСТВО ВО ПРОЦЕСОТ НА УСВОЈУВАЊЕ НА НЕМАЈЧИНИОТ ЈАЗИК

Апстракт

Учениците покажуваат голем интерес во процесот на совладување на странскиот јазик со помош на филмот како наставно средство. Некои наставници сметаат дека гледањето филмови е пасивна активност и не може да помогне во совладувањето на немајчиниот јазик. Но, новите дидактички теории потврдуваат дека многу е полесно да се научи нешто ако чувствуваме задоволство во текот на учењето. Значи ние сме во состојба да научиме кога гледаме филм што ни се допаѓа. Филмот во очите на ученикот е многу „поприроден“ од вообичаените дијалози кои ги има во учебниците по странски јазик. Филмот е корисен за учење на странски јазик, не затоа што е во мода или затоа што учениците очекуваат еден вид на забава на часот, туку затоа што филмот ја поттикнува комуникацијата. По гледањето на некој филм, тешко е да се воздржиме од потребата да ги споделиме со другите нашите емоции, впечатоци, идеи и мислења, а кога имаме потреба да комуницираме тогаш неизбежно го користиме јазикот.

Клучни зборови: *странски јазик, филм, поучување, комуникација, видеоматеријали*

THE FILM AS AN ADDITIONAL TEACHING TOOL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Abstract

Students show great interest in the process of foreign language learning using the film as a teaching tool. Some language teachers believe that watching movies is a passive activity and cannot help students to learn foreign language. But new didactic theories confirm that it is much easier to learn something if you feel pleasure in learning it. So we are able to learn by watching movies we like. In students' eyes, the film is "more natural" than the usual foreign language textbook dialogues. The film is helpful for learning a foreign language not only because it is in fashion or because the students expect kind of fun during the class but also because the film stimulates communication. After watching a movie, it is difficult to refrain from the need to share our emotions, impressions, ideas and opinions with others, and when we need to communicate then inevitably we use the language.

Key words: *foreign language, film, teaching, communication, video materials.*

Вовед

Креативните наставници не можат да ги прифатат ставовите на теоретичарите кои сметаат дека на часот по странски јазик најосновно наставно средство се учебниците и вежбанките, односно добро осмислениот и селектираниот наставен материјал со чијашто помош постепено се совладуваат граматичките правила и вокабуларот преку однапред утврдени комуникативни ситуации.

Во улога на наставници се прашуваме дали е возможно да се научи странскиот јазик на „природен начин“ онака како што сме го совладале мајчиниот јазик. Секој го научил мајчиниот јазик без да биде свесен за тоа и се прашуваме дали е возможно да се научи и странскиот јазик во неформална, позабавна, поблиска и поприродна атмосфера, без сериозноста на училиштата и без постоење на дистанца меѓу ученикот и професорот. Сè изгледа полесно кога се наоѓаме во опуштена атмосфера и кога се забавуваме, дури и учењето на странскиот јазик. Затоа наставниците се во постојана потрага по нови наставни материјали кои не се создадени со цел да прикажат некаква вештачка комуникативна ситуација т.е. нешто што не е создадено за да биде наставен материјал, но што го прикажува вистинскиот реален јазик ослободен од граматичките норми и вештачките комуникативни ситуации.

Со цел да ги изложат учениците на автентичен јазичен материјал креативните наставници на часот по странски јазик прибегнуваат кон користење на филмот, преку кој се прикажуваат реални комуникативни ситуации.

Филмот како наставно средство

Употребата на аудиовизуелниот материјал во наставата по странски јазик е од особена важност, бидејќи ги мотивира и поттикнува учениците со цел полесно да го усвојат странскиот јазик.

Резултатите од многу истражувања потврдуваат дека користењето на филмот во наставата по странски јазик е од особена важност. Има многубројни примери од ученици кои самостојно научиле странски јазик само со користење на аудиовизуелен материјал надвор од каква било образовна установа.

Ние, во улога на наставници, сметаме дека на часот по странски јазик не треба да се користат видеоматеријали снимени за потребите на часот туку автентичен филмски материјал. Кога се зборува за употреба на аудиовизуелен материјал на часот по странски јазик, како едукативни филмови, документарни емисии, телевизиски програми, краткометражни филмови итн. се мисли на дидактички средства кои преку слики и звук го привлекуваат вниманието и го засилуваат совладувањето на даден наставен материјал. Но, важно е да напоменеме дека филмовите претставуваат уметнички дела кои не се снимаат со цел да бидат употребувани на час по странски јазик и затоа не смееме да ги обезвреднуваме и да ги сметаме како основно и единствено наставно средство за совладување на странскиот јазик.

Нашето искуство покажува дека слушањето на некој дијалог го поттикнува совладувањето на извесни граматички категории или го збогатува вокабуларот во врска со презентираниот усна или писмена комуникација (на пр. давање и разбирање на насоки, претставување итн.) и е корисен за организација на часот, но учениците не се воодушевени од слушањето на дијалози кои понекогаш се банални и смешни. Еден видеоматеријал од неколку минути на кој е документирана сцената на купување билет на железничка станица или барање насоки за местоположбата на некој објект или нарачување оброк во ресторан не треба да се смета за филм и нема никаква врска со гледањето на филм. Оваа активност која трае неколку минути и по која наставникот бара од учениците да работат вежби кои се однесуваат на вокабуларот и на граматикатичките категории присутни во видеото, се покажува како прилично здодевна за учениците кои на крајот од часот не паметат ништо

од презентираниот дијалог кој е снимен за потребите на часот по странски јазик и во кој не се зборува на природен начин бидејќи се користат оние зборови кои ученикот треба да ги совлада, а ликовите не глумат туку симулираат. Затоа сметаме дека е многу поефикасно кога на учениците им се прикажува филм т.е. вистинска приказна која може да се следи и во која актерите претставуваат реални ситуации, а не претходно смислен дијалог.

Значи филмот не треба да се смета како дел од овие аудиовизуелни дидактички средства. Не треба да забораваме дека филмот е уметничко дело и како такво треба да биде почитувано и вреднувано.

Вежби кои можеме да ги практикуваме по гледањето на филмот

На кој начин наставникот може да го користи филмот на часот по странски јазик, а притоа да не се наруши уметничката вредност на филмот?

Најпрво потребно е внимателно да се избере филмот. Важно е филмот да биде соодветен на нивото на познавање на странскиот јазик, на возраста, на интересите на учениците итн. Улогата на наставникот пред почетокот на гледање на секој филм е да ги мотивира учениците преку понудување на некои информации во врска со филмот, на пример да се дискутира на темата која ќе се обработува во филмот, преку читање на текстови да се збогати вокабуларот на таа тема, да се покаже постерот од филмот и да се побара од учениците да претпостават за што ќе стане збор во филмот, да се опише постерот, може да се побара од учениците да истражуваат на интернет за темата која ќе се обработува во филмот и потоа на часот да ги презентираат своите резултати итн. Она што често се случува на часовите кога се предлага да се гледа филм е дека пред тоа има вежби за збогатување на лексиката, прашања и одговори во врска со содржината на филмот, граматички вежби итн.

Важно е да напоменеме дека веднаш по гледањето на филмот наставникот не треба да поставува прашања на учениците од типот, кои се главните ликови, што правеле, каде биле, како се викале, како биле облечени итн. Вежбите не треба да се сведат на типот „гледај го филмот и одговори на прашањата“.

Филмот е едно од најдобрите средства за поттикнување на комуникацијата. Нашите ученици се на возраст од 18 до 22 години и можат критички да ги расудуваат нештата односно можат да го користат јазикот на ефикасен начин за да ги изразат сопствените чувства, мислења, идеи и емоции. Потребата и желбата за споделување на тие идеи, различни мислења и ставови со другите, ја стимулира потребата за комуникација и нормално тоа создава дискусија во класот, а тоа е цел на секоја активност поврзана со гледањето на филм.

За да се овозможи сите ученици да зборуваат може да се креираат мали групи во кои ќе се одвива дискусијата и потоа идеите да се споделат со другите групи и со целиот клас. Дискусијата може да се започне преку „бура на идеи“ која ќе им овозможи на сите да интервенираат, да зборуваат за сопствените чувства, за сопствените искуства и впечатоци од филмот.

Друг тип на вежба е создавање на низа хипотези, интерпретирање на филмот на различни начини и подготвување на кратко излагање во форма на дебата во прилог на некоја од хипотезите.

Наставникот може да побара од учениците да бидат некој нов лик во филмот, да претпостават и да дискутираат како може тој лик да ја промени содржината на филмот и да игра со другите ликови, или пак да споредат два филма.

Друг тип на вежба која може да се понуди на учениците се состои во следново: да се побара од учениците да донесат на час некој предмет кој има врска со филмот и потоа да го оправдаат нивниот избор. Значи се почнува со истражување кое води кон сеќавања и емоции поврзани со филмот, а потоа следува јазично изразување односно презентирање и оправдување на сопствениот избор пред класот. Овој тип на вежба е многу кративен и на часот учениците донесуваат нешто што го привлекло нивното внимание во филмот како на пример книги чијшто наслов се споменува во филмот или пак слики кои се видени во филмот или пак парче облека што главниот лик го носел во омилената сцена или фотографија на некој објект кој е виден во филмот итн.

Учениците можат да подготват и листа на фрази и изрази кои најмногу им оставиле впечаток и листа на темите кои се обработени во филмот. Може да се дискутира за пораката во филмот, за презентираниите проблеми и за културолошките аспекти.

Друга многу важна употреба на филмот во наставата по странски јазик е тој да се трансформира во мултимедијална програма. Ова е генерација на ученици кои се родиле со компјутер и кои умешно работат со него. Станува збор за еден вид на видеоигра со дидактички карактер. Учениците имаат можност интерактивно да учествуваат со тоа што преку компјутерот додека го гледаат филмот можат да го стопираат, враќаат назад, преслушуваат, да наоѓаат граматички вежби и вокабулар итн.

На учениците им се допаѓа и следниот тип на вежба, бидејќи од обични гледачи преминуваат во креатори на приказни, слики и на крај и на филм. Вежбата се состои во следново: Најпрво се дели класот на групи, наставникот дава како вежба да се направи кратка сцена (околу 10 минути) и да се снимат краток филм без звук. Потоа наставникот ги зема филмовите и ги распределува на различни групи така што секоја

група добива снимен филм без звук. Секоја група има за задача да напише сценарио интерперетирајќи ги сликите и да го синхронизира филмот со нивните гласови. Потоа се прикажуваат кратките филмови на класот и се отвора дискусија како почетните приказни се изменети и интерпертирани.

Гледањето на филм им дава можност на учениците да се запознаат и со општествената, културолошката и различната историска реалност на земјата чишто јазик сакаат да го научат. Филмот претставува гледање и слушање на автентичен текст за културолошката и општествената реалност на земјата и одлично средство за пренесување на културолошките вредности. Филмовите нудат корисни елементи за комуникација, бидејќи го презентираат секојдневието, проблемите, училиштето, односите во семејството, контактите со врсниците, односот помеѓу возрасните, децата и адолесцентите итн. По гледањето на филмот учениците можат да дискутираат за проблемите на некој општествен слој или историски период. Наставникот може да ги подели учениците во групи и да се побара од нив да опишат некоја сцена или пак да издвојат некоја реченица од филмот во која се рефлектира некој дел од културата на земјата и да ги објаснат причините за својот избор.

Заклучок

Можеме да заклучиме дека гледањето филмови на оригиналниот јазик создава природна средина за учење во која гледањето, слушањето и читањето се интегрираат, а овие способности се основни во процесот на усвојување на странските јазици. Во улога на наставници сметаме дека на часот по странски јазик не треба да се користат видеоматеријали снимени за потребите на часот туку автентичен филмски материјал кој претставува силно средство за поттикнување на комуникацијата. Со користење на филмови како наставно средство на часот по странски јазик многу поефикасно и побрзо се усвојува странскиот јазик. Учениците пред сè го подобруваат изговорот на непознатите зборови, учат нови зборови од контекстот, се запознаваат со културата на земјата чишто јазик го учат, а најважна придобивка е тоа што се создава поопуштена, неформална и забавна атмосфера во која учениците се охрабруваат и се ослободуваат да комуницираат на странскиот јазик.

Користена литература

- Baronia, L., Gheparadi, V. (1991). *La pagina e lo Schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brumfit, C. (1983). *Video Applications in Language Teaching*. Oxford: Pergamon.
- Convertini, T. (2006). *Insegnare lingua con il cinema: una prospettiva alternativa*. Прочитано на 14.08.2012. <http://www.scribd.com/doc/48548931/Insegnare-lingua-con-il-cinema-Italiana>
- Pettinari, P. (2001). *Il film come libro di testo. È possibile insegnare l'italiano L2 guardando un film?*. Прочитано на 14.08.2012. <http://www.emt.it/archivio/Il%20film%20come%20libro%20di%20testo.pdf>
- Puntil, D. (2002). *L'utilizzo didattico del video nella classe di italiano L2*. Прочитано на 14.08.2012. <http://www.facli.unibo.it/NR/rdonlyres/F784F0FD-A62D-488A-AEEA-E46598826A92/16533/puntilvideo1.pdf>
- Toci, V. *LIM nella didattica delle lingue straniere: come muovere i primi passi*. Прочитано на 20.09.2012. <http://www.sogisnc.it/siti/uploaded/liceocotta/userfiles/file/LIM/LIM-lingue-muovere-primi-passi.pdf>
- Zonari, A. (1997). *Materiali video autentici nell'insegnamento della lingua seconda*, in "SeLM", XXXV, 4, 6-10.

УДК 37.043.2-054(497.7)

Оригинален научен труд
(Original research paper)

асис. м-р Даниела Коцева
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки
проф. д-р Владо Петровски
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА И ОСВРТ КОН РАЗЛИКИТЕ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ПОСТИГНУВАЊА ПО ЕТНИЧКА ОСНОВА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Апстракт

Република Македонија како мултиетничка, мултикултурна и мултиконфесионална држава, преку својата легислатива им обезбедува остварување, како на индивидуалните така и на колективните права на етничките заедници. Во тој корпус на етнички права спаѓа и правото на образование на етничките заедници. Но, и покрај тоа што легислативата нуди нормални предуслови за образование на етничките заедници, во РМ понатаму нема нивна задоволителна вклученост во образовниот систем и онаму каде што се застапени, нивните постигнувања се на многу ниско ниво. Оттука се појави инспирацијата и идејата за изработка на труд, со цел, да се укаже на постојните разлики во образовните постигнувања кај учениците по етничка основа како и комплетно да се посочат факторите кои влијаат врз нивните образовни постигнувања.

Една од стратешките определби врзани со развојот на нашата земја е подигнувањето на образовното ниво на населението, особено на децата и младите. Формирањето на една здрава личност која ќе биде способна целосно да се вклопи во општествените односи, а со тоа и да го оствари правото за работа. Еден од главните фактори од кои зависи правилниот развој на поединецот е образовниот систем. Колку степенот на едуцираност на поединецот е поголем, толку е полесно неговото вклопување во современите текови на општествениот живот и многу полесно наоѓа работа на пазарот на трудот. Едукацијата претставува едно од најмоќните оружја за остварувањата на правата на поединецот, посебно на припадниците на етничките заедници. Колку една личност е поедуцирана, толку заема повисоки позиции во општествената скала.

Клучни зборови: *мултиетничност, образовен систем, квалитет, образовни резултати, дискриминација*

EDUCATIONAL POLICY AND A REVIEW OF DIFFERENCES IN EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS ON ETHNIC GROUNDS IN R. MACEDONIA

Abstract

The Republic of Macedonia as a multiethnic, multicultural and multireligious country provides realization of both individual and collective rights of ethnic communities through its legislation. The right to education of members of ethnic communities is also included in this body of ethnic rights. But despite the fact that the legislation offers normal prerequisites for the education of the ethnic communities, there is no satisfactory participation of their members in the educational system in Macedonia, and where they are present, their achievements are very low. Hence appears the inspiration and idea for writing this paper, in order to point to the existing differences in educational achievements of students on ethnic basis and to completely identify the factors that influence their educational achievements.

One of the strategic decisions related to the development of our country is raising the educational level of the population, especially children and youth and the formation of a healthy person able to fully fit into social relationships, and thus realize the right to work. The educational system is one of the main factors the proper development of an individual depends on. The higher an individual's educational level, the easier is his/her fitting in contemporary social life and finding a job on the labor market. Education is one of the most powerful weapons for the realization of individual rights, especially for members of ethnic communities. The more a person is educated, the higher position on the social scale he/she occupies.

Key words: *multiethnicity, educational system, quality, educational results, discrimination*

Вовед

Уште од осамостојувањето, Република Македонија прави напори за подобрување на квалитетот на живот на малцинствата во сите сфери на општественото живеење, со посебен акцент на образовната област. Но, и покрај нејзините напори за интегрирање на сите припадници на етничките заедници во образовниот систем на Република Македонија, одредени етнички заедници се незадоволни од образовната политика во државата, во делот на образованието на заедниците. Република Македонија е потписничка на сите меѓународни конвенции со кои се регулираат правата на малцинствата во сферата на образованието на сопствениот мајчин

јазик, што е правно регулирано во Уставот на Република Македонија. Со Законот за задолжително основно и средно образование се создадени оптимални услови за образование на етничките заедници на сопствениот мајчин јазик и за негување на сопствениот културен идентитет.

Едновременно, меѓународната репутација на Република Македонија е непосредно детерминирана и од востановување на високи стандарди во образованието, засилување на креативноста и иновациите, негувањето на мултиетничките специфичности, како и културните различности и употребата на современа информатичка и комуникациска технологија.

Имено, во нашите училишта треба да се едуцираат индивидуи способни да се справат со предизвиците на времето во коешто ќе живеат и работат, особено во мултинационална држава каква што е нашата. Нам ни е потребен ефективен образовен систем, кој ќе располага со механизми за подготовка на младите за сите предизвици и промени со кои ќе се соочат во иднина.

Современиот пристап укажува на тоа дека на образованието треба да се гледа како на инвестирање во иднината на своите деца. Евидентно е дека во земјите во транзиција, а особено во нашата држава, постои слабо приспособен систем на образование и обука на општествените потреби и промени. Образовните институции имаат проблем со справувањето со растечките потреби, но и со бројот и разновидноста на целните групи. Клучна цел во развојот на образовниот систем е отворањето и приближувањето на образованието кон достигнувањата и искуствата од европските земји, а посебно земјите од Европската унија.

Нема држава која не посветува внимание на развојот на образовниот систем и формирањето посебно на високостручните кадри. Со раѓање, без разлика на етничката или половата припадност, секој се стекнува со правото на образование. За секого, образованието треба да биде достапно под еднакви услови. Република Македонија правото на образование го има инкорпорирано во својот Устав во одредбата посветена на економските, социјалните и културните права во членот 44 кој гласи: „Секој има право на образование. Образованието му е достапно секому под еднакви услови. Основното образование е задолжително и бесплатно“¹Македонија со овој член, со највисока уставна норматива, го гарантира ова право. Истовремено, Македонија во својата регулатива вклучува една значајна одредба во вид на преземање мерки за обезбедување бесплатно основно и средно образование и нудење финансиска помош во вид на стипендии за оние млади на кои таа им е потребна.

1) Устав на Р. Македонија, 2001

За жал, и покрај сите законски регулативи, на околу 30.000 деца, родителите не се во можност да им обезбедат средства и помагала за нормално посетување на наставата. Голем е бројот на децата, посебно во руралните средини, кои имаат тешкотии во посетувањето на наставата. Овие деца најчесто живеат во планинските места коишто се оддалечени од училиштата. Загрижува и фактот, што голем број деца, не го завршуваат основното образование или пак доколку го завршат не продолжуваат во средно образование. Ова се должи на традиционалната незаинтересираност за продолжување на образованието и негативниот однос, пред сè кај родителите, посебно околу едукацијата на нивните женски деца.

Проблемите кои произлегоа од транзиционите периоди, особено во земјите со поголем број на етнички малцинства, го наметнаа и проблемот со нивното образование, кој во голема мера е присутен и во Република Македонија. Од особена важност за овој труд е да се укаже на фактот дека постојат различни образовни постигнувања кај ученици од различна етничка припадност и потребата од посериозно истражување на причините кои ги предизвикуваат. Кога станува збор за областа на образованието, покрај еднаквиот пристап кон образовните институции, припадниците на етничките заедници имаат право на образование на свој мајчин јазик на сите образовни нивоа.

Бидејќи сме земја која се стреми кон европските интеграции и членство во НАТО и ЕУ, би требало, по нивниот пример, коренито да се напуштаат авторитарните односи во воспитно-образовниот систем и сето она што нив ги предизвикува. Спротивно од тоа, кај нас упорно се задржува и воведува се поголем традиционализам во наставата. Најмалку внимание се посветува на тоа како наставната единица ќе влијае врз учениците, какви ефекти предизвикува кај нив на планот на усвојување на знаењата, развивање на вештините и изградување на ставовите, како и на прашањата како и дали би можеле учениците да ги применуваат таквите стекнати знаења, вештини и ставови во вистинските животни ситуации.

Она што можеби сите го занемаруваат и секако не преземаат мерки за подобрување на тој план, особено во денешниот бурен свет, е семејството, како врска на детето со општествено-културниот живот и главен фактор во неговиот развој. Поради тоа, повеќе би требало да се работи на планот на неговата стабилност, особено во услови на мултикултурно општество, потребата за следење и интервенција на полето на социјалното однесување на децата и на полето на поддршка на семејствата во таа смисла, а не да им се наметнува на родителите да вршат избор за сопствените деца. Од особена важност за развојот и напредувањето на децата е токму семејната атмосфера и услови кои секое семејство помалку или повеќе ги обезбедува на своите деца.

Разлики во образовните постигнувања по етничка основа на ниво на Република Македонија

Кога станува збор за образованието, постои значителен диспарат меѓу нивото на образованието во Република Македонија во однос на мнозинското население и на останатото малцинско население: речиси четвртина од полнолетните припадници на националните малцинства немаат никакво образование. Не се располага ниту со веродостојни проценки во врска со бројот на деца и млади на школска возраст кои воопшто не посетуваат училиште, а истражувањата покажуваат дека бројката е голема. Стапките на осипување тешко можат да се утврдат, но проценките се движат во рамките од 8 проценти, па сè до 49 проценти ученици кои рано го напуштаат основното образование. Недостигот од сеопфатно истражување за постоењето или за степенот на сегрегација во Македонија претставува слаба страна, којашто Владата треба да ја надмине. Оттука Владата треба да размисли за ажурирање на својот севкупен приод кон образованието на националните малцинства. Генералната образовна политика им посветува многу малку внимание на конкретните потреби на истите, но организациите на граѓанското општество – со одобрение од Министерството за образование и наука – активно развиваат и спроведуваат различни проекти што го поддржуваат образованието на националните малцинства. Во образовната област, припадниците на националните малцинства имаат еднаков пристап кон образовните институции, како и право на образование на својот јазик, со што државата им гарантира бесплатно основно и средно образование (како задолжителни), посебна национална квота во високообразовните институции, како и посебен Универзитет на албански јазик и високо образование за оние што се над 20%. Но, колку сето тоа е реално искористено и реализирано и кои се реалните причини за тоа е прашање чијшто одговор се трудат да го дадат голем број владини и невладини организации, здруженија, асоцијации и сл.

Свесни сме дека истражувањата за образовните постигнувања на ниво на РМ се доста слаби и под нивото на другите европски земји, па и соседните земји. Согласно со меѓународните студии за мерење на постигнувањата во учењето (како што е студијата - Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) која се однесува на стапката на писменост и студијата Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)) – постигнувањата на учениците во државата е значително под меѓународните репери.² Некои од можните причини за овие лоши резултати се застарени наставни

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

програми, непостоење на стандарди за мониторинг на постигнувањата во учењето, недоволниот број на материјали за настава и учење, недоволната иницијативност кај наставниците и слабата инфраструктура за учење, како во смисла на просторни можности (училиштата, работата во две или три смени, при што се намалува времетраењето на часови што дополнително влијание на квалитетот на учењето), така и во смисла на застарени наставни методи (ЕС, 2007; OSCE, 2007).³ Некои од овие проблеми се поврзани со недоволно финансирање. Владата, исто така, ги признава проблемите во образовните постигнувања. На пример, во својот Национален план за развој 2007-2009 година таа објаснува дека курсевите и наставните програми на сите нивоа на образование „се застарени“ и дека се модернизират дури од неодамна. Како што е детално објаснето во теоретската рамка, подобрувањето на еднаквиот пристап и зголемувањето на квалитетот на образованието имаат позитивен придонес кон развојот на човековиот капитал во државата.

Лошите образовни резултати се еден од факторите кои придонесуваат за недоволниот економски развој и високата стапка на невработеност, што претставува доказ за тоа дека треба да се подобри инвестирањето во квалитетот на образованието преку идентификување на причините за слабите образовни резултати. Секако дека овие разлики се присутни и по линијата на различната етничка припадност.

Политики за искоренување на разликите по етничка основа – европски примери

Применети се различни политики за искоренување на истите, пред сè на европско ниво, во однос на разликите во образовните постигнувања по етничка основа, особено се акцентира борбата против нееднаквоста во образованието и на промоцијата на недискриминацијата и интеграцијата на подредените групи, како што се етничките групи и имигрантите.

Овие активности вклучуваат лингвистичка и културна поддршка и двојазична помош во училиштата, иницијативи за вклучување на родителите и посебна поддршка за учење. Во ЕУ има разновидни пристапи, од подобрување на законодавството во областа на образованието и промоцијата на мерките за десегрегација до обезбедување на дополнителни средства за училиштата, со висок степен на подредени ученици и промоција на стратегии за олеснување на интеграцијата на мигрантите/етничките групи во домашната култура, преку поддршка на усвојување на јазикот.

Десегрегацијата на училиштата продолжува да биде важен предизвик, особено за новите земји - членки на ЕУ. Во Унгарија е изготвен
3) European Commission (2005), Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Commission staff working document, SEC (2005)419 (Brussels, 22.3.2005) p.38, достапно на: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf

пакет законодавни, педагошки и финансиски мерки, за справување со сегрегацијата на Ромите и унапредување на нивната положба во образованието. Воспоставена беше мрежа од 50 регионални основни институции за поддршка на спроведувањето интегративни образовни мерки. Во 2000 година Бугарија започна програма за интеграција на учениците од етничките групи од специјалните училишта во редовниот школски систем. Романија, исто така, се залага за десегрегација на училиштата уште од 1990 година, особено во однос на ромските деца. Најпрво инвестираше во подобрување на квалитетот на образованието во сегрегираниите училишта (кои ја продолжија сегрегацијата); меѓутоа, неодамна, се фокусираше на десегрегацијата на целосниот образовен систем.⁴

Во РМ и покрај важните подобрувања во законодавството во образовниот сектор и антидискриминацијата, како и спроведувањето на низа програми и мерки за подобрување на нивната состојба, етничките групи (особено Ромите), сè уште заостануваат кога се работи за остварување на целосните права во образованието. Прашањата поврзани со расизмот и дискриминацијата продолжуваат да се манифестираат во образовните системи на многу начини, вклучително во однос на правата и пристапот до образованието, малтретирањето, училишната сегрегација, стапката на отпишување и исклучување од училиштата, образовните постигнувања и следење на корективните механизми. Постои преголема застапеност на етничките групи во посебните училишта во основното и секундарното образование и недоволна застапеност во високото образование. Истражувањето, исто така, покажа дека образовните капацитети во сегрегирана средина се од низок квалитет. Понатаму, има неусогласености во стапките на завршување на образованието во врска со стручните обуки. Учеството на различните етнички групи во образованието и обуките варира во зависност од етничката група. Изгледа дека Ромите имаат најмногу проблеми при пристапот во образованието и обуката во споредба со другите етнички групи. Поголемиот дел од ромската популација живее во незадоволителни социо - економски услови и тоа значително влијае врз образовната иднина за тие лица. Негативните предрасуди во однос на Ромите се широко распространети на Балканот и се одразуваат во случаите на дискриминација во образованието. Многу ромски деца немаат документи за идентификација што се неопходни за да можат да се запишат во образованието и некои од нив немаат доволно познавање на јазикот на мнозинството. И покрај некои позитивни појави во врска со вклучувањето на Ромите во образованието, стапката на испишување останува на многу високо ниво.

4) Open Society Institute (2007), Еднаков пристап до квалитетно образование за Ромите, Том II, Извештаи, Budapest: Hungary

Користена литература

- Apple, W.M., (2006a), *Educating the right way: markets, standarts, God and inequality*, 2nd end, New York: Routedge
- Apple, W.M., Beane, J., A., (2007), *Democratic schools: lessons in powerful education*, Portsmouth, NH: Heinemann
- Ацески, И., (1998), *Општествената транзиција и образованието*, Скопје, Општеството во транзиција, човекот и образованието, Скопје: Филозофски факултет
- Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука на РМ (2007), *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, стр.44 достапно на: http://www.bro.gov.mk/devetgodisno/Konceptija_po_javna_ras_prava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf
- European Commission (2005), *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Commission staff working document, SEC (2005)419 (Brussels, 22.3.2005) p.38, достапно на: http://ec.europa.eu/education/policies_/2010/doc/progress08/report_en.pdf
- Naahr, J.H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E. and Jakobsen, S. T. (2005), *Explaining Student Performance, evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Danish Technological Institute, European Commission's Directorate-General for Education and Culture, Brussels, p.98-103 достапно на: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf
- Open Society Institute (2007), *Еднаков пристап до квалитетно образование за Ромите*, Том II, Извештаи, Budapest: Hungary

УДК 37.018.43:004]:378.4(497.731)
"2008/2013"

проф. д-р Зоран Здравев
асис. м-р Силвана Жежова
асис. м-р Ѓорѓи Димов

Стручен труд
(Professional paper)

Центар за електронско учење
Универзитет „Гоце Делчев“–Штип

ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА Е-УЧЕЊЕ НА УГД – НАУЧЕНИТЕ ЛЕКЦИИ

Апстракт

Позитивните промени што ги наметнува ИКТ во современиот свет се неминовни. Овие промени, во голема мера, се однесуваат и на образованието. Политиката на Универзитетот „Гоце Делчев“ е да има највисок степен на користење на ИКТ во сите сегменти на управувањето, администрирањето и наставата. За таа цел се спроведени повеќе проекти за имплементација на електронското учење на УГД.

Во трудов се опишани проектите кои се реализирани на УГД, со цел воведување на е-учењето. Понатаму, прикажани се резултатите кои се постигнати во периодот од 2008 до 2013 година. Оттука се гледа дека новата технологија за примена на ИКТ во наставниот процес е успешно усвоена на ниво на Универзитет. Но, сето ова не беше еден лесен и едноставен процес, туку се судривме и со многубројни проблеми. Понатаму во трудот се опишани проблемите со кои се судривме во тек на имплементацијата и што научивме при решавањето на тие проблеми. На крај, во заклучокот, ги даваме нашите препораки за успешна имплементација на е-учењето.

Клучни зборови: *ИКТ, образование, е-учење, LMS, Moodle*

E-LEARNING IMPLEMENTATION AT UGD – LESSONS LEARNED

Abstract

The ICT imposes inevitable positive changes upon the modern world. These changes are largely related to education as well. The policy of Goce Delcev University is to fully implement ICT in all segments of management, administration and teaching. For this purpose, several projects for e-learning implementation at UGD have been conducted.

This paper describes the projects that have been implemented at UGD to introduce e-learning. Furthermore, it presents the results achieved in the period from 2008 to 2013. It shows that the new technology for ICT implementation

in the teaching process was successfully adopted at University level. However, this was not an easy or simple process and we encountered a number of problems. Furthermore, this paper describes the problems we encountered in the course of its implementation and what we learned from resolving these problems. Finally, in the conclusion, we give our recommendations for successful implementation of e-learning.

Keywords: *ICT, education, e-learning, LMS, Moodle*

Вовед

Развојот и навлегувањето на информатичко-комуникациските технологии (ИКТ) во сите пори на општеството има големо влијание врз економските и социјалните промени во него. Интернетот, глобалните комуникации и електронската трговија носат многу придобивки, уште поголем развој, економска експанзија и демократија во современиот свет.

Истовремено, интензивниот и брз развој на ИКТ водат кон омасовување и неминовност од нивна употреба, диверзитет во нивното користење, подготвеност на постојана и брза иновација, како и подготвеност за навремена и адекватна реакција кон промената во општеството. Денес, февруари 2013 г., повеќе од кога било ИКТ не го дефинираат општеството само од аспект на пристапот до информации, туку соодветно ја диктираат неговата трансформација во општество на знаење, стручност и вештини. Неспорен факт е дека ИКТ имаат значително влијание во процесот на образованието,

Присуството на ИКТ во образованието придонесува за значајни промени во наставниот процес. Електронското учење т.е. е-учењето, како една од придобивките од користењето на ИКТ, вклучува аквизиција, генерирање и трансфер на знаењето преку употреба на ИКТ. Во првата декада на 21 век електронското учење стана еден од клучните фактори за револуцијата во процесот на учење. Е-учењето ги комбинира модерните интерактивни методи на учење со менаџментот на знаењето и нуди методи за подобра евалуација на знаењето.

Во последните две децении, постојан императив за наставниците и професорите е имплементација на ИКТ во образовниот процес. За таа цел, на сите нивоа во образовниот систем се спроведуваат разни проекти со цел интеграција на ИКТ во наставниот процес. Во Република Македонија, овој процес е особено нагласен во последните десетина години, преку спроведување на повеќе проекти од национален интерес. Овие проекти се финансирани од страна на УСАИД, Советот на Европа и Министерството за образование и наука на Република Македонија. Дел од

овие проекти, почнувајќи во 2005 година, се реализираа на Педагошкиот факултет во Штип, а од 2007 година преку Универзитетот „Гоце Делчев“ - Штип. Универзитет „Гоце Делчев“ е основан во 2007 година и денес брои 13 факултета меѓу кои и Факултетот за образовни науки (поранешен Педагошкиот факултет). Универзитетот „Гоце Делчев“ - Штип е водечка институција во имплементацијата на новите технологии во образовниот систем на Република Македонија.

Во овој труд го опишуваме процесот на имплементација на е-учењето на УГД и лекциите кои ги научивме притоа. Во првиот дел најпрво даваме осврт на состојбата со примена на ИКТ во високото образование до 2005 година, а потоа ги опишуваме проектите кои се спроведени за имплементација на е-учењето на УГД. Понатаму даваме осврт на моменталната ситуација со користење на системот за е-учење на УГД (февруари 2013 г.) и на крај се дадени искуствата кои ги стекнавме во процесот на имплементацијата на системот за е-учење на УГД. Трудот го заклучуваме со кратко резиме на факторите за успех.

Користење на ИКТ во високото образование во Р.Македонија до 2005 година

Очигледно е дека отворениот пристап кон учењето преку имплементација на е-учење е од суштинско значење за опстанок во овој нов и динамичен свет. Ова важи за која било професија и за која било дисциплина. ИКТ имаат централна улога во одржување на квалитетот во високото образование во Р. Македонија и истите претставуваат основа за конкурентна предност на Универзитетите во иднина.

Во изминатиот период (2000 - 2005) сите универзитети во Македонија беа многу скромно опремени со ИКТ. На пример, во 2005 година Педагошкиот факултет во Штип, имаше опремено само една лабораторија со 12 компјутери од типот 486, набавени во 1996 година. Во секој кабинет, за секои два или три наставника имаше по еден компјутер од типот Пентиум 3 и за потребите на целиот факултет имаше неколку ласерски печатачи и само еден ЛЦД проектор. Најдобрите компјутери беа инсталирани во одделот за сметководство и студентските служби. Не постоеше организирано одржување на компјутерите. Факултетот не поседуваше преносни (лаптоп) компјутери. Наставниците не беа среќни со ова ситуација и тие постојано бараа начини за подобрување на истата. Генерално, беа воочени следниве проблеми: недостаток на опрема, недоволна обука за користење на постоечката опрема, недостаток на дигитални ресурси за примена во образованието и сл.. Денес, повеќето од овие проблеми се решени, а со имплементација на проектите за имплементација на е-учење, ситуацијата е драматично променета.

Реализирани проекти за имплементација на е-учењето на УГД

Проектот „Креативна настава и учење“ - „Creative Teaching and Learning“ траеше од октомври 2002 до декември 2009 година и беше имплементиран во три фази, со вкупен буџет од околу 3,5 милиони долари обезбедени од УСАИД. За имплементација на е-учењето беше значаен првиот дел од втората фаза. Во ова втора фаза (од јули 2005 до септември 2008 година) беа вклучени 11 наставници од сите државни педагошки факултети во Република Македонија, од кои 5 наставници беа од Универзитетот „Гоце Делчев“. Наставниците имаа 14-дневна почетна обука за користење на ИКТ во наставниот процес. Обуката се одвиваше во Тетово, во Универзитетот на Југоисточна Европа, со инструктори од Универзитетот „Џорџ Мејсон“ во САД. Истите наставници имаа студиска посета во Лондон со интензивна обука преку која беа пренесени дел од искуствата на Велика Британија за користење на ИКТ во наставата. Преку овој проект, исто така, беше реновиран еден дел од Педагошкиот факултет и беа набавени компјутери и други уреди за опремување на една современа компјутерска училишница.

Вториот проект, „Интегрирање на е-учење преку програмата за наставници - Integrating E-Learning across the Teacher's Curriculum» беше реализиран во рамките на ТЕМПУС - програмата на Европската комисија. Овој проект беше започнат во октомври 2006 година и траеше до септември 2009 година, со вкупен буџет од околу 480,000.00 евра. Носител на проектот беше Педагошкиот факултет во Штип, а исто така во проектот беа вклучени наставници од Институтот за информатика при Природно-математичкиот факултет во Скопје, државните педагошки факултети во Скопје и во Битола, како и наставници од Педагошкиот факултет во рамките на Универзитетот на Југоисточна Европа во Тетово. ЕУ партнери на проектот беа Универзитетот во Гронинген, Универзитетот во Единбург и Католичкиот универзитет во Лувен. Преку овој проект беа реализирани студиски посети на универзитетите во Гронинген, Единбург и Лувен, каде што дваесетина наставници од Македонија беа обучувани за примена на ИКТ во образованието. Во рамките на овој проект беа спроведени неколку обуки за примена на ИКТ во образованието и беа реализирани на Педагошкиот факултет во Штип. Преку проектот беше набавена современа ИКТ опрема, која беше инсталирана во најголем дел на Педагошкиот факултет, кој сега стана членка на УГД и делумно опремата беше инсталирана кај другите партнери на проектот од Македонија. Како резултат на овој проект во 2008 година беше пуштен во проба употребата на систем за електронско учење, базиран на платформата за управување со учењето Moodle 1.9.

Универзитетот „Гоце Делчев“ е основан во март 2007 година. При неговото основање е усвоена политиката: Универзитетот „Гоце Делчев“ треба да биде организиран со највисок степен на користење на ИКТ во сите сегменти на управувањето, администрирањето и наставата. Така, за ова цел, до крајот на 2008 година, обезбедени се компјутерите за секој вработен на УГД, отворени се повеќе нови училиници и компјутерски лаборатории со интерактивни табли, поставена е модерна компјутерска мрежа во зградите, а за поврзување на кампусите е обезбедена оптичка конекција.

Проектот „Имплементација на LMS во наставата“ беше организиран како дел од ИКТ активности на Универзитетот. Овој проект беше делумно поддржан од страна на Европската комисија (преку ТЕМПУС проектот) и Фондацијата Фулбрајт. Како резултат на овие проекти во септември 2008 година е формиран Центарот за електронско учење (ЦЕУ). Основната цел на овој центар е да се воведат модерни форми на учење на Универзитетот „Гоце Делчев“, нови технологии: (интерактивни табли, графички табли, мултимедиумски софтвер и хардвер, аудиовизуелна опрема и друго), како и перманентни обуки на наставници, учители, студенти и ученици од универзитети и училишта во Република Македонија. Развојот на интернетот и мултимедијалните технологии се основа на е-учење.

Систем за е-учење на УГД

Центарот за електронско учење ја користи Moodle платформата, која има за цел да обезбеди соодветна поддршка на процесот на едукација во УГД, развој на вештините на студентите и наставниците, како и развој на компетенции кои се неопходни за опстанок во дигиталната доба. Истовремено, овој систем нуди полесен и подобар пристап на студентите до креираните курсеви, материјали за учење, активности за учење, но и полесна комуникација професор - студент. Во јули 2008 се започна со користење на верзијата на Moodle 1.9, но со редовно и постојано надградување дојдено е до користење на најновата верзија на системот Moodle 2.4.

Во табела 1 се дадени податоците кои ја отсликуваат моменталната искористеност на инсталираната Moodle 2.4 платформа, според податоците добиени на 4 февруари 2013 година.

Табела 1. Искористеност на Moodle 2.4 платформата (4.2.2013 год.)

	Вкупен број:
Курсеви	983
Корисници	13818
Задачи на улогите	44806
Предавачи	265
Пораки	39303
Прашања	409
Ресурси	8489
Просечен број на учесници по курс	45.33
Просечен број на модули по курс	12.59

Вкупниот број на корисници на Moodle 2.4 платформата изнесува околу 13.818 корисници, од кои 265 се професори, асистенти и лаборанти, а останатите се студенти на Универзитетот „Гоце Делчев“ - Штип. Моментално, вкупно се креирани 983 курсеви кои се активни, што значи дека креаторите на курсеви водат редовна и постојана контрола за своите курсеви, за содржините, активностите и за студентите зачленети во нив.

Како резултат на сите горенаведени активности, состојбата со користење на ИКТ во наставниот процес при Универзитетот „Гоце Делчев“ е значајно подобрена. Секој вработен во рамките на УГД секојдневно користи компјутер за комуникација и извршување на тековните активности. Се разбира врз овие податоци влијание има и користењето на системот за Е-учење на УГД од страна на студентите. Од јули 2008 година до крајот на 2009 година системот за Е-учење работеше како пробна платформа, но од 2010 година е започнато со негово задолжително користење на сите факултети на УГД. Според податоците претставени во табела 2 може да се констатира континуирано зголемување на искористеноста на Moodle платформата во периодот од декември 2010 – декември 2011 – февруари 2013 година.

Табела 2. Искористеност на Moodle платформата во периодот од 2010 до 2013 година

	Година		
	2010	2011	2013
Курсеви	760	898	983
Корисници	8202	10852	13818
Задачи на улогите	43774	50581	44806

Предавачи	215	202	265
Пораки	31804	24408	39303
Прашања	2294	1600	409
Ресурси	8258	10828	8489

Од оваа табела се гледа дека во периодот од декември 2010 година до февруари 2013 година бројот на курсеви се зголемил за околу 29,34%, односно од 760 на 983 курсеви (сл.1), а бројот на корисници се зголемил за 68,47%, односно од 8.202 на 13.818 корисници (сл.2).



Слика 1: Зголемување на бројот на креирани курсеви



Слика 2: Зголемување на корисниците на системот

Што научивме?

Современата настава не може да се замисли без современите дидактички помагала, како што се компјутерите и информациско-комуникациските технологии. Процесот на имплементација на ИКТ во образовниот процес не е лесен. Потребно е вложување на голем напор, посветеност и упорност за да се сменат постоечките навики и да се реализираат поставените цели.

Како главни проблеми за реализација на овој процес беа идентификувани недостатокот на опрема и недостаток на вештини за користење на постоечката опрема. Исто така, уште еден проблем е човечкиот фактор, односно мотивација и желбата на наставничкиот кадар да ги користат ИКТ во образовниот процес. Ова е многу фрустрирачки, бидејќи тие се лидери во поддршка на процесот на компјутеризација, но кога е потребно тие да почнат да ги користат компјутерите, ги избегнуваат обуките иако нивните вештини за користење на ИКТ се на релативно ниско ниво. За жал, факт е дека станува збор за наставнички кадар на возраст помеѓу 30 и 40 години. Меѓутоа, и овој проблем може да се реши со примена на неколку „непопуларни“ мерки: задолжителна обука за секој, евиденција на присуството и проверка на стекнатото знаење, инструкции за задолжително користење на ИКТ и воведување на прописи за целиот процес.

Клучни придобивки од имплементацијата на е-учење во образовниот процес се:

- Зголемен квалитет на стекнатото знаење преку зголемениот пристап на студентот кон поставените содржини и онлајн поддршка. Намалени трошоци за учење, намалени трошоци за патување и дневници. Намалено отсуство од работа.
- Зголемена флексибилност и способност да одговорат на бизнис потребите. Често во програмите за е-учење истовремено се вклучени голем број луѓе. За да се обезбеди конзистентност и пренесување на вештините, неопходен е дизајн и развој на стандардни процедури.
- Зголемен пристап и флексибилност овозможувајќи им на студентите да се вклучат во процесот на учење во секое време и насекаде - учењето не е локациски зависно и студентите можат да ги преземаат курсевите независно од нивната физичка локација, без разлика дали се наоѓаат во нивните домови, на нивните работни места или на друго место.
- Градивото е свежо и во чекор со времето, бидејќи често и бргу може да биде заменето со понови содржини, што не е случај со книгите.
- Преку аудио-видео презентации материјалот се задржува во меморијата многу повеќе отколку при традиционалното предавање во клас токму поради комбинацијата на елементите што ја предизвикуваат љубопитноста, интересот и желбата за успех кај секој поединец: аудио, видео, квизови, интерактивни прашања, изразување лични ставови и сл.
- Студентите може да следат нелинеарна патека за учење со темпо кое одговара на нивните индивидуални потреби.
- Пристапност: Интернетот овозможува поголем пристап до информации и ресурси за учење за сите студенти, вклучувајќи ги и маргинализираните лица, хендикипирани, возрасни и оние на кои им е потребна посебна програма.

Заклучок

Процесот на имплементација на нови технологии не е лесен и не оди мазно. При имплементацијата на е-учењето на УГД се судривме со многу проблеми и ги идентификувавме клучните фактори од кои зависи успешната имплементација. Како најбитни фактори за успех и имплементација на е-учењето во високото образование ги идентификувавме:

- опременост со современа ИКТ опрема и ресурси;
- постојана обука на наставничкиот кадар за надградба на нивните вештини за користење на ИКТ опремата и ресурсите;

- организирање на посебни центри кои ќе бидат задолжени за следење на состојбата со ИКТ (безбедност, одржување, користење) и кои ќе обезбедат континуирани обуки за корисниците, како на пример формирање на Центар за е-учење (ЦЕУ), кој е неопходен за реализација и координација на сите активности;
- барање начин за мотивирање на корисниците преку доделување на награди, сертификати, задолжувања итн.;
- организирање на репозиториум за реупотребливи дигитални ресурси (содржини, програми, материјали) за учење.

Користена литература

- Anita Rosen, *E-learning 2.0: proven practices and emerging technologies to achieve results*. AMACOM, a division of American Management Association, New York 2009
- W. Horton, *E-Learning by Design*. Pfeiffer, An Imprint of Wiley, San Francisco, 2006.
- Pop Angelova, Nevenka and Zdravev, Zoran (2011) *Introduction of ICT in the teaching process - a successful story of The High School "Dobri Daskalov" from Kavadarci*. In: VI International Balkan Congress for Education and Science: THE MODERN SOCIETY AND EDUCATION. Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" – Skopje, Republic of Macedonia, pp. 1111-1117. ISBN 978-9989-823-33-6
- Bojadzieva, Evica and Stefanova, Melsa and Zdravev, Zoran and Stevceva, Liljana (2012) *Introducing Team-Based Learning (TBL) at Faculty of Medicine, University 'Goce Delcev' (UGD), Stip, Macedonia*. In: AMEE 2012, , 27-29 August 2012, Lion, France.
- Zdravev, Zoran and Dimov, Gorgi and Krsteva, Silvana (2011) *E-learning in Higher Education through E-learning center*. In: The 8th International Conference for Informatics and Information Technology (CIIT 2011), March, 2011, Hotel Molika - Pelister, Bitola, Macedonia.
- Zdravev, Zoran (2010) *Integrating ICT in Teachers Education - Case study at "Goce Delcev" University*. In: BASOPED - 13th International Conference - ICT in the education of the Balkan countries, June, 2010, Varna, Bulgaria.
- Zdravev, Zoran (2010) *Innovation and knowledge management towards e-student information system*. [Project]
- Zdravev, Zoran (2006) *Integrating E-Learning across Teachers Curriculum*. [Project]