

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП



ВОСПИТАНИЕ

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ

СПИСАНИЕ ЗА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА



год. 6, бр. 10, Штип 2009

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ



ВОСПИТАНИЕ
списание за теорија и практика

Штип, 2009

ВОСПИТАНИЕ
списание за теорија и практика
год. 6, број 10
2009 год.

Издавач
Универзитет „Гоце Делчев” - Штип

За издавачот
проф. д-р Саша Митрев

Главен и одговорен уредник
проф. д-р Блаже Китанов

Редакциски одбор
проф. д-р Блаже Китанов
проф. д-р Емилија Петрова - Ѓорѓева
д-р Снежана Јованова - Митковска
м-р Кирил Барбареев
м-р Трајче Стојанов
доц. д-р Соња Петровска

Техничко уредување
Славе Димитров
Благој Михов

Лектор
Даница Гавриловска-Атанасовска

Тираж:
500 примероци

Списанието излегува еднаш годишно

СОДРЖИНА

Проф. д-р Блаже Китанов	
Невербалната комуникација како интеркултурна комуникација	5
Проф. д-р Микеле де Бени	
Белешки за комуникацијата	19
Проф. д-р Емилија Петрова - Ѓорѓева	
Современи тенденции во развојот на интелектуалното воспитание	23
Доц. д-р Виолета Николовска	
Функционална морфологија	31
Проф. д-р Ленче Милошева	
Анксиозност и депресивност кај деца и адолесценти	45
Помл. асс. Билјана Стојанова	
Проф. д-р Ленче Милошева	
Вредносните ориентации кај адолесцентите	55
Доц. д-р Билјана Ивановска	
20 години по паѓањето на Берлинскиот ѕид (1989-2009)	63
Доц. д-р Соња Петровска	
Теориски пристапи во училишниот менаџмент	65
М-р Татјана Уланска	
Методи на предавање литература	77
Проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска	
Проф. д-р Лилјана Колева-Гудева	
Стекнување на компетентност на наставникот кој предава предмети од природните науки	101

Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска	
Акционите истражувања и нивната примена во педагошката практика	111
М-р Нина Даскаловска	
Ликот на хуманистичкиот наставник	123
Асс. м-р Ирена Китанова	
Блумова таксономија на воспитно-образовните цели	129
М-р Миленко С. Стојник	
Биоритам – предизвик на природата	133
Доц. д-р Јованка Денкова	
Пеперут - симбол на љубовта	141
М-р Владимир Китанов	
Лесново - природна и културна дестинација за развој на руралниот туризам	145
Даница Гавриловска - Атанасовска	
Поетот се раѓа - говорникот се создава	151
Јадранка Тодевска	
Карактеристики и видови на толкување	157
Проф. д-р Фехим Хусовиќ	
Наставни објекти	165

Проф. д-р Блаже Китанов
Педагошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА КАКО ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА

*„И кога ме напаѓаш,
јас ќе го бранам твоето
право да говориш“*

Волтер

Дефиниција

Што точно се мисли со поимот невербална комуникација?

Невербалната комуникација може да биде тесно употребувана кога станува збор за интернационална употреба, како што е користењето на невербалните симболи за комуницирање и пренесување на порака. Од перспективата, невербалната комуникација се однесува на атрибути коишто не се чисто вербални. На пример, невербалната комуникација може често да се дефинира како акција или дејства и атрибути на луѓето што имаат социјално поделено заедничко мислење и кои се интернационално испратени или интерпретирани како интернационални, свесно се испратени или свесно примени, и може да се очекува, евентуален, повратен ефект од истите. Овој термин може пошироко да се дефинира кога станува збор и кога истиот се однесува на елементи на животната средина при нивното меѓусебно комуницирање и за луѓето за коишто ги употребуваат.

Бојата во просторијата во којашто може да ви се врши интервју за одредено работно место може да се определи како влијание на вашата активност и за тоа како вие ќе бидете примени од луѓето. Сепак, од таа перспектива бојата на видот може легитимно да биде етикетирана како невербален елемент на комуникација.

Функции

Еден начин за да се прикаже како може да биде употребена невербалната комуникација е да се погледне во функциите коишто се типично изведени преку невербална комуникација.

Да се замени искажаната порака

Има ситуации во кои можат да се користат зборови. Во многу бучна фабрика, на пример, оние што комуницираат можат да користат раце, да комуницираат преку гестови и со тоа да ја заменат вербалната порака. Оние комуникатори коишто не го користат јазикот како средство за комуникација ќе се потрудат другите да ги разберат преку гестови.

Сообраќаец може да го управува сообраќајот и да го насочува сообраќајот преку користење на невербална комуникација.

Може да се користи невербалната комуникација и во ситуации каде што многу јазици се употребуваат истовремено, како што се на пример интернационалните аеродроми.

Да се испрати непогодна порака

Некои пораки се чудни или тешко е да се изразат со зборови, но значењето може да биде пренесено со невербална комуникација без да се повредат чувствата или да се засрамиме.

Замислете да се наоѓате на пат кон дома и да ве сопре некој човек што сака да разговара со вас. Пораката во вашиот ум е „не ми пречи, немам време за тебе сега“. Можеби нема да ги кажете тие зборови, но може да искомунцирате на таков начин што ќе продолжите да одите и нема да сопрате. Вашата невербална комуникација, којашто е проследена од вербалната порака „навистина треба да одам“ е примена без лоши чувства, затоа што е јасно дека вие навистина треба да си заминете.

Исто така, можеби ќе ви биде проблематично и чудно да кажете „те сакам“, но вашиот контакт со очите, вашиот допир и близината - ја испорачуваат и ја даваат таа порака.

Да се направат импресии или впечатоци коишто водат до комуникација

Сите ние понекогаш се обидуваме да ги разбереме впечатоците што ги имаат другите луѓе за нас. Помислете на тоа колку размислувате за тоа што да облечете ако одите на некое интервју за работа. Вие намерно одбирате да облечете определена облека и да бидете добро исчешлани за да испратите порака за тоа каков вработен ќе бидете.

Да бидат врските чисти

Комуникациските пораки ги имаат информациите за содржината и за односите. Содржината се однесува на она што е всушност тема на пораката. Информацијата од односот се однесува на односот помеѓу оние што комуницираат. Како што може да биде непријатна пораката за односот кога е изговорена, невербалната комуникација го спречува тоа.

На пример, помислете на невербална порака за работа којашто го заменува кажаниот збор „јас сум твојот шеф и ти правиш како што ќе ти кажам, и покрај тоа што можеби нема да ти се допадне тоа“.

Да се регулира интеракцијата

Дали понекогаш сте размислувале - кога ви доаѓа редот да разговарате или зборувате кога се води одреден разговор? Доколку не знаете кога да почнете да зборувате ќе ги прекинувате другите кога тие зборуваат.

Модифицирање на вербалната порака

Невербалната комуникација може да предаде мета порака, којашто понатаму тешко ќе се декодира. Невербалната порака може да ја модифицира вербалната порака. Може да ги користите, да ги употребите вашите раце за да потенцирате и посочите колку близу може да дојде друга кола до вас кога се работи за ситуација на непосреден судир при објаснувањето на истата случка.

Невербална порака може да ја модифицира, но исто така и да го негира значењето на вербалната порака.

Запознавање на културата преку невербалната порака

Некои невербални пораки можат да бидат јасно определени со културата. Културата може да биде претставена како внатрешно поврзан систем: секој аспект од една култура е поврзан со друг аспект од друга култура.

На пример, се зборува дека во Европа говорот на телото е важен показател на нивото на образование и на добрите манири – но ова не е случај во Америка. И сами ќе се уверите дека многу невербални пораки коишто се користат во определена култура се поврзани со истата и со аспектите од таа култура, во друга смисла други аспекти на културата се поврзани со невербалните кодови.

Невербалното погрешно интерпретирање како пречка или бариера

Невербалното погрешно интерпретирање може да биде сфатено како бариера или пречка во интеркултурната комуникација. Ние очекуваме јазиците да бидат различни, но не знаеме што да очекуваме во однос на невербалните симболи кои се исто така различни. Честопати кога луѓето не го говорат истиот јазик тие ги користат рацете за да се разберат. Во таквите ситуации луѓето откриваат дека сигналите дадени со рацете и со телото се универзални.

Многу невербални изразувања варираат од култура до култура и истите претставуваат пречка во погрешното интерпретирање на невербалната комуникација. Се зборува дека одреден тип на невербална комуникација понекогаш може постојано да биде препознавана во одредена култура. На пример, во Америка многу гестови се препознатливи низ целата држава. Но, понекогаш и во истата држава може да се интерпретираат различно, зависно од контекстот. Ќе дадеме пример со еден инструктор во Иран, кој е од Америка, и се пожалил дека студентите не му обрнувале доволно внимание. Тој кажал дека студентите седеле пасивно и зјапале во него наместо да фаќаат белешки за битните работи од неговото предавање. Тој верувал дека фаќањето белешки е знак за невербална комуникација и за покажување на интерес, а недостатокот на фаќање на белешки е знак на здодевност или за невнимание. Тој не знаел дека учениците во Иран очекуваат всушност предавањето да се совпаѓа со текстот што е даден во учебникот и затоа веруваат дека нема потреба да фаќаат белешки.

Кодови на невербална порака

Друг начин да се дефинира невербалната комуникација е преку категории. Можеби сте имале искуство со тоа дека невербалните симболи можат да значат различни работи зависно од тоа каде се наоѓате.

Типови на невербална комуникација на кои најмногу им се посветува внимание се: проксемика, кинетика, хронемика, парајазик, тишина, хептик (допир), облека и физичка претстава, територијалност, мирис и контакт со очите или окулоезис.

Проксемика

Под поимот *проксемика* се подразбира опишување на личниот простор. Се смета дека ние постоиме внатре во невидлив меур на личен простор. Колку простор сакаме да имаме помеѓу нас и луѓето што нè опкружуваат зависи од културата, од фамилијарното воспитување, од специфичните ситуации, посебните ситуации и односите со другите луѓе со коишто разговараме.

И покрај тоа што варира растојанието помеѓу нас и луѓето со коишто разговараме, може да кажеме дека сепак постои една константност за растојанието што го одржуваме. Искуството покажало дека овие разлики варираат во различни култури. На пример, во Индија луѓето од различни класи внимаваат за тоа колку блиску ќе дојдат до луѓе од друга класа, а Арапите коишто се од исти пол, пак, можат да стојат многу блиску еден до друг.

Во Северна Америка кога некој ќе влезе во лифт не се доближува до другиот ако веќе има некој друг во лифтот. Арапите, пак, кога ќе влезат во

лифт во кој нема многу луѓе можат да застанат многу блиску до тие луѓе, дури и да бидат во меѓусебен допир. Знаеме дека во Велика Британија уште од многу одамна луѓето чекале во редици за да бидат услужени и постоело едно остро правило за тоа дека не треба да се прескокнува ред или пак да се чека место за други во редицата.

Кинезика

Гестовите, движењата на телото, изразите на лицето, како и контактот со очите се однесувања коишто се разгледувани од *кинетиката*. Многу одамна научниците веруваат дека комуникацијата зависи во голема мера од активностите, од движењата и изразувањето на нашето тело. Гестовите можат да бидат намерни и ненамерни или пак свесни и несвесни. На пример, луѓето од пониската класа во античкиот Рим кревале храна со четири прсти и со палецот, додека пак оние што биле од повисоката класа ја кревале со два прста и со палецот. Оваа разлика можеби не била свесна, но сепак посочувала на класната разлика.

Некои научници проучувале кои се дваесетте најпопуларни европски гестови во различни земји. На пример, **кренаат палец** во некои земји означува дека се стопира автомобил или пак нешто одобруваме, сакаме да кажеме - во ред или *ок*. Во Грција пак има друго значење. Во Америка ако покажалецот го вртиме во круг може да значи дека нешто одобруваме, кажуваме *ок* или добро, а додека пак во Франција означува нула или нешто безвредно, во Јапонија истиот гест означува пари, но овој симбол може да биде многу понавредлив отколку да се крене средниот прст во Бразил.

Научниците ги разгледувале, на пример, и **движењата со главата** за потврдување и одрекување. И покрај тоа што повеќето од нациите со кревање на главата нагоре и спуштање надолу означуваат „да“, а не со тресење на главата од едната на другата страна, тоа може да варира во различни земји. Во Албанија и Бугарија знаците за „да“ и „не“ се обратни. Во Америка соодветно е да се ракувате со луѓето, во Франција, пак, традиционалните Американци коишто се ракуваат се сметаат за груби луѓе и неучтиви. Таму се преферира само благо да ја протресете раката на другиот. Во Еквадор, на пример, доколку не се поздравите со некој кога се среќавате, тоа значи дека му посветувате навистина голема почит.

Исто така и ако некому му мавтате за да му кажете „чао“ или „пријатно“ може да варира во различни култури. Во Италија, во Колумбија и во Кина луѓето може да се збогуваат со вас со движење на раката или на прстите напред назад, тоа е гест што во Америка повеќе значи „дојди овде“. Дури и некои од овие гестови може да бидат сфатени погрешно.

Доколку користите прсти за да посочите на некои броеви, значењето може да варира во различни култури. Во Америка повеќемина луѓе ќе кажат „еден“ со показателот. Во Европа „еден“ се посочува со палецот, а „два“ со палецот и показалецот.

Кренат показалец и среден прст покажува „V“ (Victory или победа), знак којшто бил популарен за време на Втората светска војна од страна на Винстон Черчил и е направен соодветно со прикажување на еден вид на палма. Во Соединетите Американски Држави, во 1960 година, истиот гест станал „симбол за мир“ (Peace). Во Јапонија доколку посочите со прстот во вашето лице, ќе означува дека посочувате на себе, додека пак во Америка за да кажете дека зборувате за себе, посочувате кон градите. Во Јапонија се верува дека некои од Јапонките кога сакаат да посочат дека се засрамени го плазат јазикот. Доколку поминувате со прстите низ брадата тоа покажува дека „не знаев, не знам“.

Некои луѓе од некои култури гледаат во другите луѓе додека зборуваат со нив, а додека пак некои воопшто не ни погледнуваат во соговорникот. Во Америка просечната должина на времето кога двајца гледаат еден во друг е 1,18 секунди. Ако гледате помалку од тоа можеби ќе помислиме дека личноста е срамежлива, незаинтересирана или преокупирана. Ако гледате подолго од тоа време можеме да помислиме дека личноста комуницира со необично висок интерес.

Луѓето од Азија, Латинска Америка, Карибите со негледање во очи покажуваат висока почит. Доколку тие погледнат некого во очи може да се сфати како провокација, којашто понатаму може да води до насилство. Во некои места во Америка се верува во еден поим „злобно око“ доколку погледнете некој во очи можеби тоа ќе значи лоша среќа или повреда, му посакувате да му се случи нешто лошо. Дури и некој професор кој држел предавања имал големи проблеми да одржи контакт со очите со другите студенти за време на предавањата, некои од студентите мислеле дека тој има „злобно око“.

Се зборува дека во Шпанија мажите дури и ден-денес, во некои рурални места, може да користат контакт со очите кога поминува некоја жена и да ја гледаат, ако жената возврати со поглед значи дека тие може да и пристапат и да започнат разговор. Шпанците претежно трепкаат кога се лути или нетрпеливи. Во западните култури е направено истражување со кое се покажало дека жените за да привлечат внимание почесто се смешкаат, смеат, погледнуваат накратко, ја префрлуваат косата преку рамото, шепотат нешто и сл.

Хронемика

Хронемиката подразбира изучување на нашето користење на времето. Многу американски Индијанки сметаат дека времето е цикличко, а додека пак од западната култура луѓето сметаат дека времето е сфатено линеарно како тек од минатото кон сегашноста, до иднината. Се смета дека идејата за линеарното време станала општоприфатена со тоа што луѓето станале посвесни за промените, свесни дека работите се менуваат и биле поинакви пред да се случи промената. Прифаќањето на некои религиозни верувања довело до прифаќање и разбирање дека времето е линеарно. Тоа се случило во минатото и можело да се случи само денес и не може да се повтори во иднината. Во минатото луѓето бележеле со календари и се ориентирале според сонцето или месечината.

Оригиналниот римски календар бил составен од 10 месеци и 304 дена. Подоцна му биле додадени уште два месеца и еден ден. Јулијанскиот календар направен од Јулиус Цезар е основа за она што денес се користи. Бележењето на денот има исто така долга историја. Во XI век бил изграден воден часовник. Во XIII век Англичаните имале механички часовници, коишто биле управувани според тежината. Своната на овие направи биле познати како „часовници“. Прецизното водење на време настанало со создавањето на часовникот од холандскиот научник Христијан Хигенс. Часовникот вовел една нова свесност - часовник кој се преферирал да се користи, отколку сонцето и станал една главна направа за сите.

Нашiot технолошки свет бара дури и попрецизно сметање на времето. Како го користиме времето се разликува од култура во култура. Како културите ги користат разликите во времето претставува пречка во интеркултуралната комуникација. Колку долго ќе ве остават да чекате ако тоа воопшто и се случи зависи и варира од бизнис состанокот. Од кога ќе почне состанокот зависи и варира колку многу ќе има неформална конверзација и неформален разговор пред да започне вистинскиот бизнис разговор. Арапите, на пример, половина час од времето го користат за неформални разговори пред да започнат со строгите бизнис разговори.

Парајазик

Невербалните елементи на гласот се сметаат како парајазик и го вклучуваат следново: вокални карактеристики, како што е смеењето; вокални квалификатори или определувачи, како што се интензитетот (гласно / помекко не толку гласно), потоа може да биде високо или ниско и проширено; вокални сегрегати како што се „хм, ух, ух ух, ух ух ух“ и некои такви.

Звукот „пст“ за тишина е пример за вокален определувач. Тој звук „пст“ е прифатлив начин за да се повика келнер во Шпанија. Во Индија свиркањето се смета дека е навредливо. Во различни култури може да се случи луѓето да зборуваат со многу нежен и пријатен звук и на ист таков начин. Ова се заснова на културните верувања дека зборувањата или говорењето со тивок и нежен тон е за тоа какви манири има истиот човек и посочува на неговиот карактер. Може да се крене гласот и да се зборува со повисок тон само ако сакаме да искажеме емоции на лутина или да аргументираме кога се спротивставуваме. Кога прв пат ќе слушнете некој да зборува во Америка ќе поверувате дека говорникот е неучтив или дека е лут или дека воопшто не му се допаѓа соговорникот, затоа што Американците зборуваат гласно.

Друг пример е тоналниот јазик. Говорителите на англискиот јазик користат тонови до определена мера, но повеќе за да изразат емоции. Размислете за тоа како ќе кажете „*благодарам*“, со цел да искажете и сарказам. При говорењето разликувањето на значењето на многу од зборовите се разликува само преку нагласувањето и интонацијата, при што може да се види дали некој е лут, изненаден или незадоволен. Акцентот може да биде сметан како аспект на парајазик.

Британското уво, според акцентот, може да определи кај соговорникот кој степен на образование го има или каква позадина во однос на образованието има. Може да се каже дека секој има акцент; само се работи за тоа кои акценти се поприматени од другите. Акцентот може да предизвика проблеми дури и да води до расистички обвинувања. Во Масачусетс, држава во Америка, родителите потпишале петиција да немаат учителите никаков акцент кога предаваат или кога одржуваат настава. Опозицијата пак во тоа време се спротивставила дека таква забрана може да доведе до основи на дискриминација на националното потекло и би го повредило четиринаесеттиот амандман, којшто вели дека законот има иста заштита за сите луѓе.

Некогаш во Калифорнија во некоја радиоемисија било зададено да се определи според говорењето од каде потекнува говорникот и некои луѓе ја обвиниле оваа емисија за расистичка.

Тишина

Тишината треба да се смета како знак на комуникација. Со тишината можеме да искажеме согласност, апатија, несаќање, збунетост, несогласување, срам, обврска, жалење, почит, тага и многу други значења. Тишината се вреднува повеќе во Индија, Кина, Јапонија, отколку во некои други западни општества. Во Азија од некои испитувања се посочува

дека тишината е целосно прифатена, додека пак на западот тишината се смета за социјално несогласување. Во некои култури тишината се користи за да се промовира или претстави хармонија, соработка и други колективни вредности. Тоа е знак на интернационална чувствителност, заедничка почит, гордост, афирмација и мудрост. На ниво на социјално движење тишината може да биде сфатена како протест. За повеќемина во Америка тишината значи недостаток на внимание, како и недостаток на иницијатива. Некој треба да си го искаже своето мислење доколку сака да учествува во разговорот. Во спротивно, кај Кинезите се смета за согласување. Може да зборувате таму само доколку имате да кажете нешто што е навистина битно.

Секогаш треба да им дозволувате на другите да зборуваат први. Тишината може да значи дека некој не се плаши и дека навистина сака да комуницира.

Хаптик (допир)

Помалку проучувана тема е *допирот* или описно кажано студија за проучување на допирот како средство за комуницирање. Има исто така примери за да се поддржи употребата или да се посочи на користењето на допирот во различни култури како тип на комуникација. Во Индија, на пример, се смета дека е неучтиво да допрете жена. Во Тајланд е неучтиво да се допре дете на главата, затоа што се смета дека главата е домот на духот и општо на душата. Се смета дека душата на детето не е доволно силна да му одговори на допирот и дека може многу брзо да се разболи ако се потапне дете по главата. Во Америка, на пример, доколку разговарате со пријател во некое кафуле можете да се допирате еден со друг. Но доколку сте Британец нема да се допирате. Ако во Америка можете да го допрете другиот да речеме два пати во еден час, во Франција за разлика можете да се допирате дури и до сто пати во еден час.

Во многу култури, возрасни мажи пријатели шетаат фатени рака за рака, однесување што често пати се сфаќа погрешно од луѓето во Америка кои сметаат дека тие се хомосексуалци. Во други култури никој не му нуди ништо на другиот доколку му ја пружи левата рака, затоа што левата рака се користи за да се избришеш кога ќе одиш во тоалет. Во Америка повеќе допирања има во предучилишната возраст на децата или во градинките. Работниците во Америка се многу посвесни за несоодветното допирање и за сексуалната злоупотреба.

Облека и физичка претстава

Поочигледни се облеката и физичката претстава. Она што го носиме варира или се разликува многу низ светот, затоа што даваме навистина големо значење за нас преку облеката. Облеката може да го посочи културното наследство.

Докторите и војниците, на пример, имаат посебна облека, тие носат униформи, но можат да носат униформи и кога не се на работното место за да се разликуваат од другите.

Претходно ја имаме споменато бојата како симбол и знак. Ние комуницираме кога ќе ги споиме облеката и симболите во целокупниот наш изглед како сме облечени. Црвена боја означува добра среќа за Кинезите, но за Корејците означува лоша среќа. Во некои земји црвената боја се смета дека означува плодност, во други пак означува неплодност. Во некои западни општества, западни земји, црната боја е боја на жалење, но додека пак Азијците носат претежно бела боја кога одат на погреб и таа таму е боја на жалење.

Територијаност

Територијалност е просторот што го има една индивидуа или што го тврди една индивидуа по привремено или постојано. Територијалноста се однесува на тоа како просторот може да биде искористен за да се комуницира преку пренесување на порака.

Во Кина е многу е добро познат терминот - *фенг-шуи (Feng Shui)*, уметност или начин со кој може да се манипулира со физичката околина за да се постигне хармонија со природната околина и да се дојде до поголема среќа, просперитет и здравје. Се применува најчесто во дизајнирањето на згради за да има најголема постигната компатибилност со природата. Фенг-шуи, исто така, има принципи за дизајнирање на домови и за поставување на мебел. Дом со добар фенг-шуи има баланс на комфор и на стил. Локацијата, формата на собата, бојата, растенијата, уметничките дела и мебелот се поставени за да се дојде до повисок степен на зрачење на позитивна енергија и баланс.

Мириси

Студијата на комуникација преку мириси се нарекува *called* или *мириси*. Мирисот останува еден од најмалку познатите осети. Количината на човековиот мозок, којашто е посветена на мирисите е навистина многу голема. Ние знаеме дека мирисите ги примаме преку носот и овде започнува низа на настани што водат до тек на информации во мозокот, коишто играат главна улога во регулирањето на функциите на телото и на емоциите исто така. Во сите култури жените може да ги определат

мирисите со пониската концентрација, можат да ги определат попрецизно и да ги запаметат за подолго време отколку мажите.

Научниците имаат определено еден мал орган во носот, којшто одговара на хемикалии познати како *феромони* - природни супстанции за кои се верува дека имаат голема улога на основните човекови емоции, како што се: стравот, гладот, но и некои емоции поврзани со сексуалниот нагон.

Античките Римјани биле опседнати со рози. Тие биле поставувани насекаде, дури и во перниците, користени за правење на лекови и од нив биле правени и повеќе различни букети. Во 16 век љубовниците разменуваале „љубовни јаболка“. На Хаваите, кога се среќаваат луѓето традицијата вели дека тие треба да си го вдишат здивот едни на други. Ароматерапија е користење на масла од цвеќиња, билки, растенија за да се направи луѓето да се чувствуваат подобро. Ароматерапијата била широко употребувана или применувана кај античките Кинези, Египќани и Индијците, а денеска многу е застапена во Белгија, Англија, Франција, Германија и Швајцарија. Во Јапонија мирисите се користат дури и на работното место. Во некои земји се направени специјални вентилации низ коишто ќе поминуваат прекрасни мириси за да ви ја зголемат ефикасноста и да го намалат стресот помеѓу вработените.

Многу луѓе веруваат дека мирисот е важен. Во некои списанија има место каде што може да гребнете и да го почувствувате мирисот на парфемот и со тоа може да се намамат потрошувачите да го купат полесно тој мирис. Британските продавници најчесто мирисаат како чисто испрана ткаенина, чоколадо, за да ги доловат тие мириси кај потрошувачите што се слични на продуктите кои тие најчесто ги купуваат. Мирисот многу често се однесува на мирисот на телото. Во некои култури луѓето се осетливи на мирисите на телото, други пак ги маскираат мирисите на телото со парфеми и тоалетни води, а некои пак сметаат дека парфемите и тоалетните води се невкусни. Се вели дека мирисите на телото се резултат на храната што ја консумирате, а оние што јадат месо имаат поразличен мирис.

Окулистика - контакт со очите

Комуникација испратена преку очите, определена преку контактот со очите се нарекува *окулистика*. За неа не се направени многу истражувања, но има навистина големи разлики помеѓу различни култури во однос на контактот со очите.

Од интеркултурна перспектива

Кога учиме да комуницираме не го учиме само јазикот, туку и различните начини на коишто луѓето комуницираат во определени култури. Оние што комуницираат ги користат и вербалната и невербалната комуникација, а оние кои слушаат, слушателите, очекуваат да ги примаат и двата типа на комуникација за време на разговорот.

Ако говорникот не користи доволно невербални кодови или ги користи несоодветно, слушателот може да смета дека говорникот или личноста не е добар оратор. Затоа што и говорителите и слушателите очекуваат невербални кодови, тие знаат дека недоразбирањата можат да се појават кога говорителите и слушателите се од различна култура и таа воедно не ги дели истите невербални кодови. Кодовите на невербална комуникација можат да бидат поделени во различни типови:

Проксемика

Проксемика е начин што го користиме за определениот простор и личниот простор. Во различни култури се разликува тоа како е поставен, уреден животниот простор и колку близу треба да стоиме еден до друг.

Кинезика

Кинезика се однесувања како што се гестовите: движењата на телото, изразите на лицето и контактот со очите. Одредени изрази на лицето, како што е насмевката, се универзални, но многу од гестовите не се универзални. Она што е ненавредлив, невин гест во една култура може да биде навредлив во друга култура.

Хронемика

Хронемика е како ние го примаме и користиме времето. Хронемиката користи идеи за љубезност и е поврзана со времето во однос на тоа дали можете или не можете да задоцните на состанок.

Парајазик

Парајазикот се однесува на звуците и на други невербални елементи што можат да бидат создадени од устата и гласовите. Звуците како смеење или „ух, ум, уф“, потоа колку гласно или тивко или меко ние зборуваме, колку високо или ниско ние зборуваме, колку долго или кратко ние ги изговараеме согласките, се пример на парајазикот. Парајазикот може да го промени значењето на она што го кажуваме.

Земете го во обзир или разгледајте го љубезното изразување или љубезниот израз „извинете ме“. Во зависност од тоа како ќе го изговорите тој може да ни посочи дека има доза на љубезно извинување или пак да биде кажано навредливо.

Тишина

Тишината може да биде употребена за да се комуницира во голема мера за различни значења што често зависат од културата. Источните култури ја вреднуваат тишината повеќе отколку западните култури. Во Америка тишината често се смета за негативна. Ако некое лице е тивко многу луѓе сметаат дека тоа лице не посветува доволно внимание или пак нема многу интерес. Многу Американци се чувствуваат непријатно ако има подолг период на тишина и тие почесто се обидуваат да го исполнат тој период на тишина.

Хаптик или допир

Допирот може да комуницира широка разновидност на пораки. Значењето на допирот зависи од типот на допирот, дали е тој цврст допир, нежен допир... и од контекстот. Различните општества имаат различни норми на допир. Овие правила го утврдуваат типот на допир што е соодветен за соодветни ситуации и социјални односи.

Облека и физичко појавување

Облеката и физичкото појавување, исто така, можат да пренесуваат пораки. Она што го носиме во многу случаи комуницира, дава информација за тоа во која група или подгрупа сме ние или каков статус имаме, дали сме во брак или не. Значењето на поединечни или определени делови на облеката и симболите коишто можат да бидат искористени во облеката се уникатни во секоја култура.

Територијалност

Територијалноста се однесува на тоа како може да биде искористен просторот за да се комуницира. На пример, физичкиот простор како што се домот, канцеларијата и јавното место можат да бидат уредени за да се поттикне конверзација.

Фенг-шуи (Feng Shui) е кинески начин на уредување за да се создаде баланс во животната средина, зградата, домот или канцеларијата.

Мириси

Многу компании користат мириси за да се рекламира нивниот продукт. Културите имаат различни мислења за тоа кој мирис е добар или лош. Луѓето во Америка не го сакаат природниот мирис на телото и затоа тие често користат парфеми за да го прикријат нивниот природен мирис.

Контакт со очите

Она што го пренесуваат очите често зависи од културата. Во Америка е вообичаено за луѓето да одржуваат контакт со очите. Ако луѓето се обидат да го избегнат контактот со очите во разговорот, другите можат да помислат дека тие не се искрени. Во некои азиски култури, како што е Јапонија, студентите често пати ќе избегнат контакт со очите со нивните инструктори, како знак на почит.

Битно е да се запамети дека сите култури не го делат истото невербално однесување или истите интерпретации на невербалното однесување. И покрај тоа што плачењето е невербално однесување, коешто постои во многу култури, секоја култура може да има различни правила за плачењето - кога и каде е соодветно, а кога и кој може да плаче. На пример, во општество коешто има норма „мажите не плачат“; маж кој плаче може да биде сметан за емоционално *слаб* маж.

Проф. д-р Микеле де Бени, Италија

БЕЛЕШКИ ЗА КОМУНИКАЦИЈАТА

„Ако ме прашаат која е најчестата причина за крај на некоја врска... би рекол дека причината е егоизмот. Живееме во епоха на нарцисоидност и многумина не научија никогаш или имаат заборавено како да ги слушаат другите“

Р. Стернберг

Правила за вежбање на комуникацијата

Продолжувајќи со проблематиката која се однесува на комуникацијата меѓу брачните партнери, ќе согледаме некои правила за комуникација, потенцирајќи пред сè некои грешки кои треба да се избегнуваат.

Во еден систем, како на пример семејството, различните потсистеми (сопруг – сопруга, татко – мајка, родители – деца, деца – семејство) се меѓусебно поврзани: некоја промена која се случува во еден од нив го условува другиот. Во овој случај, однесувањето на секоја личност - вербално или невербално - влијае или е под влијание на однесувањето на други личности или групи. Не се комуницира само за она што се однесува на надворешната реалност, туку се комуницира и за нашите мисли, грижи, потреби, одобрувања, противречности. Така, често, комуникацијата, во директни или индиректни форми, станува начин на комуникација за тоа како ја доживуваме врската со другиот и како другиот ја доживува истата со нас.

Некои основни карактеристики за комуникацијата

Невозможно е да не се комуницира

Зборовите, молчењето, активноста или пасивноста имаат вредност на пораки кои влијаат на однесувањето на другите, кои не можат а да не одговорат. На овој начин сите комуницираат меѓусебно.

Комуникација на ниво на „содржина“ и на „контакт“

Првото се однесува на она што го соопштуваме, второто се однесува на начинот како комуницираме. Како комуницираме понекогаш е многу поважно од содржината, бидејќи го карактеризира квалитетот на

контактот меѓу личностите. Е како ние да му велиме на другиот: „*Еве како јас те гледам и те проценувам*“. Во овој случај станува збор за метакомуникација, т.е. начин да ги разменуваме нашите ставови не за факти и за проблеми, туку за тоа како го перципираме и доживуваме нашиот контакт со другиот.

„*Подај ми ја водата*“ нема иста комуникативна валентност со „*По – дај ми ја во – да – та!*“, изговорено со заповеднички тон, поглед и гест, кои испраќаат директна порака, со значење – *овде јас наредувам и можам да правам како мене ми одговара*, или пак ако се каже со љубезен тон „*Би сакал ти да ми ја подадеш водата*“.

Секако овде можат да влезат во игра стари системи и начини на комуницирање, кои можат да повлечат серија на недоразбирања, дури и за банални работи. Ние често велиме: „*Се скаравме за банална работа*“. Зошто не сме можеле да се разбереме? Колку се силни нашите предрасуди, затворањето во себе, никогаш неразјаснетите негодувања, неискажаните желби? Како влијаат и на најмал дел од нашите комуникации, на реченица, на збор или на воздишка.

Два вида на комуникација: вербална и невербална

И мимиката, тонот на гласот, молчењето, се форми на комуникација кои го изразуваат начинот на кој перципираме, доживуваме и го интерпретираме контактот со партнерот.

„*Треба да престанеш да ме провоцираш*“ му вели сопругата на сопругот. А тој: „*Но како, кога не отворам уста!*“. И таа му враќа: „*Да, но јас не го поднесувам изразот на твојот поглед и начинот на кој ти не разговараш со мене*“.

Да потсетиме дека многу несогласувања не се раѓаат на ниво на содржина, туку на ниво на контакт (во овој случај како сопругот со своето молчење ја доживува врската во брачниот пар), невербалната комуникација е многу покомплексна и двосмислена за дефинирање отколку вербалната. Вербалниот и невербалниот јазик често се преплетуваат и преклопуваат, понекогаш не се усогласуваат како во погоре споменатиот пример, сопругот и без да зборува ја пренесува својата негативна енергија на сопругата. Станува збор за двосмислени форми на комуникација кои не можат лесно да се интерпретираат, и од кои можат да се родат други грешки и недоразбирања.

Типична и можеби најопшта е т.н. *комуникација со двојна врска*. Станува збор за такви форми на комуникација во кои на вербално ниво се дава некакво тврдење, но на невербално ниво (т.е. со поглед, со тон на гласот) се пренесува различна и противречна порака. Понекогаш сите

комуницираме на овој начин. Сепак, ако оваа комуникација претставува доминантен модел на остварување на контакти со нашиот партнер или со нашите деца, ќе доведе до психолошка конфузија, која порано или подоцна ќе има негативни последици, не само на ниво на комуникација, туку пред сè на ниво на идентитетот на брачниот пар и идентитетот на децата.

Како што забележува психотерапевтот J.Haley, овој вид на комуникација „со двојна врска“ се однесува на некои важни избори кои ги правиме во животот, како на пример бракот. *„Кога еден маж и една жена одлучуваат да ја легализираат нивната врска со брак, свесно влегуваат во проблем кој ќе се појавува во текот на целиот брачен живот: сега кога се во брак, се заедно бидејќи го сакаат тоа или бидејќи мораат?“* (J. Haley, Стратегии на психотерапијата). Во овој случај истовремено станува збор за двојно ниво на комуникација: едно дефинирано *нумеричко*, т.е. очевидно, препознатливо како што е „брачниот договор“ и едно дефинирано *аналогно*, невербално, понекогаш премолчено, не секогаш експлицитно и разјаснето (*заедно се бидејќи го сакаат тоа или бидејќи мораат*).

Меѓусебното и постојано соочување во врска со овој комуникативен јазол е од суштествена важност за квалитетот на животот на брачниот пар. Ако двете комуникативни нивоа не се совпаѓаат, јасно е дека и комуникацијата ќе трпи, бидејќи од една страна заедничкиот живот е цврсто потврден од експлицитниот брачен договор, од друга страна истиот се отфрла преку несогласувањето и негрижата да се даде живот на еден реален и *подлабок договор*: на меѓусебниот љубовен договор.

Како последица на ова, колку повеќе партнерите ќе се соочуваат и ќе разговараат за овие длабоки нивоа, кои лесно не се изразуваат, но кои се неопходни за брачниот живот, толку повеќе и нивната комуникативна способност ќе извлекува полза во смисла на транспарентност и интимност.

Проф. д-р Емилија Петрова - Ѓорѓева
Педагошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

СОВРЕМЕНИ ТЕНДЕНЦИИ ВО РАЗВОЈОТ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

Апстракт

Современите трендови и тенденции во развојот на интелектуалното воспитание во центарот на вниманието ги ставаат ученикот и наставникот. Во таа смисла, основно прашање кое се поставува е: како да се надмине состојбата во образованието која е насочена кон меморирање и помнење на факти и податоци од страна на учениците, а да се дојде до една поинаква ситуација во која ученикот ќе учи со откривање, истражување. Пред сè, се мисли на надминување на пасивната позиција на ученикот во наставниот процес и давање предност на активната улога на ученикот во воспитно-образовниот процес. Таа активна позиција претпоставува самостојно стекнување знаења, планирање, организирање и реализирање на сопствените активности. Освен улогата на ученикот, потребно е да се измени и улогата на наставникот. Имено, од дистрибутер на знаења тој треба да добие улога на водач и насочувач на наставата.

Клучни зборови: *интелектуално воспитание, ученик, наставник*

За да добие ученикот активна улога во наставата, потребно е пред сè да се согледа улогата на училиштата и наставата како најбитна активност во нив. Потоа реализацијата на задачите предвидени со курикулумот кој во современото училиште е главен ориентир за работа, а активната улога на учениците не треба да биде сфатена само во сегашноста, туку таа подразбира и нивна подготовка за перманентно образование.

Училиштето треба да го научи младиот човек да размислува за многу аспекти во светот, на начини кои квалитативно се разликуваат од оние кои се карактеристични за многу луѓе кои немале можност да посетуваат училиште. Всушност, ефектите од школувањето се гледаат во можностите оној кој го завршил школувањето да продолжи вистински да ги користи знаењата, навиките и умењата кои ги стекнал во училиштето. Ова е доста значајно да го остварува училиштето, бидејќи денешното информатичко општество нуди мошне разновидни, широки и сè повеќе обичаени можности за самостојно учење. Со други зборови, во постиндустриското општество постојат бројни извори на знаења, кои се во улога на паралелни

програми или паралелни училишта што обезбедуваат информации и знаења честопати и повеќе отколку воспитниот процес.

Оттука можностите за учење дома стануваат сè поблиски до учениците од кога и да е порано. Сите овие параметри иницираат видоизменување на улогата на училиштето денес. Доколку се сака да се излезе во пресрет на потребите на информатичкото општество и развиената информатичка технологија, тогаш училиштето мора да ја рedefинира својата улога. Ако на училиштето се гледа како на институција во која учениците треба да стекнуваат единствено одреден квантум на знаења, умеѐња, навики, тогаш барањата за десколаризација би биле сосема оправдани и реални. Денес, дефинитивно е надмината концепцијата примарна функција на училиштето да биде пренесувањето на знаење, па се укажува на фактот дека „денес училиштето треба да ги научи децата да мислат исто толку добро како што ги учи да читаат, пишуваат и сметаат“.

„Училиштето на иднината треба да овозможи целосно развиена личност која ќе биде широко отворена спрема највредното во општеството и во човекот. Заради ова треба да се менуваат традиционалните образовни обрасци, да се изградат флексибилни образовни стандарди што соодветствуваат на промените, избегнување на традиционалните доминантни вредности, применување на информациската технологија“¹. Училиштето треба да биде одговорно за својата улога во постиндустриското општество, што подразбира да не се бара од ученикот усвојување што поголема количина знаење, туку да го научи како да дојде до него и како истото да го користи во секојдневниот живот и во работата. „Училиштето треба да формира личност со широко граѓанско образование, да се упати ученикот во развојот на технологиите, да развива организациони, раководни и маркетиншки способности, да ги оспособува учениците за ефикасно комуницирање и работење, да гради модели на граѓанско општество и пазарно-стопански односи“².

Колку училиштето ќе биде успешно во реализацијата на новите задачи зависи во голема мера од курикулумот кој ги одредува целите и задачите, принципите и вредностите на воспитно-образовниот процес и училиштето воопшто. Освен тоа, курикулумот претставува основа за наставната програма по одделни наставни предмети пропишани по наставниот план. Курикулумот во својата основа ги опфаќа целта на учењето, хиерархијата на наставните цели и контролата на остварувањето на целите на учењето. Современите тенденции во светски рамки го

¹ Ц. Мурати, Прилози за образованието, наставата и училиштето, Просветно дело, Скопје, 1996, стр. 30

² Ц. Мурати, претходно цит. дело, стр. 31

преферираат когнитивно-развојниот пристап на курикулумот во сите сегменти на образованието. Тоа значи курикулумот да создаде услови за развој на личноста во секој поглед, а особено на интелектуален, емоционален и социјален план. Курикулумот треба да им понуди на учениците креативна околина во која тие по пат на совладување проблеми ќе стекнуваат знаења. Според тоа, доста е значајно врз кој пристап ќе се заснова курикулумот. Така пристапот кој во својата основа ја има схоластичката теорија ги има следниве карактеристики: барања од учениците да запомнуваат дефиниции, правила, објаснувања, детали; да го повторуваат она што го кажал наставникот, односно им се даваат финални производи на нечији мисли; од учениците се бара внимателно да го слушаат наставникот, а многу малку се поттикнуваат самостојно да прашуваат и самостојно да доаѓаат до одговори; учениците немаат можност да го развиваат своето мислење бидејќи целта е да апсорбираат што повеќе знаења и информации, а со тоа немаат и можност да научат како да учат; наставникот е одговорен да одлучува за тоа кои знаења, умеења и навики треба да ги усвојат учениците.

Спротивно на овој пристап, курикулумот што се заснова на когнитивно-развојниот пристап ги има овие карактеристики: целта не е во складирањето знаења, навики и умеења, туку целта е ученикот да биде интелектуално активен и мотивиран учесник во самостојното стекнување знаења; квалитетот на знаењата доаѓа на прв план а не квантитетот, бидејќи квалитетот на знаењата овозможува нивна поголема трајност и применливост, а знаењата стакнати врз база на меморирање се погрешни и брзо застаруваат; учениците знаењето го стекнуваат преку бројни проблемски ситуации каде преку мисловно активирање (анализирање, синтетизирање, воопштување, генерализација и сл.) се изнаоѓаат можни решенија и солүции; учениците се мотивираат да поставуваат прашања, а со тоа на наставникот му се овозможува да дознае колку учениците го сфатиле материјалот и колку тие се подготвени да го применат наученото; целта не е насочена кон добивање точни одговори туку кон насочување на учениците сами да дојдат до одговорите; наставникот има улога на водач, насочувач на воспитно-образовниот процес, а учениците се рамноправни партнери во него, а таквата нивна улога им дава можност да бидат многу поодговорни за своето образование, односно учениците имаат динамична улога во одлучувањето како и што треба да знаат.

Можеме да забележиме дека станува збор за две сосема спротивставени теории кои различно ја толкуваат смислата и функцијата на интелектуалното воспитание, набљудувана од аспект на целокупната активност и положба на ученикот во наставата и воопшто во воспитно-

образовниот процес во целина. Првиот пристап е традиционален, а вториот е основа за современата концепција на интелектуалното воспитание во воспитно-образовниот систем. Во овој контекст по однос на начинот на кој се стекнуваат знењата во педагошката теорија се јавуваат два пристапа. Првиот се нарекува *површен* и е карактеристичен за оној вид на учење, каде доминира меморирањето, односно запомнувањето и репродуцирањето на знаењето. Во овој случај улогата на учениците е многу пасивна. Вториот пристап се нарекува *длабок* и се карактеризира со активна позиција на учениците кон учењето, бидејќи од нив се бара да размислуваат, да изнаоѓаат начини за решавање на проблемот, да истражуваат, откриваат, согледуваат врски и односи. Учениците активно учествуваат во сопственото сознавање, всушност тие го креираат учењето. Кој од овие два пристапа ќе биде одберен не зависи само од ученикот, туку и од ситуацијата во која тој е вклучен.

Добриот курикулум односно современиот курикулум треба да се заснова на одредени претпоставки, а тоа се: учениците да ги подготви за перманентно образование, да ги научи на самостојна работа која е тесно поврзана со проблемски заснованото учење, наставниците соодветно да ги спроведат целите поставени со курикулумот.

Добриот курикулум нема за задача да го финализира образованието, туку да ги оспособи учениците за перманентно усвојување на нови знаења. Перманентното образование не е просто продолжување на традиционалното образование. Тоа претпоставува низа на нови елементи и ситуации од животот на секој човек, а со тоа и донесување на нови решенија за клучни проблеми во животот на луѓето и на целокупното општество. Имено, промените кои со мошне динамично темпо се одвиваат во сите сфери на човековиот живот и работата се од таков карактер што сè почесто се истакнува потребата од преквалификација и доквалификација на личноста, па дури и од промени на занимањето, односно професијата. Благодарение на развојот на постиндустриското општество и зголемениот број на научни информации и сознанија, знаењата кај човекот брзо застаруваат, па токму затоа е потребно постојано надградување на човекот со нови знаења. Во овој контекст може да се заклучи дека ниедно училиште не може да обезбеди ниту целосно теориско, ниту практично знаење, тоа е само претпоставка која не треба да има граници и рамки, па од тука произлегува и значењето на перманентното образование како важна карактеристика на современата концепција на интелектуалното воспитание. Курикулумот треба да нуди можности да се излезе од стереотипниот начин на образовниот процес и да им овозможи на учениците да доаѓаат до знаења со самостојна работа,

самостојно решавање на проблеми, односно по пат на самообразование. Во традиционалната настава учениците најчесто добиваат готови знаења и тоа пренесени најчесто од страна на наставникот, со што ученикот е пасивен објект, малку е мотивиран самостојно да ги открива знаењата од различни извори. Сето ова не придонесува за развој на интелектуалните сили и способности, а особено за развој на мислењето, креативноста, творечката активност. Затоа курикулумот треба да создава претпоставки во воспитно-образовниот процес ученикот да научи како да учи, да научи самостојно да ги стекнува знаењата од повеќе извори и како истите да ги користи. Ученикот треба да се става во ситуации да биде активен, да истражува, да пронаоѓа сам решенија, да се навикнува поставените задачи и прашања да ги сфати како проблеми за кои самиот ќе размислува и ќе пронаоѓа одговор, сè помалку очекувајќи го тоа од наставникот и од учебниците. За ова од големо значење е самостојната работа која претставува средство и пат за оспособување на учениците за самообразование, за развивање на култура на интелектуална работа и решавање проблеми во животот. „Самостојната работа на учениците претпоставува спојување на самостојната мисла на учениците со самостојно извршување, од нивна страна, на умствени и физички дејствувања”³. Затоа учениците паралелно со стекнувањето знаења треба да усвојуваат и соодветни модели, обрасци и техники за самостојна работа, да се учат како да ги користат истражувачкиките материјали, книги, прирачници, да ги користат компјутерите. Значењето од оспособување на учениците за самостојна работа произлегува од фактот што притоа тие се воведуваат во постапки кои го развиваат мислењето како: анализа, синтеза, генерализација, воопштување, заклучување, набљудување, поставување прашања, аргументирање, развивање љубопитност, отвореност кон решавањето на проблеми итн. „Оспособувањето за самостојна работа се карактеризира со поттикнување на севкупната когнитивна, емотивна и волева ангажираност на учениците во воспитувањето на самостојноста како својство и способност на личноста во усвојувањето на смислени, трајни и применливи знаења во формирањето разновидни способности и особености, умеења и навики на културата на самостојната работа”⁴.

Преку самостојната работа учениците се навикнуваат да го одвојуваат битното од небитното, да извлекуваат главни идеи така што ќе стекнуваат поквалитетни и потрајни знаења кои ќе можат успешно да ги применат во практиката. Оспособувањето за самостојна работа како

³ Б.Лакинска, Самостојната работа на ученикот во наставата, АД Печатница „Даскал Камче“, Кавадарци, 1996, стр.38

⁴ А.Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1990, стр.122

сегмент и како задача на интелектуалното воспитание претпоставува вежбање, поучување, подготвување на учениците, но и создавање услови за примена на ефикасни методи и постапки на учење. Инаку самостојната работа е тесно поврзана со проблемски заснованото учење, што е и една од претпоставките за современ курикулум. Со овој вид на учење учениците се воведуваат во самостојната работа, се мотивираат и учат да креираат решенија адекватни за даден проблем. Овде ученикот сам одлучува што треба да знае, а знаењата не се стекнуваат од одвоени предмети туку со поставување на проблем и негова анализа, при што се одредува што треба да се научи од секој предмет, а потоа знаењето се синтетизира за да се реши проблемот. Тука треба да се нагласи дека знаењето од еден предмет е многу потешко да се интегрира со знаењето од други предмети, за разлика од предметниот систем каде на учениците им е многу полесно да ги воочат изворите за учење и на таков начин да стигнат до решавање на проблемот. Цели на проблемски заснованото учење се: интегрирање на знаењето поврзано со проблемот, примена на решавањето на проблемот, развивање на мислењето. Кога учениците ќе дојдат во судир со нов проблем тие можат да ги искористат знаењата и информациите претходно интегрирани, а релевантни за новиот проблем. Така учениците мисловно се ангажираат, ги мобилизираат интелектуалните сили и способности, истражуваат, анализираат и синтетизираат. Односно, целокупното знаење се создава, организира, применува, анализира и синтетизира преку размислување. „Активностите кои се извршуваат во текот на овој процес се однесуваат на три нивоа на сознавање: ниво на факти (кога се бараат емпириски податоци), модели (кога интуитивно или свесно се обидува да создава модели, системи, познати врски, кои се дополнуваат со елементите и врските кои ученикот сам ги открил) и ниво на теорија (кога се формулираат правила со кои се воопштуваат утврдени зависимости во вид на норми, принципи или правилности)“⁵. На овој начин учениците при стекнувањето на знаењата не остануваат само на факти, туку решавањето на проблемот ги приморува од факти да преминат на модели, а потоа и на теории. Решавањето на проблемот вклучува три фази:

Дефинирање (одредување на проблемот)

Проблемот може да го одреди наставникот, да ја одреди содржината која треба да се учи и да ги определи изворите кои притоа ќе се користат. Исто така и учениците можат да го постават проблемот и сами да изнаоѓаат извори кои ќе им користат при решавањето на проблемот. И во двете ситуации учениците се активни, бидејќи тие сами ги изнаоѓаат

⁵ Ј. Ѓорѓевиќ, Настава и учење у савременој школи, Учитељски факултет, Београд, 2000, стр. 61

патиштата и начините за решавање на проблемот, а наставникот се јавува само како насочувач на нивните активности.

Истражување

Учениците одговорот за решавање на проблемот го бараат во лоцирање соодветни извори и материјали, преку сопствено истражување. Истражувањето претпоставува комбинирање на активности како: креирање, анализа, синтеза, генерализација. Учениците се активни, а нивното навикнување на решавање на проблемите го поттикнува нивниот интелектуален развој; од интелектуалните способности особено се поттикнува развојот на мислењето бидејќи учениците се ставаат во ситуација да ги изразуваат своите мисли, односно да мислат како да дојдат до решение на проблемот. На тој начин, преку самостојно учење, учениците стануваат поодговорни за своето учење.

Решавање на проблемот

Совладувањето на проблемот претставува поттик и охрабрување за решавање на нови проблеми. Најзначаен фактор во ефективната употреба на проблемски заснованото учење е мотивот за совладување на проблемот, но и крајниот исход односно решавањето на проблемот.

Иако понекогаш е тешко учениците од пасивната улога да се навикнат на активна улога, сепак со правилно насочување од страна на наставникот тие ќе се оспособат за самостојно решавање на проблеми, а понатаму и за самообразование. Проблемски заснованото учење е карактеристично за проблемската настава со која „ја означуваме онаа ангажираност и активност на учениците која е насочена кон стекнување на знаења со сопствени интелектуални напори, решавајќи ги проблемските ситуации, а притоа користејќи го трансферот на стекнатите знаења и искуства во објективно дадената наставна ситуација“⁶. Кога учениците преку оваа настава ќе се навикнат да решаваат проблеми, односно да учат преку проблемски ситуации тие ќе се здобијат со квалитетни знаења кои ќе им бидат добра основа за понатамошно-перманентно образование.

Литература

1. Ц. Мурати, Прилози за образованието, наставата и училиштето, Просветно дело, Скопје, 1996.
2. Б. Лакинска, Самостојната работа на ученикот во наставата, АД Печатница „Даскал Камче“, Кавадарци, 1996.
3. А. Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1990.

⁶ Ц. Мурати, Прилози за образованието, наставата и училиштето, Просветно дело, Скопје, 1996, стр.60

4. J. Ѓорѓевиќ, Настава и учење у савременој школи, Учитељски факултет, Београд, 2000.
5. М. Милотијевиќ, Дидактика, Научна књига, Учитељски факултет, Београд, 2000.
6. К. Камберски, Предучилишното и основното воспитание и образование во Р. Македонија, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Скопје, 2000.

Доц. д-р Виолета Николовска
Педагошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

ФУНКЦИОНАЛНА МОРФОЛОГИЈА

Апстракт

Предмет на овој труд ќе биде разгледувањето на зборовните групи во еден јазичен теориски пристап насловен како „функционална морфологија“, кој го среќаваме во граматиката на чешки јазик „Mluvnice češtiny - 2“, а изработен врз теориски основи на М. Комарек и Ј. Корженски, изложени во статијата под наслов “Teoretické základy synchronné mluvnice spisovné češtiny / „Теориски основи на современата граматика на литературниот чешки (јазик)“ (М. Komárek, J. Kořenský, 1975). Во овој пристап се разликува „формална морфологија“, која се занимава со системот на формите (парадигматиката), земајќи ја предвид морфемската структура на облиците, нивниот системски однос и динамиката на морфолошкиот систем, од функционална морфологија – која дава објаснување на функциите на зборовите односно на зборовните групи и како таква навлегува и во областа на синтаксата.

Чешката граматика како доминантен принцип на јазична анализа, според самите нејзини автори, го зема функционалниот критериум. Функционалната морфологија дава објаснување на функциите на зборовите односно на зборовните групи во системот на јазични средства, во процесот на комуникацијата. Одовде произлегува дека вака разбрана, функционалната морфологија во своето истражување би опфатила и дел од синтаксата.

Функционалната морфологија поаѓа од зборовните групи, бидејќи „без таква класификација при системскиот попис на природниот јазик се лута“ (Чешка граматика: 13). Проблемот на определувањето на критериуми за класификација на зборовите во зборовни групи во себе обединува повеќе важни прашања од областа на значењето, синтаксата и морфологијата. За најчесто применувани критериуми на класификација, чешката граматика ги смета:

- а) содржинско-семантичкиот;
- б) синтаксичко-функционалниот и
- в) морфолошкиот критериум.

Според содржинско-семантичкиот критериум, кој до извесна мера се потпира и на одделни логички категории, зборовните групи се разгледуваат како јазични одразувања на реалноста. Регуларно се откриваат извесни многу широки, општи значења што ги карактеризираат и истовремено разликуваат претставниците на одделни зборовни групи. Овој критериум овозможува востановување на т.н. основни (автосемантични / полнозначни) зборовни групи: именки, придавки, глаголи, прилози, броеви.

Според синтаксичко-функционалниот критериум се испитува како одделните множества зборови учествуваат во градењето на речениците и на текстот. Со примената на овој критериум овозможено е востановувањето и на такви зборовни групи кои по својата функција и значење се разликуваат од основните, а кои функционираат како средства што спојуваат (сврзници), спецификуваат и модифицираат (предлози) и упатуваат / посочуваат (заменки). Врз основа на овој критериум, кај основните зборовни групи понатаму можат да се изделат посебни функционални класи (најтипичен пример за ова се глаголите, како зборовна група во која може да се изделат функционални класи што асоцираат на системот основни, автосемантични зборовни групи: глаголски именки, глаголски придавки, глаголски прилози).

Според морфолошкиот критериум се разликуваат менливи и неменливи зборовни групи. Според последниов критериум, за одделни зборовни групи се добиваат многу сиромашни информации, на пр. во групата на неменливи зборови влегува изразито хетерогено множество зборови, за кои од морфолошки аспект може да се каже исклучително малку.

Помеѓу можностите, при класификацијата на зборовните групи, да се одбере и доследно да се примени еден од прикажаните критериуми (а при тоа да се прифати неможноста понудените класи зборови да имаат општа лингвистичка вредност, да се зборува на пр. за зборовни групи од лексичко-семантички, синтаксички, морфолошки аспект и сл.) и да се применат сите критериуми (еден вид синтеза на критериумите), авторите на чешката граматика се определуваат за втората варијанта - примена на сите критериуми во вид на еден хиерархизиран систем. Се бара синтеза на семантичкиот и синтаксичкиот критериум и при тоа решението се бара во разликувањето на примарни и секундарни функции на зборовните групи (доследна хиерархизација на синтаксичките функции).

Авторите на чешката граматика согледуваат природна врска меѓу најопштото значење на зборовната група и нејзината примарна синтаксичка функција. Согласно со ова, во секундарните синтаксички функции, својственото значење на зборовната група се разбира како ослабено, како поместено во правец на најопштото значење на онаа зборовна група, за која соодветната синтаксичка функција е примарна.

Во чешката граматика особено се подвлекува дека зборовните групи во никој случај не се заемно изолирани, непреодни класи зборови. Нивната преодност или проникливост е во врска со односот меѓу примарните и секундарните синтаксички функции и односот меѓу синтаксичката функција и значењето, а во неа се огледува и динамичкиот, развојниот карактер на јазикот (пр. прилозите со именско потекло: *дење, ноќе, надвор, згора* и др.). Според авторите на чешката граматика, класификацијата на зборовните групи оваа проникливост треба да ја почитува, а на одреден начин и да ја опише. Тоа би значело дека класификацијата на зборовните групи во себе треба да ги вклучи и принципите на преминување меѓу зборовните групи, да ги разбере типовите на пренесување на синтаксичките функции и значења, и тоа во заемните односи на функциите и значењата.

Една од целите на разгледувањето на зборовните групи во чешката граматика е системски да бидат опишани функциите на зборовите и збороформите како изразни средства. Според чешките граматичари, на ова барање добро ќе одговори теорија заснована на синтеза на морфолошкото и функционалното гледиште и на одреден начин модифициран традиционално разбраниот систем на зборовните групи во чешката граматика.

Според чешката граматичка традиција се разликуваат следниве зборовни групи: именки, придавки, заменки, броеви, глаголи, прилози, предлози, сврзници, извици, партикули и т.н. предикативи, класи зборови коишто објективно претставуваат различни јазични квалитети.

Именките, придавките, глаголите и прилозите влегуваат во групата на основни зборовни групи. Именките се зборови / класа зборови што означуваат појави согледани како самостојни, изделени и прецизирани факти од стварноста. Кон фактите означени со именки се прирекуваат, а подеднакво од нив и се izdelуваат, признаци, својства: динамички, што се одвиваат во време (глаголи) и нединамички, што не се одвиваат во време (придавки). Динамичките признаци што се одвиваат во време и признаците што не се одвиваат во време се носители на признаци со широк спектар на околности значења (прилози).

Во чешката граматика зборовните групи се разгледуваат, доследно на традицијата востановена од прашката лингвистичка школа, како знаци поставени во системски односи. Основните зборовни групи, со највисок степен на граматичко воопштување, се сметаат за четири симетрични, еднозначни знаци, кои претставуваат јадро, основа во системот (системот знаци - зборовни групи). Ваквите основни и јадрени знаковни односи кај основните зборовни групи, според еднозначноста и симетричноста, се означуваат и со единство на значењето и функцијата. Овие функции во чешката граматика се окарактеризирани со помош на традиционалните реченични функции. За единство на значењето и функцијата кај именките може да се говори во позиција на традиционалниот подмет и предмет; кај придавките во позиција на атрибут; кај глаголите во позиција на предикат и кај прилозите во позиција на прилошка определба. Во овие примарни функции, основните зборовни групи, според авторите на чешката граматика, се „самите тие во највисок степен”. Овој основен систем еднозначни симетрични знаци, окарактеризиран со единство на значењето и функцијата, понатаму, според принципот на асиметричен дуализам (меѓу значењето и изразот, но и меѓу значењето и функцијата) се развива.

Системот основни зборовни групи во чешкиот јазик изложен е со помош на два поима: значенска база (ЗБ) и функционален признак (ФП)¹. Значенската база е претставена со значенската компонента на симетричниот еднозначен основен, јадрен знак. Функционалниот признак е претставен со соодветната функција што ја врши бараното единство на значење и функција.

¹ Според авторите на чешката граматика, општото значење на зборовните групи не е можно да се утврди само со изолирано истражување на својствата на зборовите / класите зборови, туку првенствено со оглед на нивните функции. Под поимот функција се подразбира улогата што зборот / соодветната класа зборови ја врши/ат во реченицата или во текстот. Општото значење на традиционалните зборовни групи може да се востанови кај некои од нив (кај именките, придавките, глаголите, прилозите и броевите) без особени тешкотии и тоа по правило со оглед на нивните функции. Кај другите зборовни групи не може да се зборува за општо значење во таа смисла како кај погоре именуваните зборовни групи.

Прегледот на системот на основни зборовни групи во чешкиот јазик го илустрираат табелите 1 и 2.

T.1	s	a	v	c
S	S ^s	S ^a	S ^v	S ^c
A	A ^s	A ^a	A ^v	A ^c
V	V ^s	V ^a	V ^v	V ^c
C	C ^s	C ^a	C ^v	C ^c

Табела 1 го прикажува системот на основни зборовни групи во термините на значенска база и функционален признак², а со оглед на разграничувањето на примарни наспрема секундарни функции. Примарните функции прикажани се со симетричните симболи: S^s, A^a, V^v и C^c, а секундарните со симболите од типот: S^a, S^v, S^c, A^s, A^v, A^c, V^s, V^a, V^c, C^s, C^a, C^v (што би можело да се прочита како “именка во функција примарно карактеристична за придавка”; “именка во функција примарно карактеристична за глагол” итн.).

² Во системот на означување на чешката граматика се користат латиничните симболи: големи букви за означување на значенската база на јадрениот знак (S – именки/substantiva; A – придавки/adjektiva; V – глаголи/verba и C – прилози/cirkumstativa) и мали букви за означување на функционалниот признак (s – функционален признак карактеристичен за именките; a – функционален признак карактеристичен за придавките; v – функционален признак карактеристичен за глаголите и c – функционален признак карактеристичен за прилозите). Во нашиов текст ќе се послужиме со истите симболи.

Табела 2. истата содржина ја прикажува во рамките на терминологијата на традиционалните реченични членови

T. 2 ¹	s	a	v	c
S	падежи на субјект/објект	имен. – атрибут (неконгруентен)	копула +именка	падежи на околности
A	придавка во функција на субјект/објект	прид. – атрибут (конгруентен)	копула +придавка	придавка во функција на прилошка определба
V	инфинитив во функција на субјект/објект	партицип / инфинитив во функција на атрибут	финитен глагол	партицип (глаголски прилог) во функција на прилошка определба
C	прилог во функција на субјект/објект	прилог во функција на атрибут	копула +прилог	прилог во функција на прилошка определба

Примери³: S^s - *Косот нее / Го фати косот*; S^a - *гласот на косот*; S^v - *Оваа птица е кос*; S^c - *Доleta со косот*; A^s - *Ситиот на гладниот не му верува*; A^a - *црн кос*; A^v - *Косот е црн*; A^c - *Се роди црн*; V^s - *Да се работи не значи да се говори (да се држи говор)*; V^a - *маж којшто работи / волја да се работи*; V^v - *Косот нее / Косот беше фатен*; V^c - *Работеше седејќи / Се врати излечен / Зборува непрекинато*; C^s - *Дома не значи (не е) надвор*; C^a - *место нагоре*; C^v - *Тоа е бадијала*; C^c - *Работи бадијала / Пријатно топли*.

Според авторите на чешката граматика, може да се зборува и за терцијарни функции на зборовните групи. Во примерот: *Патот водеше низ шумата*, именката *шумата* (во македонскиот јазик, придружена со

³ Примерите што следат се всушност примери што ги сретнавме во чешката граматика. Со оглед на тоа што, дури и во случаите кога се среќаваат соодветни падежни форми и некои нелични форми на глаголот (инфинитив и партиципите), соодветниот македонски превод може доволно јасно да ни ги илустрира функциите (примарни и секундарни) на дадените зборовни групи, се определивме примерите да ги преведеме. Разликите меѓу јазиците особено доаѓаат до израз при преводот на чешкиот инфинитив и еден од партиципите (активниот партицип на презентот): *pracovat, pracující*, коишто во македонскиот превод бараат зависна дел-реченица (да-конструкција или релативна реченица).

соодветен предлог, а во чешкиот јазик во форма за падеж - *lesem*) се јавува во секундарна функција - прилошка определба за правец, функцијата S^c . Во синтагмата, добиена со елизија на личната глаголска форма, *pat* *niz шумата*, истата именка врши терцијарна функција: $(S^c)^a$. Како примери за терцијарни функции на зборовните групи, авторите на чешката граматика наведуваат и некои метајазични употреби на зборовите: „*Нагоре*” не е именка - $(S^a)^s \rightarrow$ Зборот „*нагоре*” не е именка - S^a .

Секундарните и терцијарните функции на зборовните групи настануваат како резултат на операциите на нивна транспозиција. Транспозицијата на зборовните групи е процес на пренесување на изразната компонента на јадрениот знак до функционална позиција на друг јадрен знак (јадрена, основна зборовна група сфатена како знак). Пр. S^a , S^v итн. Како резултат на овој процес се менува или спецификува значењето и изразот.

Авторите на чешката граматика разликуваат два типа транспозицијата на зборовните групи: со карактер на незавршен и со карактер на завршен процес. Транспозицијата од првиот тип, со карактер на незавршен процес, е граматичка транспозиција. Нејзина последица се секундарните функции на основните зборовни групи. Транспозицијата од вториот тип, со карактер на завршен процес, е зборообразувачка транспозиција. Како нејзина последица се јавува преминот, со помош на соодветни јазични средства, на претставници од една зборовна група во друга зборовна група. Спред авторите на чешката граматика, при транспозицијата на зборовните групи, доаѓа до нарушување на единството меѓу јадреното значење и примарната функција на зборовната група - знак, кое се надминува со појавата на секундарни и терцијарни функции во рамките на истата зборовна група во случаите на граматичка транспозиција, или со појавата на зборообразувачки квалитети на друга зборовна група, во случаите на зборообразувачка транспозиција. Границата меѓу овие два типа транспозиција не е остра и некои случаи можат да бидат двојно интерперетирани (во чешкиот јазик, на пример, некои партиципи можат да се протолкуваат и како девербативни придавки).

Споменатите два типа транспозиции, авторите на чешката граматика ги сметаат за системски транспозиции. Предмет на функционалната морфологија се единствено системските транспозиции. Освен системски, се разликуваат и функционални транспозиции (функционални процеси на транспозиција) што се пројавуваат како установени функционални употреби на јазичното средство - зборовната група или нејзини

граматички средства, во непримарна комуникативна функција (како на пр. употребата на формите за сегашно време со идно значење: *Утре одам во Штип*; употребата на авторска множина за едно лице и сл.). Функционалните транспозиции се предмет на синтаксичките и текстуалните истражувања. Граматичките и зборообразувачките транспозиции дејствуваат во рамките на системот основни зборовни групи како целина (граматичките транспозиции внатре во зборовната група; зборообразувачките транспозиции во заемните односи меѓу зборовните групи), а функционалните транспозициски процеси се однесуваат на стандардните функционални актуелизации на комуникациските употреби на самостојните форми на зборовните групи во исказот и текстот.

Од синтаксички аспект, транспозицијата на зборовните групи може да има карактер на: 1) вклучување, всадување (пр. функцијата на глаголскиот прилог); 2) номинализација (пр. V^S - *фрлање копје*, V^S - *чекор напред*) и 3) елизија (S^a - *рози за Емилија*). Системските транспозиции што од синтаксички аспект имаат карактер 1-3 водат кон секундарни или терцијарни функции во рамките на дадена зборовна група.

Функционалното и семантичкото единство на основната зборовна група е прикажано со соодветната значенска база, т.е. со значењето на соодветниот јадрен знак, од којшто со посредство на граматичка транспозиција се изведени заемно различните изразни средства на дадената основна зборовна група кои вршат секундарна и терцијарна функција.

Во чешката граматика посебно внимание се посветува на прашањето за т.н. предикативи. Затврдените именски форми како: *штета*, *срамота*, а пред сè деадјективните прилози како: *студено*, *дождливо*, *лошо* и сл., некогаш се сметаат за посебна зборовна група. Во чешката граматика се означени со терминот *predikativum*, во руските трудови за нив може да се сретне терминот „категория состояния“. Како конститутивен (и единствен) функционален признак на оваа класа зборови се смета способноста за вршење на предикативна функција (функцијата на реченичен член наречен “предикатив”). Кога се зборува за оваа класа зборови, може исто така да се спомене и тоа дека карактеристично за нив е поврзувањето со копула, врска. Предикативната функција за овие зборови е примарна функција. Тоа овие зборови ги доближува до глаголите, а ги разликува од прилозите, кај кои предикативната функција е секундарна. Предикативите, според авторите на чешката граматика, претставуваат

израз на една општа состојба, чиј носител не е експлицитно именуван. Таа состојба многу често бива сооднесена кон определено место или лице. Некои од предикативите имаат значење на модална, субјективна оценка на дејства изразени со инфинитивни конструкции (во чешки јазик и др.) или подредени, зависни дел-реченици: *Треба да (се) оди да (се) купува; Беше радост на неа да се погледне (Je potřeba jít nakoupit; Byla radost na ni pohledět).*

Во класата на неосновни зборовни групи, според авторите на чешката граматика влегуваат: надградувачки (дополнителни) зборовни групи⁴ (броеви и заменки)⁵, извиците и т.н. несамостојни зборовни групи (предлози, сврзници и партикули). Неосновните зборовни групи имаат многу различни значенски својства и функции.

Броевите, значенски и функционално, стојат најблиску до основните зборовни групи (со исклучок на глаголите), дури, тие многу често и влегуваат во иста класа со нив⁶. Полето што го творат примарните и секундарните значења на именките, придавките и прилозите, броевите на свој начин како да го имитираат. И кај нив може да се зборува за значенска база и функционален признак. Општото значење на броевите е бројност, множественост (Q), и тоа од два типа: определена и неопределена. Што се однесува до значенската база на броевите, специфично е тоа што сама за себе (во единство со функционалниот признак) таа не прави симетричен, еднозначен знак, туку тоа го остварува со спојување со значенската база на некоја од трите (неглаголски) основни зборовни групи. Така, квантноста, бројноста (Q), има карактер (значенски и изразен) на именка (Q/S), придавка (Q/A) или прилог (Q/C). Што се однесува до функционалниот признак на броевите, тој може да биде од типот: s, a, c (именска, придавска, прилошка функција).

Функционално-значенската структура на броевите, во чешката граматика, претставена е во два “чекора”:

(1) Q/S, Q/A, Q/C⁷

(2) (Q/S)^s, (Q/S)^a, (Q/S)^c, (Q/A)^s, (Q/A)^a, ...

⁴ *Nástavbové slovní druhy*

⁵ Надградувачките зборовни групи, од аспект на функционалните својства, се однесуваат како основните, неглаголски зборовни групи.

⁶ Во „Граматиката на македонскиот литературен јазик“ (Б. Конески, 1982), в. *Бројни придавки*, стр. 304; *Прилози (од броеви)*, стр. 349, наспрема *Броеви*, стр. 325-330.

⁷ Како примери на броеви со соодветните значенски бази, во чешката граматика се наведени: Q/S – *sto, million, pět* (сто, милион, пет); Q/A – *druhý břeh, dva lidé* (друг/втор брег, два/двајца луѓе); Q/C – *patříkrát* (трикратно, трипати).

Во целина, функционално-семантичките особености на броевите може да се претстават и со табела (в. Т. 3).

Како што покажува табелата, надградувачката зборовна група - броеви окарактеризирана е со повеќеслојна функционално-семантичка структура. Што се однесува до функционалниот признак, во највисок степен, се остварува како функционалниот признак на основните зборовни групи. Некои броеви се поврзани со одредена форма што е типична за соодветна основна зборовна група. Во тие случаи таа форма станува израз придаден на квантитативното значење, што за разлика од значењето на основните зборовни групи, нема своја специфична форма на изразување⁸.

Т. 3 ²	s	a	v	c
Q/S	двајца недостасуваат;	интерес на двајца студенти	сто не е илјада	кај двајцата кај илјади луѓе
Q/A	ќе настапи се- кој четврти; два загинаа	втор/друг брег; десет луѓе	беше втор; трагачи беа два	дотрча втор;
Q/C				двапати мери

Во чешката граматика се изделува посебна класа - деиктички зборови⁹. Оваа класа е поширока од традиционалната зборовна група заменки. Тука, покрај личните заменки, спаѓаат и: заменските придавки, заменските прилози и некои неодредени броеви¹⁰. Деиктичките зборови, функционално како да ги имитираат основните зборовни групи (со

⁸ Во оваа смисла можеби би можеле да ги протолкуваме, во македонскиот јазик, бројните придавки, прилозите од броеви и броевите за изразување на точно одредена бројност на машки лица. Заедничко за нив е тоа што покрај специфичните изразни форми на соодветните зборовни групи (придавки, прилози и именки), изразуваат и квантитативно значење. Што се однесува до нивната функција во реченицата, таа е соодветна на онаа што ја вршат зборовните групи во чијашто изразна форма ги среќаваме. Сепак, кај некои од нив, пр. Кај броевите за изразување на точно одредена бројност (и на машки лица), функцијата може да се идентификува најдобро во самата реченица: *Влегоа двајца; Влегоа двајца браќа; Дај ми ги петте; Дај ми ги петте ливчиња.*

⁹ Deiktická slova, в. Чешка граматика: 23-24.

¹⁰ „Некои броеви, кои изразуваат неодредена бројност (квантум), имаат дополнително и некои значенски и изразни особини на деиктичките зборови, на пр. *kolik* (колку) – *kdo* (кој); *tolik* (толку) – *tak* (толку, така); *několik* (неколку) – *někdo* (некој) и сл.“ (Чешка граматика, стр. 23). Оваа поврзаност изразена е со симболите: Q/D/S, Q/D/A, Q/D/C.

исклучок на глаголите) и (особено) броевите. Исто како броевите, деиктичките зборови имаат повеќеслојна функционално-семантичка структура. И меѓу нив се изделуваат класи: именски деиктички зборови (D/S), придавски деиктички зборови (D/A) и прилошки деиктички зборови (D/C):

T. 4	s	a	v	c
D/S	ти работиш; кој работи / што правиш; те викаат	интерес на сите нас	јас не сум ти; кои сте?	се смее како тебе
D/A	тој се наплаќа	наш брат	шеширот е мој;	каков што се родил, таков умрел
D/V	Æ	Æ	Æ	Æ
D/C	некаде не значи секаде	работа тука или работа таму	како е надвор?	каде работите? каде оди?

Во чешката граматика, јазичните изрази од класата деиктички зборови се разбираат како премин од изрази што имаат функционални особености типични за основните зборовни групи и броевите, кон такви јазични изрази што имаат функција на оператори (предлози и сврзници). Тие се диференцираат пред сè преку нивните функции во градењето на текстот (нивна општа карактеристика е секако и деиктичкиот карактер); со функционалните признаци s, a, c вршат соодветни функции во основната реченична структура и нејзините деривати. Според авторите на чешката граматика, токму специфичната повеќеслојна функционална структура овозможува деиктичките зборови да се разберат како единствена зборовна група, со тесна функционална врска со броевите (в. Чешка граматика: 24).

Извиците во чешката граматика се изделуваат како специфичен систем знаци - зборовна група. Според авторите на чешката граматика тие се елементарни и многу варијабилни јазични изрази. Извиците се јазични изрази што ги исполуваат трите (најчесто споменувани во лингвистиката) функции на јазикот: 1) апелативната (конативната) - обраќање, повикување на соговорникот; 2) експресивната (емотивната) - соопштување на информации за говорителот; 3) референцијалната (репрезентативната) - оваа функција ја вршат извиците од групата на оноματοпеи, кои по пат на имитирање пренесуваат информации за

стварноста. Извиците се јазични изрази што функционираат непосредно, директно во текстот / комуникативната ситуација.

Примарно, извиците творат самостојни, елементарни, нерасчленливи искази. Во основната реченична структура не се вклучуваат со функционалните признаци: *s*, *a*, *v*, *c*. Меѓутоа, секундарно, извиците можат да ја имитираат функционалната структура на основните зборовни групи, директно или со некои морфолошки промени, и да функционираат како *S^s* - *Плас - одекна во тишината*; и *V^v* - *Каменот - плас во вода*. Авторите на чешката граматика сметаат дека во овие случаи може да се зборува за секундарно функционално условено значење и симболички го означуваат: *I^s*, *I^v*. Овие секундарни функции на извиците понекогаш, како што погоре веќе споменаваме, можат да бидат придружени и со морфолошки адаптации во смисла на зборообразувачка транспозиција, која извиците ги доближува до јазичните изрази коишто можат да бидат конституенти на основната реченична структура. Пр.: *Ајдете со нас*; *Каменот пласна во водата*.

Предлозите, сврзниците и частиците влегуваат во групата на несамостојните зборовни групи.

Предлозите се сметаат за несамостојни јазични средства со морфемски карактер. Нивните функционални особености се дефинираат преку позицијата во сферата на примарните и секундарните функции на именките и на другите основни и надградувачки зборовни групи. Според авторите на граматиката, предлозите можат да се наречат и слободни морфемски форми, кои ги спецификуваат именките и заедно со нив учествуваат во изградбата на основната реченична структура. Нивните значенски и функционални својства можат да се објаснат во тесна врска со системот основни зборовни групи, а пред сè со оглед на примарните и секундарните функции на именките: *S^s*, *S^a* и пред сè *S^c*. На овој начин предлозите учествуваат во градењето на основната реченична структура и нејзините деривати.

Сврзниците претставуваат граматички средства на развивање и координација. Нивната функција се остварува поретко во рамките на основната реченична структура, а пред сè во комплексните (неосновни) реченични и текстуални форми. Во чешката граматика како граматички средства на развивање се izdelуваат и т.н. *relativa* (релативните заменки и релативните прилози) кои учествуваат во изградбата на основната реченична структура и нејзините деривати како членови што изразуваат соодветни односи.

Частиците (партикулите) во чешката граматика се разбираат како комуникациски, текстуални исказни формативи со различни функции: модална (*би, нека, да*), присоединувачка (*и, исто така*), прашална (*зар, зарем, дали, ли*) и други.

СПИСОК НА УПОТРЕБЕНИ СИМБОЛИ

- S, A, V, C - значенска база на јадрениот знак: S - именка; A - придавка; V - глагол; C - прилог
- s, a, v, c - функционален признак на јадрениот знак: s - функционален признак карактеристичен за именките; a - функционален признак карактеристичен за придавките; v - функционален признак карактеристичен за глаголите; c - функционален признак карактеристичен за прилозите
- Q - (општо)значење на бројност, множественост
- Q/S - спој на две значенски бази: бројност со карактер на именка
- Q/A - спој на две значенски бази: бројност со карактер на придавка
- Q/C - спој на две значенски бази: бројност со карактер на прилог
- Q/D/S - именски деиктички збор со дополнително значење на неодредена бројност
- Q/D/A - придавски деиктички збор со дополнително значење на неодредена бројност
- Q/D/C - прилошки деиктички збор со дополнително значење на неодредена бројност
- D/S - именски деиктички збор
- D/A - придавски деиктички збор
- D/C - прилошки деиктички збор
- I^s - извик со секундарен функционален признак карактеристичен за именките
- I^v - извик со секундарен функционален признак карактеристичен за глаголите

Литература

1. Б. Конески (1982), Граматика на македонскиот литературен јазик, *Култура*, Скопје.
2. М. Komárek, J. Kořenský (1975), Teoretické základy synchronní mluvnice spisovné češtiny. *SaS*, 36.
3. М. Komárek i dr. (1986), Mluvnice češtiny 2 – Tvarosloví. *Academia*, Praha.

Проф. д-р Ленче Милошева
Педагошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

АНКСИОЗНОСТ И ДЕПРЕСИВНОСТ КАЈ ДЕЦА И АДОЛЕСЦЕНТИ

Апстракт

Целта на овој прегледен труд е да се акцентира постоењето на антиномија и стигма помеѓу поимот „ментално здравје“ и училиштата, како и важноста и потребата за нивно надминување. Современата клиничка психологија, посебно развојната психопатологија има огромни апликативни можности за промовирање на менталното здравје во училиштата и превенција на појавата на менталните нарушувања. Анксиозноста и депресивноста се најмалку истражувани, покрај тоа што се во рангот на често присутните психички нарушувања во периодот на детството и адолесценцијата. Според сфаќањата на развојната психопатологија, до нарушувања не доаѓа одеднаш, туку постепено од субклинички симптоми, поединечни симптоми, преку синдроми до нарушувања.

Тоа упатува на важноста на истражувањата на сите нивоа на психопатолошките феномени, посебно на ниво на симптоми и синдроми, а со цел подобро препознавање на децата и адолесцентите кои се под ризик на развој на некое нарушување, како и развивање на стратегијата на превенција, посебно во училиштата.

Клучни зборови: *анксиозност, депресивност, деца, адолесценти*

Вовед

Развојната психопатологија, како една од поатрактивните области на клиничката психологија, засилено се развивала во 70-тите години од минатиот век, давајќи ново разбирање на односот на развојните процеси и психопатологијата.

Овој пристап тргнува од претпоставката дека е важно да се проучува нормалниот развој на човекот, за да може да се разберат отстапувањата кои ги нарекуваме психопатолошки состојби.

Со оглед на фактот дека развојот е целоживотен процес и дека секоја личност е соочена со развојни задачи, нормалноста се дефинира како „успешна интеграција на биолошки, социјални, емоционални и когнитивни достигнувања кои придонесуваат подеднакво на сегашната

и идната адаптација“. Во согласност со тоа, абнормалноста се дефинира како „недостиг на интеграција во различни домени или развој на такви психолошки механизми кои се ригидни и водат во идна неадаптација“ (Vulić – Prtorić, 2001; стр. 165).

Според сфаќањата на развојната психопатологија, до нарушувања не доаѓа одеднаш туку постепено од субклинички симптоми, поединечни симптоми, преку синдроми до нарушувања. Тоа упатува на важноста на истражувањата на сите нивоа на психопатолошките феномени, посебно на ниво на симптоми и синдроми, а со цел подобро препознавање на децата и адолесцентите кои се под ризик на развој на некое нарушување, како и развивање на стратегијата на превенција, посебно во училиштата.

Анксиозноста и депресијата може да претставуваат приспособување во стресни ситуации, но можат и да преминат во психопатолошки нарушувања. Анксиозноста не предупредува и подготвува на потенцијално стресна или опасна ситуација (Barlow, 2002), а депресијата ја следат непријатни и стресни искуства, како што се губење на важни личности или материјални добра, неуспех во постигнување на важна цел и др. (Vulić – Prtorić, 2004). Ако чувството на анксиозност се јавува вон заканувачката ситуација или трае многу долго по стресот, а по својот интензитет не е во согласност со вистинската опасност и може на бизарен начин да го измени мислењето, се смета за патолошка анксиозност (Kendall, Chu, Pimentel & Choudhury, 2000).

Многу слично, депресивната состојба која по својот интензитет и траење не е во согласност со претрпената загуба и доведува до изразено чувство на вина и губиток на самопочита, се смета за патолошка состојба (Vulić – Prtorić, 2004).

Симптомите на анксиозност и депресија, како и нарушувањата, се појавуваат почесто од останатите симптоми и нарушувања и тоа во сите животни периоди (Davidson & Neale, 1999). Често се јавуваат во „преодни“ периоди на животот, како што е тргнувањето во градинка, основно училиште, премин од средно училиште на факултет, вработување, или во други ситуации во кои се одвиваат повеќето промени, како што е склучување на брак, губење на најблиски членови на семејството итн., бидејќи тоа се ситуации кои се непознати и бараат приспособување.

Детството и адолесценцијата може да се определат како развојни периоди со интензивни промени. Интензивните промени се однесуваат на физички, когнитивен и на емоционален план, како и на односите со врстниците и семејството.

Пред адолесцентите се поставуваат бројни барања – истовремено се очекува индивидуализација, но и приспособување на општеството (Vander Zanden, 2000). Барањата во училиштата претставуваат голем извор

на стрес, бидејќи претпоставени и пожелни вредности кај нас се дека училишниот успех е важен за иднината, за понатамошното школување или вработување (Lacković – Grgin, 2004).

Во овој период доаѓа до пораст на симптомите на анксиозност и депресија во однос на периодот на доцно детство (Vander Zanden, 2000). Тешко е да се каже колкава е точно застапеноста на анксиозните и депресивните нарушувања, односно симптоми на овие нарушувања во адолесценција, бидејќи во истражувањата се користат различни извори на податоци, различни класификации на нарушувања, различни прашалници и различни гранични вредности. Се проценува дека преваленцата на анксиозните нарушувања е над 10% и дека помеѓу 10% и 20% од адолесцентите патат од симптомите на анксиозност (Pine, 1994; Kashani & Orvaschel 1988; Werry, 1986; Anderson, 1994; според Kendall и соп., 2000).

Симптомите на анксиозност во периодот на адолесценција на телесен план се однесуваат на различни физиолошки реакции, како што се црвенило на лицето, дигестивни пречки, треперење на телото/гласот, забрзана работа на срцето и забрзано дишење, укочено држење и друго.

На емоционално-когнитивен план е присутна претерана грижа кај одвојување од родителите, заминување во училиште, социјална евалуација на врсниците, настап пред другите, посебно во училиште кога постојат можности за евалуација, претерано размислување за однесување во минатото и иднината. Без разлика на предметот на грижа, таа е постојана, претерана и многу често вон контрола. Високо анксиозните деца имаат изразено чувство на неприфатеност од другите деца и од општеството, воопшто, глобалната самопочит им е намалена и имаат повеќе негативни интеракции со врсниците (Ginsburg, La Greca & Silverman, 1998; според Kendall et al., 2000).

Преваленцата на депресивните нарушувања во адолесценција изнесува околу 14%, а 10-30% од адолесцентите постигнуваат резултати над критичната граница на скалите на симптомите на депресијата (Kessler & Walters, 1998; Garrison, Jackson, Marsteller, McKeown & Addy, 1990; Roberts, Lewinsohn & Seely, 1991; според Hammen & Rudolph, 2003).

Во овој период доминантни симптоми на депресија се чувството на вина, безначајност, беспомошност и раздразливост. Се јавува губење на интерес, повлекување од социјални контакти, соматски потешкотии, конверзивни реакции, хиперсомнија, а можат да се појават агресивно однесување и проблеми во училиштето.

Клиничката слика на депресијата во адолесценција во однос на детството е појасна и послична на возрасниот период (Vulić – Prtorić, 2004). Повеќето истражувања покажуваат дека на преминот од доцно

детство во адолесценција доаѓа и до полни разлики во изразеноста на симптомите на депресијата, па девојчињата наведуваат повеќе симптоми од момчињата (Twenge & Nolen - Hoeksema, 2002).

Важно е да се нагласи дека во овој период присутноста на симптомите може да биде дел од развојниот процес и не мора да дојде до развојни нарушувања, но тие можат, сепак, значајно да го нарушат нормалното функционирање (Nolen - Hoeksema и Girgus, 1994).

Повеќето психодинамски, бихејвиорални, когнитивни, па дури и биолошки теоретичари сметаат дека искуствата во детството имаат клучна улога во развојот на психичкото здравје на возрасната личност (Davidson & Neale, 1999). Љубовта, вниманието, задоволувањето на детските потреби и поттикнувањето на неговиот развој се основа на здравиот развој.

Анксиозност

Основни карактеристики на анксиозноста

Анксиозноста е комплексно, непријатно чувство на загриженост, напнатост, несигурност, стеснетост, карактеризирано со антиципација на можни опасности или закани, а проследено со активирање на автономниот нервен систем. Анксиозноста е нормална појава во секојдневниот живот. Прашањето на патологијата е прашање на интензитетот, траење и број на присутни симптоми. Интензивната анксиозност се јавува покрај многу психички, но и физиолошки нарушувања.

Нормалната анксиозност има мотивациска и адаптивна функција, поттикнува размислување, планирање и внимателност, и спречува повторни изложувања на непријатни и болни ситуации. Ваквата анксиозност личноста може да ја контролира.

Патолошката анксиозност се јавува вон опасни или заканувачки ситуации, трае долго по стресот или опасноста, го попречува функционирањето на личноста и може на бизарен начин да го измени нејзиното мислење и однесување. Патолошката анксиозност е надвор од контролата на личноста.

Емоционалните состојби, освен низ емоции, се изразуваат и низ когнитивна, бихејвиорална и физиолошка компонента. Анксиозноста ја карактеризира истовремена присутност на симптомите на сите подрачја и нивната меѓусебна интеракција. Когнитивната компонента на анксиозноста ги вклучува мислите, верувањата, интерпретациите и атрибуциите врзани за одредена ситуација и нејзините очекувани резултати.

Бихејвиоралната компонента се однесува на моторните реакции кои обично вклучуваат преземање на акција, одбегнување или бегство.

Физиолошката компонента ги вклучува телесните реакции на личноста. Соматските симптоми на анксиозноста можат да се поделат во неколку групи: кардиоваскуларни, респираторни, промени на кожата, мускуларни и останати симптоми.

Анксиозните нарушувања се најчесто нарушувања во детството, 6-8 % деца или адолесценти патат од некој облик на анксиозни нарушувања (Costello, 1989; Kashani & Orvaschel, 1988; според Davidson & Neale, 1999).

Возраста на појавување, текот и исходот се различни за различни анксиозни нарушувања. Анксиозните нарушувања поради сепарацијата и нарушувањата со претерана анксиозност се поспецифични за детската возраст. Анксиозните нарушувања поради сепарацијата се обележани со анксиозна загриженост на детето, поради сепарацијата од личноста со која се поврзани. Најчеста е нереалната загриженост на детето дека нешто ќе ѝ се случи на личноста со која детето е поврзано или ќе се случи некој настан кој ќе доведе до сепарација. Одбивањето да одат на училиште за да останат со важната личност е често, како кај помладите така и кај постарите деца.

Децата кои патат од нарушувања со претерана анксиозност најчесто многу се грижат за иднината, компетентноста во училишното и социјално функционирање, здравствените потешкотии, семејните проблеми итн. Често се присутни чувства на несигурност и напнатост, потреба за смирување, како и соматски потешкотии.

Училишната фобија е ирационален страв предизвикан со некои аспекти на училишните околности (на пр. страв од исмејување или страв од неуспех во училиште), проследен со физиолошки симптоми на анксиозност или паника. Се манифестира преку потешкотии на задржување во одделението за време на целиот училиштен ден или низ потполно одбивање на заминување во училиште. Се јавува од 0,4 до 1,5 % деца во периодот од 5 до 17 години (Last & Strauss, 1990; според Wenar, 2002). Најчесто се јавува и најмногу доаѓа до израз кај четиринаесетгодишни предадолесценти, кога преминуваат во нова училишна средина, почесто кај момчиња отколку кај девојчиња.

Важно е училишната фобија да се разликува од анксиозните нарушувања заради сепарацијата, која често се манифестира и преку одбивање на одење во училиште (Last & Strauss, 1990; според Wenar, 2002). Останатите анксиозни нарушувања, главно, се јавуваат во возрасен период, а вклучуваат панични нарушувања, генерализирани анксиозни

нарушувања, опсесивно-компулзивни нарушувања, посттравматски стресни нарушувања и акутни стресни нарушувања.

Поврзаност на семејните интеракции и анксиозноста

Емпириските истражувања за влијанието на семејните интеракции на развој на анксиозноста утврдиле дека анксиозните нарушувања поради сепарацијата и училишната фобија се јавуваат кај деца кои се премногу зависни од своите родители и кај родителите кои се однесуваат наметливо, односно претерано заштитнички кон своите деца (на пр. ја поткрепуваат зависноста на детето, ја ограничуваат контролата на детето „влегуваат“ во неговата психолошка и физичка приватност), според Wenar, 2002.

Другите истражувања на ова подрачје покажуваат дека децата од семејства во кои постојат брачни проблеми во комбинација со доминација на родители од спротивен пол, се изложени на ризик за развој на анксиозни нарушувања.

Депресивност

Основни карактеристики на депресијата

Депресијата е емоционална состојба проследена со големо тагување и лоши претчувства, чувства на безвредност, вина, потиштеност, повлекување од други, несоница, губење на апетитот и полните нагони, или губење на интересот за вообичаени активности и задоволства што од нив произлегуваат. Повеќето луѓе во својот живот доживуваат некој облик на депресија, но таа по својот интензитет, траење и манифестација се разликува од патолошката депресија.

Поимот депресија најчесто се однесува на три различни феномена: симптом, синдром и нарушување. Најчест симптом на депресијата е тагата која често ја среќаваме во секојдневниот живот.

Синдромот на депресијата се однесува на зедничко појавување на група симптоми, па така освен тага може да се појават чувство на безвредност, потиштеност и осаменост, потешкотии со спиењето, промена во апетитот и др. За да се дијагностицираат некои од нарушувањата на депресијата, мора да се задоволат критериумите на одреден класификационен систем, како што е на пр. DSM-IV. Депресијата е дел од поголема категорија на нарушувања на расположението.

Истражувачите на детската психопатологија пред дваесетина години се сложиле околу фактот дека депресијата како клинички феномен може да се појави и во детскиот период (Matson, 1989; според Milling, 2001).

Иако постојат многу сличности во манифестацијата на депресијата кај децата и возрасните, природата на депресијата се менува во зависност

од возраста. Во поново време постојат сè повеќе истражувања, кои ги испитуваат разликите помеѓу депресиите кај децата и адолесцентите.

Честите карактеристики на депресиите кај децата се гнев, иритабилност, претерана активност и агресивност, која е почеста кај машките деца отколку кај женските. Децата од женски пол по своето доживување и изразување на депресијата се многу послични на адолесцентите и возрасните.

Симптомите кои се јавуваат во адолесценцијата често се потешки од оние кои се јавуваат во детскиот период. Во адолесценцијата повеќе се изразени чувството на несфатеност и чувството на вина, негативизам, антисоцијално однесување, губење на интересот или уживање во активностите. Иако суицидалните идеи, закани и обиди се присутни и кај децата, многу ретко доаѓа до суицид кај деца помлади од 12 години (Hawton, 1985; според Kazdin, 1989). Истражувањата покажуваат дека веројатноста на суицидот се зголемува во адолесценција, посебно во периодот од 15 до 19 години (според Gilbert, 1996).

Веројатноста за појавување на депресивни нарушувања во предучилишниот период е исклучително мала, се зголемува низ училишниот период, со најголема веројатност за појавување во адолесценцијата.

Поврзаност на семејните интеракции и депресијата

Истражувањата за поврзаноста на депресијата со семејните односи јасно покажува дека депресивноста кај децата и адолесцентите е значајно поврзана со два вида на интеракции: отфрлање и контрола.

Отфрлањето се однесува на негативните, непријателски чувства на родителите кон детето, критицизам и дофрлување, наспроти прифаќање, топлина и разбирање.

Контролата се однесува на родителската заштита и контрола, наспроти автономијата. Отфрлањето и контролата често резултираат со управување на детето и намалување на неговата индивидуалност (Vulić – Prtorić, 2001). Утврдено е дека во семејните интеракции на депресивните деца постојат голем број на конфликти и проблеми во комуникацијата, помало изразување на емоциите и меѓусебна поддршка, почесто запоставување, отфрлање и злоставување, во споредба со семејните интеракции на недепресивните деца (Vulić – Prtorić, 2001).

Изложеноста на поголем број настани на кои детето не може да влијае (на пр. насилство во семејството и сл.) или проценката на детето за

неможност на контрола на околните случувања и настани е важен фактор на ризик за развој на депресивноста кај децата и адолесцентите (Vulić – Prtorić, 2002).

Промотивни и превентивни пристапи во заштитата на менталното здравје на децата и адолесцентите

Промотивен пристап

Промоцијата вклучува одредување на принципи и едукативни програми, на универзитетско, училишно, национално, општинско ниво, кои ќе го унапредуваат менталното здравје на децата, семејството, училиштето и зедницата. Во земјите во развој, статусот на детското и адолесцентно ментално здравје се наоѓа на многу ниско ниво. Стигмата на менталното здравје е присутна во сите сфери на нашето живеење. Потребно е креирање на курикулуми од областа на менталното здравје, посебно на факултетите за образување на наставници и воспитувачи, психолози, лекари, педијатри, невролози, психијатри и други сродни професии, со крајна цел промоција на детското и адолесцентно ментално здравје.

Превентивен пристап

Терминот „превенција“ ги означува сите акции, втемелени на познавање на создавање на нарушувањата, со крајна цел да се одбегне појавата или понатамошното развивање на симптоматологијата, односно да се редуцира нејзиното ширење и интензитет. Попознати програми кои се имплементирани во земјите во кои статусот на менталното здравје е на високо ниво се: програми за емоционално описменување, програми за стекнување на резилентност, програми за позитивен развој, програми за развивање на стратегии за справување со стрес, итн.

Превенција во училиштата – наместо заклучок

Анксиозноста и депресивноста, за жал, не се единствените психички нарушувања во периодот на детство и адолесценција. Превенција на детските и адолесцентни психички нарушувања во училиштата може, несомнено, да биде еден од најделотворните начини во борба против менталните заболувања. Училиштата, уште од градинка, за детето претставуваат привилигиран амбиент во кој детето и адолесцентот минуваат поголем дел од денот.

Во Р. Македонија, за жал, за заштита на менталното здравје и превенцијата на појава на менталните заболувања во училиштата не е направено скоро ништо. Училиштето, такво какво што постои

и делува денес, освен на ниво на образование, потполно е насочено кон когнитивната компетентност, процент на успех на испитите, при одговарање итн., но никако не на развивање на личните способности на секое дете и на неговото здравје.

Нашите училишта, за жал, не се посакуваните „позитивни училишта“ или „училишта кои промовираат здравје“.

Затоа се потребни темелни реформи во кои свесноста на наставникот и на сите учесници во воспитно-образовниот процес ќе ја надмине антиномијата ментално здравје – училиште.

Сепак, предучилишните установи треба да се разгледуваат одвоено, заради спецификата на возраста на децата, како и заради непостоењето на крути програми. Во предучилишните установи повеќе може да се почувствува амбиент за промоција на здравје.

Сметам дека за надминување на гепот со промоција и превенција на менталното здравје кај деца и адолесценти се потребни курикуларни реформи на факултетите за едуцирање на наставници и воспитувачи, континуирано образование на вработените наставници и воспитувачи со програми од клиничка психологија, психопатологија, ментална хигиена на деца и адолесценти и секако вклученост на невладините и владините институции со проекти кои ќе поддржуваат „училишта кои промовираат здравје“.

Литература

1. Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York. The Guilford Press.
2. Davidson, G.C., & Neale, J.M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. DSM-IV. (1996). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Gilbert, P. (1992). *Depression: The Evolution of Powerlessness*. New York, London: The Guilford Press.
5. Hammen, C. & Rudolph, K. (2003). Childhood Mood Disorders. Mash, E., J. & Barkley, R.A. (Eds). *Child Psychopathology*. New York. The Guilford Press.
6. Kazdin, A.E. (1989). Childhood Depression. In Mash, E.J. & Barkley, R.A. (Eds.), *Treatment of Childhood Disorders* (pp.135-167). New York: The Guilford Press.
7. Lacković- Grgin, K. (2004). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
8. Milling, L.S. (2001). Depression in Preadolescents. In Walker, C.E. & Roberts, M.C. (Eds.), *Handbook of Clinical Psychology* (pp.373-390). New York: John Wiley and sons.

9. Kendall, P.C., Chu, B.C., Pimentel, S.S., Choudhury, M. (2000). Treating Anxiety Disorders in Youth. Kendall, P.C. (Ed). *Child & Adolescent Therapy: Cognitive - Behavioral Procedures*. New York. The Guilford Press.
10. Vulić – Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
11. Vulić – Prtorić, A., Macuka, L. (2004). Anksioznost i depresivnost – fenomenologija komorbidnosti. *Suvremena psihologija*, 7(1), 45 - 64
12. Vulić – Prtorić, A. (2001). Razvojna psihopatologija: "Normalan put koji je krenuo krivim putem". *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 40 (17), 161 – 186.
13. Vander Zanden, J.W. (2000). *Human Development*. USA. Division of The McGraw-Hill Companies.
14. Wenar, C. (2002). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dječje dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Помл. асс. Билјана Стојанова, Педагошки факултет, Штип
 Проф. д-р Ленче Милошева, Педагошки факултет, Штип
 Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

ВРЕДНОСНИТЕ ОРИЕНТАЦИИ КАЈ АДОЛЕСЦЕНТИТЕ

Апстракт

Предмет на проучување во ова истражување се вредносните ориентации на адолесцентите, со цел да се утврди кои вредносни ориентации ги преферираат овие лица и дали постојат полови разлики помеѓу нив во преференцијата на вредносните ориентации.

Истражувањето е спроведено во периодот март-април 2008 година, во средно училиште во Штип. Во истражувањето учествуваа вкупно 49 испитаници кои се на возраст од 15 до 17 години (средна адолесценција), од кои 24 се од машки пол, а 25 од женски пол. За прибирање на потребните податоци е користена скалата на Попадиќ (Popadić, 1994), со 10 вредносни ориентации, операционализирани преку опис на 10 начини на живеење. По обработката на добиените податоци ги добивме најпреферираните и најмалку преферираните вредносни ориентации на адолесцентите, како и половите разлики кои постојат помеѓу нив. Три најпреферирани вредносни ориентации на адолесцентите во Штип се: утилитарна, семејна и индивидуалистичка и хедонистичка, додека три најмалку преферирани вредносни ориентации за овие лица се: сознајна, алтруистичка и прометејска активност. Три најпреферирани вредносни ориентации за адолесцентите од машки пол се: утилитарна, семејна и хедонизам, а три најмалку преферирани вредносни ориентации се: атруистичка, сознајна и утилитарен активизам. За адолесцентите од женски пол, три најпреферирани вредносни ориентации се: семејна, утилитарна и индивидуалистичка, а три најмалку преферирани вредносни ориентации се: религиозна, алтруистичка и сознајна ориентација.

Статистички значајна разлика во вредносните ориентации кои ги преферираат овие две групи на испитаници не добивме, иако е видливо дека поголеми разлики постојат во преферирањето на алтруистичка и религиозна ориентација, при што резултатите укажуваат на тоа дека момчињата повеќе ги преферираат овие вредносни ориентации, во однос на девојчињата.

Клучни зборови: *вредносни ориентации, средна адолесценција, полови разлики*

Вовед

Периодот на адолесценција е еден од најдолгите и најбурни развојни периоди со многу интензивни промени. Најчесто наведувани возрасни граници на адолесценцијата е периодот од 12 до 19 години (Vander Zanden, 2000), но технолошкиот напредок довел до потреба за школување, како резултат на што периодот на адолесценција е продолжен (Logue, 2001).

Во транзициските земји, како што е Р. Македонија, младите сè уште по вработувањето живеат со родителите, што исто така може да доведе до продолжување на адолесцентскиот период. Најшироките возрасни граници денес се движат од 11 до 25 години (Lacković - Grgin, 2004).

Адолесценцијата е период на интензивни промени на физички, когнитивен и емоционален план, како и во односите со врсниците и родителите. Пред адолесцентите се поставени и бројни барања - истовремено се очекува индивидуализација, но и приспособување кон општеството (Vander Zanden, 2000).

Вредносните ориентации се фактори кои го мотивираат и насочуваат однесувањето на поединецот и општествената група, тие го прават поединецот порасположен и поприемчив за одредени ставови, идеи и решенија на сопствените и општествените проблеми, дури и кога не вршат големо и континуирано влијание врз секојдневното однесување (бидејќи тоа е производ на повеќе различни фактори). Поради ова проучувањето на вредносните ориентации има големо научно и општествено значење (според Kuzmanović, 1995).

Проучувањето на вредносните ориентации предизвикува сè поголем интерес во нашето постмодерно општество, кое се среќава со сериозна критика дека е загрозено поради недостаток од цврсти, заеднички вредносни основи (според Kargara и Cervone, 2003). Покрај ова, посебен интерес привлекуваат вредносните ориентации на младите особено во услови на сеопшта криза.

Во наредните страни на овој труд ќе се обидеме да утврдиме кои вредносни ориентации ги преферираат адолесцентите од едно средно училиште, водејќи сметка за развојниот период во кој се наоѓаат, за нивниот пол и карактеристиките кои ги носат тие со себе.

Попадиќ (Popadić, 1994) спровел истражување во кое ги испитувал преферираните стилови на живот на адолесцентите средношколци од Србија. Од ова истражување добил резултати според кои најпреферирани стилови на живот кај средношколците се: семеен, утилитарен, сознаен и хедонистички, додека најмалку преферирани биле: популарност, религиски и моќ. Во однос на половите разлики, Попадиќ во ова истражување добил дека постојат многу мали полови разлики во преферирањето на различните животни стилови.

Единствена разлика била што девојчињата повеќе ја преферирале алтруистичката ориентација, додека момчињата ориентацијата кон популарност.

Методологија на истражувањето

Целта на овој труд е да се направи едно испитување на вредносните ориентации кои ги преферира средношколската младина, адолесценти, во Штип и да се утврди дали постојат разлики засновани на полот, во преференцијата на вредносните ориентации кај овие лица. Намерата е да се одговори на следниве прашања:

- Кои вредносни ориентации ги преферираат адолесцентите од едно средно училиште во Штип?
- Дали постои разлика во преференцијата на вредносните ориентации помеѓу машките и женските адолесценти?

Истражувањето беше спроведено во март и април 2008 година. Со него се опфатени 49 испитаници на возраст од 15 до 17 год. ($M=16,24$ год.), од кои 24 се машки, а 25 се женски, сите ученици од гимназијата „Славчо Стојменски“ – Штип.

При истражувањето е користена скалата на Попадиќ, користена во неговите истражувања од 1988, 1994 и 2002 година, која ги мери вредносните ориентации, операционализирани како опис на 10 стилови на живеење. Од секој испитаник се бараше самостојно и внимателно да го прочита секој опис на посебен начин на живеење и да го утврди степенот до кој би сакал да живее на опишаниот начин. Скалата се состои од следниве 10 вредносни ориентации: семејна, алтруистичка, сознајна, утилитарна, популарна, индивидуалистичка, прометејска активност, хедонизам, религиозност и моќ.

Во истражувањето беа поставени следниве хипотези:

- постојат вредносни ориентации кои се повеќе преферирани од адолесцентите средношколци;
- постојат вредносни ориентации кои се помалку преферирани од адолесцентите средношколци;
- постои разлика во преференцијата на вредносните ориентации помеѓу машките и женските лица.

Хипотезите статистички се тестирали со постапката пресметување на аритметичките средини и врз основа на нив е извршено рангирање на преферираните начини на живеење во рамките на возрастната група и половите групи. Според ранговите се определени три најпреферирани начини на живеење, како и три најмалку преферирани начини на живеење во рамките на испитаничката група и половите групи.

На крај, за да се утврди дали постои статистички значајна разлика во преферирањето на начините на живеење помеѓу испитаниците од двете полови групи се користеше тестот Independent- Samples T Test.

Резултати и дискусија

Резултатите од истражувањето кои се релевантни за изведување на заклучоци во врска со истражувачките хипотези ќе бидат, главно, табеларно прикажани заради поголема јасност.

Табела 1. Аритметички средини (М) и рангови на резултатите од скалата за стилови на живеење на адолесцентите

Стилови на живеење	Средна адолесценција	
	М	Ранг
Семејна ориентација	5,90	2
Алтруистичка ориентација	3,92	9
Сознајна ориентација	4,02	8
Утилитарна ориентација	6,08	1
Популарна ориентација	4,49	7
Индивидуалистичка ориентација	5,10	3,5
Прометејска активност	3,67	10
Хедонизам	5,10	3,5
Религиозност	4,53	6
Моќ	4,76	5

Од Табела 1 можат да се видат три најпреферирани и три најнепреферирани стилови на живеење на адолесцентите средношколци во Штип. Три најпреферирани вредносни ориентации се: утилитарна, семејна и индивидуалистичка и хедонистичка, додека три најмалку преферирани вредносни ориентации за овие лица се: сознајна, алтруистичка и прометејска активност.

Табела 2. Аритметички средини (М) и рангови на резултатите од скалата за стилови на живеење кај лица од машки и женски пол и разликата помеѓу нив

Стилови на живеење	Средна adolescence				
	Машки пол		Женски пол		Значајност на разлики
	М	Ранг	М	Ранг	
Семејна ориентација	5,58	2	6,20	1	,179
Алтруистичка ориентација	4,33	8	3,52	10	,088
Сознајна ориентација	3,88	9	4,16	7	,633
Утилитарна ориентација	6,00	1	6,16	2	,652
Популарна ориентација	4,46	7	4,52	6	,924
Индивидуалистичка ориентација	4,79	5	5,40	3	,266
Прометејска активност	3,67	10	3,68	9	,979
Хедонизам	5,25	3	4,96	4	,606
Религиозност	5,04	4	4,04	8	,053
Моќ	4,71	6	4,80	5	,871

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Од Табела 2 може да се види дека три најпреферирани вредносни ориентации за лицата од машки пол се: утилитарна, семејна и хедонизам, а три најмалку преферирани вредносни ориентации се: алуристичка, сознајна и утилитарен активизам. За лицата од женски пол три најпреферирани вредносни ориентации се: семејна, утилитарна и индивидуалистичка, а три најмалку преферирани вредносни ориентации за овие испитаници се: религиозна, алтруистичка и сознајна ориентација.

Статистички значајна разлика во вредносните ориентации кои ги преферираат овие две групи на испитаници не добивме, иако е видливо дека поголеми разлики постојат во преферирањето на алтруистичката и религиозната ориентација, при што резултатите укажуваат на тоа дека момчињата повеќе ги преферираат овие вредносни ориентации, во однос на девојчињата.

Заклучок

Високото преферирање на семејната и утилитарната ориентација кај средношколците е показател на потребата од сигурност кај овие испитаници. Утилитарната ориентација обезбедува економска, а семејната обезбедува емоционална сигурност. Високо се вреднувани и индивидуалистичката и хедонистичката ориентација, а изразено ниско се вреднувани алтруистичката ориентација и прометејски активизам. Ваквото вреднување на вредносните ориентации може се должи на социјалниот контекст во кој се наоѓаат испитаниците, на тешката економска ситуација во општеството, но и на незрелост на личноста, карактеристична за адолесцентниот период.

Веќе осумнаесет години, Р. Македонија се наоѓа во период на транзиција, во кој меѓу другото доаѓа и до појава на суспензија на вредностите. Поединецот воочува дека многу други не се придржуваат на декларираните вредности и сфаќа дека и тој мора да се однесува на сличен начин за да опстане. Поединците стануваат пасивни и насочени кон себеси и сопствениот опстанок. Од овде произлегува и ниското вреднување на алтруистичката ориентација и прометејската активност.

Интересно е да се спомне дека и сознајната ориентација е ниско вреднувана кај средношколците. Најверојатно и ова е последица на појавата на аномија на вредностите, поединецот воочува дека образованието повеќе не е моќно средство за да се остварат своите цели. Во ова моќна улога има и образовниот систем кој не ја развива внатрешната мотивација за учење кај учениците. Ова можеби е последица на аномијата на сознајната вредносна ориентација која постои кај наставниците и професорите, кои би требало да ја развиваат внатрешната мотивација за учење кај своите ученици.

Од овде можеме да заклучиме дека средношколците адолесценти многу повеќе се насочени кон тоа да се занимаваат со добро платена работа, да си обезбедат богат и удобен живот и да го проживеат животот што побезгрижно, без да зависат од други, без да се грижат и да им помагаат на послабите и понемокните, без да го споделуваат она што го имат со другите, без внимателно да постапуваат со другите, притоа не сакаат ништо да променат, ниту да се подобрат себеси, ниту да се залагат за коригирање на социјалната неправда и создавање на подобри услови за живеење во своето општество.

Резултатите укажуваат на тоа дека не постојат значајни разлики во преференцијата на вредносните ориентации помеѓу машките и женските лица од средна адолесценција. Ова може да е последица на тоа што денес сè повеќе се изедначуваат стилите на живеење помеѓу мажите и жените, но и на тоа што појавата на суспензија и аномија на вредностите ги зафаќа двата пола подеднакво.

Добиените наоди укажуваат на потребата во училиштата да се реafirмираат и поттикнат вредности, како што се: квалитет во образованието, грижа за другиот и општа добросостојба, како и да се посвети поголемо внимание на вредносното воспитување на младите.

Литература

1. 1. Vander Zanden, J.W. (2000). *Human Development*. USA.Division of The McGraw-Hill Companies.
2. Cekrljija, Dz., Turjacinin, V. & Puhalo, S. (2004). *Društvena orijentacija mladih*. Banja Luka: Nacionalni institut za borbu protiv narkomanije.
3. Havelka, N. i sar. (1990). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologija
4. Kaprara, D. V. & Cervone, D. (2003). *Ličnost determinante, dinamika i potencijali*. Beograd: Dereta.
5. Kuzmanović, B. (1995). Uvodna razmatranja za istraživanje promena vrednosnih orijentacija mladih u SRBIJI. Bo: *Psihološka istrazivanja*, 7, 9-19.
6. Kuzmanović, B. (2001). Društvena kriza i kriza vrednosnog sistema mladih. Bo: *Adolescencija Drama jedne mladosti u srbiju 1990-2000*, 39-49
7. Lacković - Grgin, K. (2004). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko. Naklada Slap
8. Logue, M.B. (2001). Emotional Problems of Adolescents. In Walker, C.E. & Roberts, M.C.(Eds.), *Handbook of Clinical Psychology* (pp.638-656). New York: John Wiley and sons.
9. Mladenović, U. & Kuebl, J. (2000). Vrednosne orijentacije, preferencije životnih stilova adolescenata. Bo: *Psihologija*, 3-4, 435-454.
10. McCullough, G., E.S. Huebner & J.E. Laughlin (2000): Life events, self-concept, and adolescent' positive subjective well-being, *Psychology in the School*, 37 (3), 281-290.
11. Popadić, D. (1995). Uzasne i generacijske razlike u preferenciji životnih stilova. Bo: *Psihološka istrazivanja*, 7, 71-88.
12. Rejk, B. & Edkok, K. (1989). *Vrednosti, stvovi i promena ponašanja*. Beograd: Nolit.
13. Sridhar, Y. N. Value Development. <http://www.ncte-in.org/pub/rimse/spk3.htm>. (прочитано: септември, 2005).

Доц. д-р Билјана Ивановска
Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

20 ГОДИНИ ПО ПАЃАЊЕТО НА БЕРЛИНСКИОТ СИД (1989-2009)

*„...Сидот стана метафора за конфликтот на столетието.
Невозможно парче на политичка архитектура, негативен мит, кој на
прв поглед сведочи за социјалистичкиот обид наречен ДДР...”*

(Гинтер Швабовски, Берлин, 30.7.2001 г.)

Берлинскиот сид (герм. Berliner Mauer) бил изграден во 1961 година од комунистичкиот режим на Источна Германија, со цел да се оддели Западен Берлин, кој бил под контрола на западните сојузници, од источниот дел на градот и од остатокот од Источна Германија, која била под силно влијание на СССР. Сидот станал највпечатлив симбол на Студената војна и на Железната завеса.

Берлинскиот сид е најважниот симбол на Германија од нејзината некогашна поделба. Бил долг вкупно 160 километри. Постоел појас со должина од 46 километри помеѓу источниот и западниот дел на Берлин и содржел повеќе од 45.000 камени блокови кои тежеле повеќе од 2,5 тони. Го надгледувале 116 стражари и 10.000 гранични чувари.

Сидот ги разделувал Источна и Западна Германија точно 28 години и 1 ден. Источна Германија ја започнала изградбата на сидот на 13 август 1961 г. Ненадејната градба на сидот предизвикала многу семејства да останат поделени. Сидот бил целосно урнат кон крајот на 1989 г., освен еден дел кој и денес стои како спомен на тоа време. Во текот на 28-годишната поделба, најмалку 136 луѓе биле убиени од граничните единици на Источна Германија обидувајќи се да пребегнат во Западен Берлин. Некои тврдат дека таа бројка изнесува повеќе од 200. Источногерманската власт им дала наредба на граничарите да пукаат на бегалците.

Кога на 9 ноември 1989 г., по неколку неделни граѓански немири, власта во Источна Германија објавила дека сите нејзини граѓани можат да ја посетат Западна Германија и Западен Берлин, Источногерманците се искачувале и го преминувале сидот, прославувајќи ја слободата на другата страна. Во текот на следните неколку недели, делови од сидот биле искорнати од одушевениот народ и од ловци на сувенири, а по неколку недели сидот речиси целосно бил отстранет со градежна механизација.

Падот на Берлинскиот сид бил првиот чекор во обединувањето на Германија, кое се завршило на 3 октомври 1990 година.

Оваа година се навршуваат 20 години од паѓањето на Берлинскиот сид. Германија, Европа и целиот свет се потсетуваат на некогашниот режим на владеење, со цел да отворат нови патишта на развој и напредок. Со паѓањето на Берлинскиот сид се затвора едно мрачно поглавје во германската историја. Сидот беше систематски урнат, негови експонати како сувенири беа раздадени низ целиот свет, а делови од него како спомени пркосат на новите предизвици на времето - болната и трагична историја никогаш повеќе да не се повтори.



Поглед на Берлинскиот сид од Западен Берлин. Бришаниот простор зад сидот е злогласниот „појас на смртта“

Доц. д-р Соња Петровска
Педагошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

ТЕОРИСКИ ПРИСТАПИ ВО УЧИЛИШНИОТ МЕНАЏМЕНТ

Вовед

Во литературата постојат многу дефиниции кои го определуваат поимот менаџмент. Сепак во сите нив менаџментот се дефинира како комплексен процес кој претпоставува остварување на функции (планирање, поттикнување, организирање и контролирање), заради достигнување на цели (крајни/ очекувани резултати) низ вклучување на човечки и други ресурси (луѓе, суровини, машини, методи, пари и пазари).

Образовниот менаџмент пак како интердисциплинарна и мултидисциплинарна научна област ги изучува наодите и практиките од работата на образовните институции, а како мошне значаен проблем на проучување и често запоставуван се определените општи и специфични цели на воспитно-образовниот процес. Всушност, целите на воспитно-образовниот процес треба да ја дефинираат насоката на менаџментот во училишните институции. Во последните неколку децении постојат теснофункционалистички обиди училишната педагогија, па дури и дидактиката да се сведат само на училишна организација и менаџмент. Оваа тенденција претставува опасност за развојот на севкупниот воспитно-образовен систем, затоа што таа претпочита истакнување на процедурите, а занемарување на воспитно-образованите цели и вредности. Третманот на училиштето од организациски аспект не може да се издвои од принципите и законитостите кои важат во сферата на воспитанието и образованието. Иако ефикасноста вообичаено претставува рефлексивна мисија на менаџментот, во образовниот менаџмент комплетната ефикасност може да се определи дури по постигнувањето на целите, кои освен што се однапред дефинирани и долгорочни, тешко се определува степенот на придонесот на факторите кои влијаат врз нивното достигнување. Затоа образовниот менаџмент може да се третира како интегрално подрачје на училишната педагогија, кое во целост ќе кореспондира со педагошките и вредносните димензии на дејноста што се реализира во училишните организации.

Исто така, треба да се има предвид дека целите на воспитно-образовниот процес се дефинираат под влијание на надворешната средина и имаат глобални аспекти. Процесот на дефинирање на целите главно

се одвива на неколку нивоа: државно, локално, на ниво на институција, а на микроплан на ниво на паралелка и индивидуално. Затоа, еден од принципите кои треба да се почитуваат при дефинирањето на целите и образовниот менаџмент е принципот на алтернативност. Само така ќе се овозможи соодветност со вредностите и визијата на поединечните воспитно-образовани институции.

Теорија и/или практика

Концептот на менаџмент многу често се поистоветува со поимите лидерство и администрирање, или пак се третираат како спротивставени. За нас овие концепти, кога станува збор за образовниот менаџмент, се надополнуваат. Несомнено е дека лидерите/менаџерите во училишната организација имаат обврски да го одржуваат балансот помеѓу задачите насочени кон јакнење на капацитетите на вработените, резултатите на учениците и училиштето (лидерство), имаат формални обврски да изведуваат рутински дејствија од доменот на нивната работа (менаџмент) и да делегираат и исполнуваат зададени задачи (администрирање). Значи, лидерството треба да се поврзе со влијанието на активностите во постигнувањето на поставените цели, а менаџирањето со одржување на ефикасност во извршувањето на организациските обврски/должности.

Образовниот менаџмент како поле на проучување и практика се темели на принципите на менаџментот, воопшто. Дури кога образовниот менаџмент се издвоил како посебна академска област, теоретичарите започнале со развивање на алтернативни модели засновани на набљудување, стекнување на искуство во училиштата, како и нивно споделување. Така, до 21 век, теоретичарите успеале да го развијат менаџментот во образованието до ниво на нова научна област со сопствени теории поткрепени со истражувачки наоди.

Помеѓу практичарите и креирачите на јавни политики сè уште доминира мислењето дека лидерството и менаџирањето се практични активности со оправдување дека поставените теориски рамки не се во сооднос со реалните училишни ситуации. Во вакви ситуации основна водилка во нивното работење е искуството. Со ова се имплицира дека теоријата и практиката се третираат како диференцирани аспекти на лидерството и менаџментот во образованието, а остануваат занемарени фактите кои јасно говорат дека искуството како единствен аспект за решавање на одредени проблеми не е доволно да се изгради ефективен концепт на менаџерство/лидерство.

Зошто менаџерите треба да ги познаваат теориските поставки?

Неколку методолошки поставки зборуваат во прилог на тезата дека менаџерите/лидерите треба да ги познаваат теориските рамки на практиката наречена менаџирање/лидерство:

- фактите како значајни насочувачи кон акција се незадоволителни, бидејќи сите докази бараат објаснување;
- теориите обезбедуваат „ментални модели“ кои помагаат да се разбере природата на која било практиката, како и резултатите од неа,
- личното искуство во објаснувањето на фактите и донесувањето на одлуки е недоволно, бидејќи не го вклучува знаењето на останатите,
- искуството може да биде недоволно доколку практичарите го променат контекстот/средината во која работат, така организациските варијабли во едно училиште можеби нема да го имаат истото значење во новата средина.

Од друга страна, вредноста на секоја теорија треба да се проценува според степенот на нејзиниот придонес во разрешувањето на практичните проблеми во образовните организации.

Валидност на теориите на училишниот менаџмент

Практиката покажала дека не постои една сеопфатна валидна теорија која би можела да даде основа за креирање на единствен модел или пристап во сферата на образовниот менаџмент. Како што ќе речат Болман и Деил „*Секоја теорија нуди сопствена верзија за тоа каква е една организација или каква би требало да биде ... Современиот менаџер кој сака да ја подобри организацијата и да се соочи со какафонијата на различните гласови и визии се свртува кон знаењата понудени во теориските перспективи ... и пак се соочува со концепциски плурализам – мунгла од разногласие*“ (Lee G. Bolman & Terrence E. Deal, 1997, стр. 11).

Теориите можат да бидат валидни за определени образовни институции, како на пример за училишта во мали рурални средини, за училишта во развиени урбани средини, за универзитети, институти и сл. Исто така, различни теории можат да го поткрепат практикувањето на менаџментот/лидерството во образовни институции кои се наоѓаат на различно ниво на развиеност од различни аспекти, имаат различни типови на училишна култура или пак институции со различни приоритетни подрачја за промена и развој. Сепак, ако добро се анализираат, теориите на образовниот менаџмент поседуваат заеднички карактеристики според кои се препознатливи: тие главно се нормативни, односно наложуваат правила; теориите се селективни или делумни, со што се нагласува одреден аспект на институцијата, а се занемаруваат другите елементи и теориите на образовниот менаџмент настанале како резултат на набљудување на практиките во образовните институции.

Карактеристики на некои модели на образовниот менаџмент (Т., Bush, 2003)

Со оглед на големото внимание кое ѝ се посветува на Бушовата класификација на теориите (Т., Bush, 2003) (во литературата посветена на образовниот менаџмент), високото ниво на емпириска проверка и високото ниво на практична применливост, како и инсистирањето на овој автор на воспоставување на силни врски помеѓу образовниот менаџмент, посебно процедурите и воспитно-образовните цели, во оваа пригода се одлучивме да ја елаборираме токму неговата класификација.

Во Фигура 1 се претставени шест менаџмент-модели поврзани со модели на лидерство. Врските помеѓу менаџментот и лидерството детално се анализирани во книгата „Теории на образовниот менаџмент и лидерство“ (Bush, 2003).

Ред. бр.	Модел на менаџирање	Модел на лидерство
1	Формален модел	Менаџерски модел
2	Колегијален модел	Партиципативен модел
3	Политички модел	Трансакциски модел
4	Субјективен модел	Постмодерен модел
5	Повеќезначаен (нејасен) модел	Групен модел
6	Културен организационен модел	Морален модел

1. Формален менаџмент – менаџерско лидерство

Формалниот модел на менаџмент ги кумулира сите модели кои претпоставуваат дека организациите/институциите се хиерархиски системи во кои менаџерите употребуваат рационални средства за да се постигнат дефинираните цели. Оние кои управуваат со институциите поседуваат легитимни права кои им се формално доделени и ја носат одговорноста за квалитетот на имплементацијата на активностите во институциите.

Основни карактеристики на формалниот модел: институциите се третираат како системи, се нагласуваат официјалната структура и хиерархијата во институциите, училиштата се карактеризираат како институции каде што се работи кон постигнување на целите, менаџерските одлуки се донесуваат преку рационален процес и евалуација на исполнувањето на целите, се нагласува авторитетот на лидерот според формалната позиција во рамките на институцијата, се нагласува одговорноста на управителите кон финансиерите.

Како недостатоци на формалниот модел му се препишуваат преголемата општост на целите и изразената насоченост кон одржување на ресурсите, потценувањето на индивидуалните капацитети, одвоеноста на имплементаторите на работата од донесувањето на одлуки и консеквентно на тоа намалениот интерес на вработените за јакнење на капацитетите во организацијата.

Според авторот (Т., Bush, 2003, стр. 39-53) формалниот модел ги вклучува структурните, системските, бирократските, рационалните и хиерархиските модели на управување.

2. Колегијален менаџмент – партиципативно лидерство

Колегијалниот модел ги вклучува сите теории кои се изградени врз претпоставката дека моќта и донесувањето на одлуки треба да бидат споделени помеѓу сите членови во организацијата/институцијата.

Кај колегијалните модели дефинирањето на политиката на институцијата и донесувањето на одлуки се врши преку процес на дискусија кој води кон консензус, а моќта е дистрибуирана помеѓу оние кои најмногу придонесуваат во постигнувањето на целите на институцијата. Овие модели се строго нормативни во ориентацијата и се смета дека се најсоодветни за институции каде што вработените се професионално ориентираны (експерти, научници). Во ваквите институции вработените споделуваат заеднички вредностите, а одлуките се донесуваат со консензус.

Кај колегијалниот модел на менаџирање, смета Буш, е применлив партиципативниот модел на лидерство втемелен на веќе докажани претпоставки од страна на Кенет Леитвуд и неговите колеги (Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 1999): партиципативноста ја подобрува ефективноста во училиштата; партиципативноста ги потврдува демократските принципи; лидерството е потенцијално достапно за кој било легитимен член на институцијата (Tony Bush and Derek Glover, 2003).

Како недостатоци на колегијалните модели се истакнуваат бавноста на процесот на донесување на одлуки, изразената конкурентност помеѓу групите (се водат „вечни“ дискусии и се бараат начини за влијание кај останатите членови); обемот на бирократските и административните процедури и несовпаѓањето на финансиските планови на лидерот со плановите на финансиерите на институцијата.

3. Политички менаџмент – трансакциско лидерство

Политичките модели ги следат оние теории кои поаѓаат од претпоставката дека успешното функционирање на секоја организација е детерминирано од спогодбени процеси. Кај овие модели преговарањето

и спогодбата се главни процеси помеѓу заинтересираните/инволвираните страни. Основна цел на овие процеси е лобирањето и преговарањето на лидерот во/со различни групи, а моќта е централизирана.

Вообичаено кај политичкиот модел на менаџирање се применува трансакциски модел на лидерство кој подразбира краткотрајни и ограничени врски/релации помеѓу вработените, единствено заради размена на значајни ресурси, а процесот на размена е креирана политичка стратегија. Иако директорите на училиштата поседуваат голема моќ, сепак е потребна соработка со вработените за да се постигне ефективност во менаџирањето, а размената помеѓу менаџерот и вработените обезбедува бенефиции на двете страни во договорот.

Како негативни страни на овие модели (менџерство, лидерство) им се припишува нагласениот процес на креирање и планирање на политиката на институцијата за сметка на занемарувачкиот однос кон имплементирање на истата. Институциите се поделени во групи кои се залагаат исклучиво за лични интереси. Како резултат на ваквите процеси дел од наставниците ги остваруваат своите лични цели, а се занемаруваат вистинските капацитети на останатите.

4. Субјективни модели на менаџирање – постмодерно лидерство

Субјективните модели претпочитаат изразена фокусираност на индивидуалноста во институциите. Гринфилд (Greenfield) го одредува субјективниот модел како доминантен модел во образовниот менаџмент.

Освен високото почитување на индивидуалните вредности и уверувања на поединците во институцијата, многу се води сметка и за однесувањето и интерпретацијата на поединците како во секојдневното работење така и во процесот на одлучување. Во тој контекст се промовира значењето на индивидуалните цели, а се одрекува постоењето на институционални цели.

Буш субјективниот модел на менаџирање го поврзува со постмодерениот модел на лидерство, кој се темели на пардигмите поставени од Кео и Тобин (Keough and Tobin 2001):

- зборовите не ја рефлектираат реалноста;
- реалноста не постои – постојат неколку реалности;
- секоја ситуација е отворена кон неколку интерпретации.
- секоја ситуација треба да се третира од аспект на различностите, на локално ниво (според Tony Bush & Derek Glover, 2003).

Евидентно е дека субјективниот модел ги исклучува рационалните сегменти на теоријата во одлучувањето и го нагласува субјективизмот.

Исто така, ја занемарува институцијата како целина што пак може да доведе до неисполнување на дефинираните цели и занемарување на заедничките резултати во училиштето.

5. Повеќезначајни (нејасни) модели на менаџирање – групен модел на лидерство

Повеќезначајните (нејасни) модели на менаџирање се карактеристични за институции без јасно определени цели, заради што процесот на определување на приоритетите во работењето е отежнат. Овој модел најчесто се практикува во институции во кои се случуваат големи промени проследени со неизвесност.

Врз основа на опсежната анализа на релевантна литература, Буш ги посочува следниве карактеристики на овој модел:

- не постои јасна определба на целите на институцијата;
- институциите се поделни во групи кои имаат внатрешна логичност основана на разумни вредности;
- соодветен е за професионално ориентираните институции;
- во менаџирањето или управувањето на институцијата постои промена на членовите;
- одлуките се донесуваат од членови на помали единици или индивидуално;
- во фаза на драстични промени во институцијата, пораките од надворешната средина може различно да се протолкуваат, а неразбирањето на сигналите од надворешната средина може да влијае во процесот на одлучување во институцијата.

Овие карактеристики упатуваат на претпоставка дека честото менување на членовите на управата може да резултира со неконзистентност во процесот на донесување на одлуки (одлуките да се донесуваат во зависност од интересите на членовите на управата).

Повеќезначајните модели можат да дадат голем придонес во теоријата и практиката на образованиот менаџмент, заради нагласувањето на нестабилноста на институцијата, кое пак може да претставува значаен поттик за решавање на проблемите преку рационален процес. Впрочем, практиката покажува дека образовните институции работат комбинирано со рационални (планирани) и анархични процеси.

Соодветно на ваквиот контекст, практикувањето на групниот модел на лидерство се смета како можен начин за стабилизирање на институцијата, затоа што подразбира вклучување на повеќе членови кои со своето знаење и искуство заедно ќе бараат решенија за проблемите во време на големи промени во институцијата.

6. Културен организациски модел - морален модел на лидерство

Културните модели ги нагласуваат неформалните аспекти на институциите повеќе отколку нивните формални елементи. Тие главно се фокусираат на вредностите, уверувањата и нормите на поединецот во институцијата, а се манифестираат преку симболи, артефакти, норми, ритуали, традиции и сл.

Практицирањето на културниот менаџмент може да се поврзе и со потребата од зголемена автономност на училиштата, заради уникатноста што ја поседува секоја училишна институција во однос на нејзината организациска култура. Од тие причини на водачите им се дава посебно значење во креирањето на училишната култура која пак директно влијае врз ефективностa на организацијата. Според Шејн „...*потребни се подлабоки разбирања на културните цели во организациите, не само да се открие што се случува во нив, туку, што е уште поважно, да се открие кои се можните приоритетни цели на водачите на организациите и начинот на кој тие го реализираат водството*“ (К., Петковски и М., Алексова, 2004, стр. 31).

Карактеристики на културниот, организациски модел:

- се фокусира на вредностите и уверувањата на членовите на институцијата;
- културниот модел се темели на единична или доминантна култура во институцијата, но тоа не значи дека индивидуалните и доминантните вредности во институцијата се секогаш во хармонија;
- институционалната култура го нагласува развојот на заедничките норми и вредности. Се претпоставува дека интеркацијата помеѓу членовите на институцијата или подгрупите во институцијата ќе доведе до норми на однесување кои го карактеризираат секое поединечно училиште;
- групните норми на однесување понекогаш поттикнуваат создавање на монокултура во училиштето;
- ритуалите, артефактите, симболите и церемониите се во функција на поддршка на вредностите и нормите во институцијата;
- институционалната култура се претставува и преку уважување на личности (херои) и овие почесни членови го одредуваат однесувањето поврзано со културата во институцијата (според Tony Bush & Derek Glover, 2003).

Културниот модел на менаџмент Буш го поврзува со моралниот модел на лидерство кој претпочита главна одговорност на лидерите за одржување на културните вредности и во институцијата и во комуникација со надворешната средина. Лидерите од овој тип имаат изградено сопствени вредности и уверувања, како резултат на долгогодишното искуство на

менаџирање на институцијата. Моралната димензија на лидерството е основана на рационални норми и е соодветна со институционалната култура. Големата перспектива на овој тип на лидерство произлегува од неговата насоченост кон моралната цел на образованието.

Иако културниот модел на менаџирање води сметка за индивидуалноста во организацијата, не може да стане збор за негово поистоветување со субјективниот модел од причини што овој пристап претпочита насоченост кон активности организирани заради остварување на целите и визијата на организацијата. Лидерите можат да практикуваат морален пристап за да влијаат врз процесот на споделување и усвојување на веќе постојните или новите вредности и норми со што, по неформален пат, би се прифатиле одредени политики на институцијата. Практичарите и научниците овие акции на лидерите ги оценуваат како иновативни.

Иако неформалната димензија на менаџментот во образовните институции е многу значајна, посебно зарада уважувањето на човечкиот фактор се смета дека примената на овој модел, во чиста форма, би можела да резултира со недостатоци во управувањето и раководењето на организацијата:

- потрагата по монокултура може да доведе до преголемо влијание на лидерот врз вредностите и уверувањата на останатите членови, како и појава на етичка дилема за влијанието на лидерот врз останатите членови во институцијата;
- културните вредности и уверувања на лидерот и неговото влијание врз останатите членови на институцијата може да предизвика создавање на подгрупи со различни културни вредности и уверувања;
- заради изразена насоченост на културниот модел кон симболите и ритуалите може да се случи занемарување на останатите елементи на институцијата;
- симболите може погрешно да ги претстават училиштата.

Заклучок

Евидентно е дека секој од наведените модели упатува на различен пристап кон управувањето со образовните институции. Со оглед на фактот дека воспитно-образовната дејност е една од најнепредвидливите во поглед на остварувањето на резултатите, не може да стане збор за препорачување на универзален пристап во менаџирањето со училишните институции. Сепак, менаџерите во овие институции постојано треба да се навраќаат на воспоставените теориски рамки, зашто тие можат да

го објаснат процесот на менаџирање (како, кога, зошто, со кого) и да претставуваат појдовна точка за планирање и реализирање на конкретна акција. Теориите треба да се користат како алатки за реално детектирање на проблемите и развивање на стратегии за нивно надминување.

Од кусата анализа на Бушовата концепција на модели на менаџмент и лидерство во образованието може да се согледа дека:

- формалните модели доминираат во најраната развојна фаза на теоријата на образовниот менаџмент каде формалната структура, рационалниот пристап во одлучувањето и партиципативниот модел на лидерство се поставени како централни концепти на ефективен менаџмент;
- останатите пет модели на менаџирање се развивале како реакција на ограничувањата на формалниот модел;
- колегијалниот модел се прифаќа како позитивен, бидејќи го промовира учеството на наставниците во процесот на донесување на одлуки;
- културниот модел ги нагласува вредностите и уверувањата, а пак теоријата на субјективизмот го нагласуваат значењето на индивидуализмот, што покажува дека и двете теории односно модели на менаџирање се темелат на морални вредности, со што се води сметка училиштето да ја остварува толку значајната функција - промоција на општествените вредности и морал;
- во време на големи општествени промени, силен техничко-технолошки и научен развој, во време кога училиштата се принудени да го „фатат чекорот“ и често заради тоа се наоѓаат во позиција на иновациски хаос и силни турбуленции, нејасниот модел на менаџирање се чини може да даде одлични резултати во тековното решавање на проблемите и поставување на институцијата на стабилни нозе.

Конечно, може да се констатира дека сите модели на менаџирање се дел од природата на управување со училиштата.

Литература

1. Bill Miles, *Analysis of Leadership Theories*, септември, 2009 http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=bill_miles
2. Bolman LG & Deal TE, (1997), *Reframing Organizations: artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
3. Bush, Tony, (2003), *Theories of educational leadership and management*, 3rd edition, London, Sage Publications Ltd, август, 2009 <http://www.flipkart.com/theories-educational-leadership-management-tony>

4. Greenfield, T. B. (1975). *Theory about organizations: a new perspective and its implications for schools*, во М. Hughes (Ed.) *Administering Education: International Challenge*, Athlone Press, London
5. Петковски, К., Алексова, М., (2004), *Водење на динамично училиште – организација, приоритети, предизвици, достигнувања*, БРО, Скопје
6. *School leadership and administration*, (2002), edited by: Allan, Walker and Clive, Dimmock, London, Routledge Falmer, август, 2009, <http://books.google.com/books>
7. Tony Bush and Derek Glover, (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, август, 2009 <http://www.ncsl.org.uk/media-84d-76-school-leadership-concepts-and-evidence-summary.pdf>
8. Tony, Bush, (2007), *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*, South African Journal of Education, Vol 27(3)391–406, август, 2009, <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/107/29>

Превод: м-р Татјана Уланска

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

МЕТОДИ НА ПРЕДАВАЊЕ ЛИТЕРАТУРА

(Преведено и адаптирано од „*Предавање литература*“ од Илејн Сноувалтер, Издавачка кука Блеквел, 2003, САД)

Методите се понекогаш преценувани. Маршал Грегори мудро забележал „*Ние не можеме да очекуваме еден или друг метод да ни ги реши сите наши проблеми... Ниту еден метод на предавање не може да одговори на сите наши потреби на учење*“. Но тогаш се појавува духот на Т. С. Елиот, кој ни дошепнува дека единствениот метод е да се биде интелигентен. Како и да е, ние можеме поефикасно да ја насочиме нашата интелигенција доколку сме запознати со основните методи и механизми на предавањето на нашиот предмет.

Подготвување на наставникот

Најпрвиот чекор во наставниот метод е подготовката, како за целиот курс така и за индивидуалниот час. Ваквото планирање никогаш не зазема место во идилична енклава изолирана од надворешните притисоци на времето, просторот и парите. Волтер Онг во една пригода цинички забележал дека „*создавањето на нов предмет може да биде академски еквивалентно на трчање по амбулантна кола*“, но само неколкумина од нас можат да побегнат од овој безобсирен респект кон трендовското и маркетиншкото. Даглас Хауард, на пример, сакал да понуди изборен предмет на тема *Викторијанска литература и еволуција*, но Наставничкиот одбор сметал дека студентите нема да се пријавуваат. Конечно, тој го смислил предметот вклучувајќи канонски автори од Мелвил до Селингер нарекувајќи го *Американски психопати: убијците, психички растроените и нестабилните во американската литература*. Ова не било она што тој си го замислувал за време на школувањето, ниту пак кога професорите им велеле „*подговете се за на поле*“, она што тогаш му звучело како да оди во војна. Сега морал да вклучува популарна белетристика и филмови, и со театарности да привлекува студенти на својот предмет. И токму затоа, објаснува тој, на својот прв час влегол носејќи ја маската на Ханибал Лектор.

Нашата тенденција при планирањето на распоредот обично се стреми кон пополнување на предвидените денови за предавање и се обидуваме да ги сместиме книгите во рамката.

Како што актерот својата улога ја има играно многупати, така и наставникот се подготвува. Но каде е нашиот Станиславски? Кој го има проучено најдобриот начин да се подготвуваш за предмет или за час? Тајмингот на академската година и природата на меморијата го прави планирањето однапред проблематично. Еден предмет мора да биде испланиран најмалку еден семестар однапред, за книгите да се спремаат, училниците да се средат, на студентите да им се даде шанса да се пријават и да се набават потребните книги и материјали во библиотеката. Но просторот помеѓу планирањето и предавањето може да значи промена на некои од овие одлуки за кои може да се премислиме или да пресметаме кога терминот почнува.

Наставниците почетници често велат дека би го искористиле летниот распуст добро да се подготват за есенскиот семестар, па дури и да ги спремаат и сите свои подготовки за часовите. Но покрај сомнителната мудрост во комплетното пишување на предавањата, подготвувањето за предавање толку многу однапред едноставно не функционира. Во дневникот за предавања на мојот сопруг, Инглиш Сноувалтер, на 17 септември 1996 година пишува: *„Во моето долго искуство открив дека јас навистина не можам да подготвам цел курс однапред и потоа да го предавам. Ако повторно ги прочитам сите дела во август, оние што сум ги прочитал први нема да ми бидат толку свежи во мислите колку што би сакал да ми бидат кога влегувам на час. Секако дека сум ги прочитал сите дела, во повеќе случаи и по неколку пати, и сум ги предавал; за некои од нив и сум пишувал во голема мера. Понекогаш предавам и со стари забелешки, но предавам многу подобро кога го прочитам делото неколку дена пред предавањето и направам нови забелешки. Секогаш забележувам работи што сум ги испуштил претходниот пат и сум многу поспособен да им одговорам на прашањата и забелешките на студентите“.*

Кенет Ејбл вели дека идеално време за пишување или препишување на предавање е веднаш откако ќе го одржиш. *„Впечатоците од предавањето веднаш по неговото одржување се многу повоочливи, отколку нивното разгледување по одреден период. Што функционираше, што не, што им се допаѓаше да прават, што би правеле следниот пат - сите овие работи се од витално значење при формирањето на ефективно предавање“.*

Во никој случај не треба да помислуваме дека не треба да се навратиме на предавањето непосредно пред неговото одржување. Лери Денсон предава Шекспир многу години, но кога го прашав за подготовката, тој

ми рече: „Па ја прочитав Ромео и Јулија вчера и утрово. Исто така ги прегледував видеоснимките, подготвував снимки кои ќе се гледаат на компјутер. Кога предавам, јас обично подготвувам четири страници исчукани во две колони за забелешки од предавањето. Ги ставам во групи - не повеќе од четири или пет дела. И ги мерам временски. Не мислам на вежбање, само погледнувам во нив и велам: ова вреди десет минути; ова вреди петнаесет. Се обидувам да имам доволно материјал за да се брзам себеси. Си ги запишувам забелешките на маргините: 11:10, 11:30. Друга работа која ја имам секогаш подготвено се извадоците кои сакам да ги читам на глас. Селектирањето фусноти е многу важно за мене”.

Јин Лин Фелман е сосема различен вид на наставник, која верува во импровизација и изведба, но и таа секако подготвува детални забелешки за нејзините предавања. „Педагогијата на импровизацијата не е ветре, нешто што користиш кога се немаш соодветно подготвено за час. Сосема спротивно од тоа, добрата и ефективна изведба е проследена само од добра и ефективна подготовка. Јас сум екстремно свесна кога станува збор за планирањето на моите предавања. Секои десет до петнаесет минути се цврсто испланирани, повлекувани со жолт или црвен маркер, со додатни коментари, прашања и секако крајна синтеза. И јас едноставно никогаш не ги користам истите забелешки; секој семестар материјалот го дополнувам, а забелешките од претходниот семестар ги вградувам во новиот план за час”.

Подготвувањето за предавање е интензивна форма на истражување и токму истражувањето на предметот е она на што професорите најмногу се возбудувале и уживале. Можат ли наставниците премногу да се подготвуваат? „Наставниците понекогаш премногу се задржуваат околу подготовката”, пишува Стујард Шерман (Универзитет во Вашингтон), „бидејќи тие таму ја наоѓаат главната сатисфакција на нивната професија: времето поминато во читање, размислување или (со малку среќа) да смислат нешто ново и да го подготват за експериментално ‘публикување’ во зборот на месецот, нешто поконкретно што можат да го претстават во печат. За многу наставници да се подготви текст за предавање значи да се вратиш на почеток, да си го претставиш првото секавање на студентот со текстот, што се разбира во голема мера значи да се присетат на своите лични искуства. Задоволството од претпоставувањето љубопитно се меша со секавањата”. Сепак „преголемото подготвување може исто толку да го уништи часот колку и никаквото подготвување; наставникот кој цврсто се држи на подготвеното сценарио често воопшто не обрнува внимание на она што се случува во просторијата”.

Дел од прашањето е дали ние предаваме од областа на нашата истражувачка специјалност и го ставаме предавањето во функција на подгрупа на истражувањето, или го ставаме предавањето во функција на истражување како за нас така и за нашите студенти. Има предности и негативности во секој приод. Сите сме го имале искуството на читање на книга вечерта пред предавањето, на само мал чекор од нашите студенти и откривајќи како нашето предавање одеднаш изгледа толку енергетично и студентите се понесени со возбудата.

Ан Томсон, стручњак за Шекспир, која предава во Кингс Колеџ во Лондон, моментално го води *Семинарот за „текст и театар“* во поврзаност со театарот Глоуб (каде своевременно Шекспир ги поставувал своите драми), каде точно се поврзува нејзината истражувачка експертиза и уредничка работа. Но, кога таа понекогаш го предава Шекспир на студентите, самата си забележува: *„Сметам дека го знам премногу добро за целта и едноставно ми е невозможно да замислам како е да се чита драмата за прв пат и понекогаш сум нестрплива со сосема природните желби на студентите да дискутираат теми кои за мене веќе станале здодевни“*. Томсон мисли дека има *„многу да се каже за предавањата и надвор од својата истражувачка област и дури да се споделат искуствата на студентите од читањето на еден текст со голема брзина вечерта пред часот!“*. Предавањето на нов материјал, истакнува таа, ги води професорите кон проширување и рedefинирање на своите истражувања.

Лери Дансон се согласува. *„Кога ќе помислам на најдобрите предавања што сум ги одржал“, забележува тој, „секогаш мислам на часовите што сум ги држел пред долго време, кога сум работел со нов и свеж материјал. И го дела м чувството на возбуда, сосема буквално, на чекор од моите студенти. Мислам дека тоа беше кога се борев и со материјалот и со начинот на неговото презентирање“*.

Реториката на предавањето

1. Предавање

Многу луѓе мислат дека забава значи човек да може да се насмее. Но би можел човек да се забавува и на едно предавање.

Рон Хауард, режисер на „Прекрасен ум“

Со години ги започнувам своите академски предавања со извадок од брилијантната сатира на Малком Бредбури - *„Девизен курс“*: *„Добар*

пријател ќе дојде да те посети во затвор, но *навистина* добар пријател ќе дојде да те посети на твоето предавање“. Држењето предавања е насекаде присутно во високото образование, иако постои консензус помеѓу педагошките специјалисти за големите недостатоци. Предавањето мора да се соочи со проблемите од типот на внимание, меморирање и расеаност, а тоа не се само проблеми на немотивирани студенти туку основните човечки можности на перцепција и задржување. Како и да е, проблемите околу нивоата на внимание и меморирање може да се стимулираат ако има паузи или промена на пристапот на секои 15 минути.

Наставниците по литература знаат од прва рака, бидејќи сме морале да издржиме на конференции и јавни предавања кои ги илустрираат најлошите аспекти на предавање - тесно читање на непознати текстови, бесцелни културолошки експозеа, нарцисоидни прикази. Во девет случаи од десет, сè што предавачите по претпоставка знаат за доаѓањето до публиката се губи во притисоците на интелектуално натпреварување или преовладувањето на конференциската мода.

Паркер Палмер, кој ја вреднува духовноста над полираната изведба не е против предавањето, слушањето и меморирањето. Доколку тоа се прави соодветно и во точен контекст секое од нив има улога во создавањето на средина на поврзаност наречена вистина. Опасноста, сепак предупредува, е често во тоа што предавањата се „авторитетни“, слушањето „неповрзано“ и меморирањето „механичко“. Маргарет Едсон, добитник на наградата Пулцер за драма и строг професор по седумнаесетвековна литература, умирајќи од рак си ги преиспитува приоритетите на нејзинот живот и кариера. Еден од нејзините колеги се присетува „*Таа ги држеше најдобрите предавања. Без забелешки, а секој збор на место. Беше навистина импресивно. Сепак многу од нејзините студенти ја мразеа*“. Тој забележува: „*Повеќе личеше на полигон за регрути, отколку на училница по англиски*“. Морав да се приспособам на две предавања неделно и еднаш неделна дискусија, вид на предавање кој беше обожаван од студентите- совршена изведба каде се достигнуваше интелектуален климакс.

Некои извонредни наставници преферираат предавање и цврсто стојат зад тоа. Бони Цимерман, од Универзитетот во Калифорнија, изјавува: „*Јас верувам во она да им се кажува на студентите што треба да мислат. Јас ќе ви предавам бидејќи сакам да размислувате за значењето на книгите и верувам дека литературата те прави подобар човек. Затоа и читаме, затоа и одиме на училиште*“. Таа го објаснува својот процес: „*Јас во основа го предавам истиот материјал седум или осум години. Наставниот материјал е онаков каков јас сакам да биде. Го*

предавам истото секој семестар - жените во литературата - и мислам дека функционира добро и студентите мислат така и ја познавам литературата комплентно. Не користам забелешки, а не ми е неопходна и книга. Зборувам со нив и се фокусирам на нив, и мислам дека тоа е важно; ако држиш предавање мораш целосно да се фокусираш на студентите. Ги прашувам директни прашања и имам јасна идеја и план како сакам да ми изгледа предавањето. Студентите се многу предвидливи. Често ги поставуваат и истите прашања. Често ги даваат и истите одговори... им кажувам како да најдат и видат нешто во една поема, за на крајот од семестарот да можат сами да го прават тоа или барем подобро од порано“.

Фабулозната г-ца Ментор од Државниот универзитет во Луизијана, која дава академски совети на веб-страницата на *Летописот за високо образование* едноставно ужива во театралната страна на предавањето, објаснува таа, и ја користи нејзината природна грандиозност... Таа може да предава со еднаква брилијантност како на сто и педесет или само еден скроман барател на совети. Но, за оние помалку надарените од природата, таа нуди разубедување: „Многу е полесно едноставно само да предаваш, отколку да се обидеш да развиеш дискусија кај деконцентрирана, замислена или голема публика“. Дури и оние кај кои недостасуваат вокалните способности на г-ца Ментор, доколку наставниците сакаат да извлечат најмногу од предавањето, мораме да разбереме како да го направиме предавањето впечатливо. Има добар и конзистентен совет во педагошките скрипти. Тие го предлагаат следново:

- јасна структура и приказ;
- исказ на целите;
- чести патокази;
- копии, посебно со празни места каде студентите ќе одговараат на прашања, решаваат проблеми или додаваат свои коментари;
- промена на материјал или период на секои петнаесет минути;
- стратегии за учество на студентите-групирање, решавање проблеми, давање примери;
- користење на аудиовизуелни материјали, со инструкции што да бараат студентите.

2. Водење дискусија

Студентите често не ја забележуваат разликата помеѓу предавање и водење дискусија. Многу често, т.н. часови за дискусија се само уште една шанса на предавачот да зборува. Во часовите за дискусија од нашите соништа, си замислувал еден професор, ние би ги поставувале

најсовршените прашања и не би кажувале ниту збор повеќе. Совршеното воведно прашање би требало да биде такво да можат сите студенти да го одговорат, но сепак да отвора важни прашања поврзани за темата. Прашувањето, слушањето и одговарањето се, според Џ.Роналд Кристенсен од Бизнис школата во Харвард, светски најважните методи на предавање. Тој ја нуди типологијата на сите видови прашања кои се најпродуктивни во класовите за дискусија: дијагностични, оние кои бараат информации, отворени, предизвикувачки, предвидувачки, хипотетички и генерални.

Харвард нуди и видеоснимка со предавање на Кристенсен, со коментари од колегите и студентите, што е одличен начин на почнување на свои работилници. Во училища, како што пишува во службениот весник на Универзитетот Харвард кога тој умрел во 1999 година, *„Крис Кристенсен беше вистински уметник, движејќи ги рацете грациозно како да диригира оркестаркога поставуваше прашања на студентите, слушајќи ги внимателно нивните забелешки и потоа одговарајќи им - сè во еден брз двонасочен контекст на енергетична и ригорозна дискусија. Кристенсен цврсто веруваше дека ефективното предавање може да се научи, но бара ставање на потребите на студентите пред сопственото его“*.

Некои педагози предлагаат давање на минута две за запишување на одговорите на воведното прашање. Џесика Ричард тврди дека оваа техника функционира: *„Кога за прв пат се обидов со пишување на час се изненадив од резултатите. Студентите за кратко време ги напишаа најинтересните коментари и развија дискусија, дебатирајќи меѓусебно околу поемите кои ги читаа“*.

3. Моделирање

Кога им предлагам на наставниците по литература дека треба да моделираат, јас не мислам на презентирање на нашата гардероба во училища, иако користење костуми не е лоша идеја. Мислам на тоа дека студентите ќе научат подобро, доколку не им само објаснуваме кои техники и вештини треба да ги совладаат туку тоа им го покажеме преку модели и примери.

Една фундаментално важна техника која очекуваме студентите по литература да ја совладаат е *блиско читање*. Некои наставници гледаат на *блиското читање* како првенствено на идеолошки термин поврзан со новиот критицизам. На пример, Ендру Бенет и Николас Ројл во речникот на нивната книга *Вовед во литературата - критиката и теоријата* го дефинираат како метод кој го исклучува вниманието на *„историскиот и идеолошкиот контекст, биографија со намерите на авторот итн...“*

Се претпоставува дека функцијата на читањето и критиката е едноставно да се чита внимателно она што е веќе 'таму' во текстот". Одредени наставници со сомнеж гледаат на блиското читање како на генијална техника. Џон Скилд, на пример, смета дека „како педагошка цел на литературните студии, блиското читање останува еден збунувачки и нејасен концепт. Терминот функционира главно како погрешна употреба на зборот, замена на поконкретен опис на интерпретативни стратегии“.

Процесот на блиско читање или објаснување на текстот е техника што ја користиме при анализирањето на литературни текстови, кои не мора да се носат со тешкиот товар на новиот критицизам или со политички етикети. Пред или заедно со вниманието кон факторите надвор од текстот, студентите мора да ги разберат граматичките, формалните и структуралните елементи на зборовите. Блиското читање може природно да биде првиот чекор во разбирањето на литературата. Но ваквиот начин на читање е далеку од природен и интуитивен, и ако сакаме да ги научиме студентите како да го прават тоа, мора да им ги презентираме и двата модела.

Во едно истражување за англиската литература во Принстон, Џесика Ричард даде прашања за блиско читање на сонет: „Карактеризирај ги глаголите во секоја реченица. Престави ги сличностите и метафорите. Како ќе ги опишеш овие фигури? Како е искористен 'волте'? Која е врскаста помеѓу значењето на каплетот и катрено? Презентирај теза за сликите во поемата“.

4. Нова технологија

Некои од нас гордо ги користат проекторот, видеото и користат Пауер поинт во своите училници. Новата технологија не е само краток пат до успехот. „Колку повеќе ги користиме електричните машини“, предупредува Лари Дансон, „толку повеќе ни одзема време. Колку подлабоко влегував во овие машини, толку повеќе сакав да го откорнам приклучокот и да речам 'уништете ги машините', се шегувам, но навистина одземаат многу време. Ако технологијата треба да ни користи, тогаш тоа треба да е внимателно осмислено; да не биде само педагошки магдонос кој ќе го краси кошот на чинијата на учењето, туку дел од фундаменталната реконструкција на она што мислиме дека треба да биде учењето, каков мислиме дека треба да биде процесот на учење“.

Предавање поезија

Предавањето *поезија* му нуди на литературниот инструктор некои од најфундаменталните, конкретни, активни па дури и физички начини да ги поврзе студентите во учењето. Иронично, не многу одамна некој претпоставил дека предавањето поезија е во центарот на предавањето на мистериите на литературата, свет обред во новиот критицизам. Френк Елис се секава на предавањето англиски во Јеил, во годините по Втората светска војна *„книгата беше Разбирање на поезијата од Брукс и Варен. Многумина студенти беа ветерани. Критичната едногласност на методот од новиот критицизам ја комбинираше маишкоста со научното инженерство да ја избави поезијата од сентименталниот феминизам. Разбирањето на поезијата беше машка работа, триумф на разумното над емоциите“*.

Но денес поезијата како центар во литературните наставни програми е заменета на белетристиката, драмата, културолошките студии итн. Наставниците жалат што студентите ја сметаат поезијата за тешка и заплашувачка.

Како и да е, многу луѓе се навратија на поезијата по 11 септември 2001 година. Американскиот лауерат Били Колинс рече: *„во време на криза, интересно е тоа што луѓето не се свртуваат кон романот туку секогаш кон поезијата“*. Дури и британскиот лауерат Ендру Моушн се сложува: *„Поезијата е форма кон која инстинктивно се свртуваме во моменти на интензитет, без разлика дали жалиме или се радуваме. Зошто? Бидејќи таа е линкот со нашите најсилни емоции. Бидејќи ја има силата да утеши. Поради нејзината различност од нормалниот говор, што создава чувство на посебна можност“*.

Колинс тврди дека предавањето поезија ги нуди најфундаменталните когнитивни и интелектуални вештини, и читањето на една песна *„го реплицира начинот на кој учиме и мислиме“*. Тој ја гледа паралелата меѓу поезијата и учењето: *„Кога читаме поема, влегуваме во туѓа потсвест. Бара од нас да се ослободиме од некои ставови за да можеме да прифатиме поинаква точка на гледање... Да ја следиме поврзаноста во метафората значи да направиме еден ментален скок, да ја ставиме во функција нашата имагинативна бистрина“*. Колинс гледа на поетската форма како *„на начин на размислување и поинаков природ“*, што им помага на студентите да разберат како информацијата мора да биде *„оформена и контурирана за да може да биде разбрана“*.

За да се врати поезијата на малку поцентрално место во литературните курикулуми, Сколс тврди дека *„ние мораме да селектираме од поголем избор на дела и поетски текстови, и треба да ги презентираме на начин на кој ќе ги охрабриме читателите да ги поврзат поемите со сопствените животи“*.

Предавање поезија и техники на учење

Во предавањето поезија секој инструктор мора да се повика и да комбинира повеќе методи и техники. Предавањето на еден поет или една поема вклучува различни проблеми при организирањето на семестарот. Секако зависи и од историските проблеми, јазикот и контекстот на поемата со читателите. Но секој би се сложил дека е полесно е да се предава современ поет отколку Чосер. Секој наставник мора да се запраша која му е публиката - почетници, напредни, дипломци, уметници, научници?

1. Методи насочени кон темата

Поетичност

Поетската територија веднаш презентира проблеми, бидејќи е проследена со специјализиран технички јазик. Марјори Перлуф, кој има напишано безброј книги за експерименталната, авангардно модерната и современата поезија, ја дефинира поезијата на прилично конвенционален и класичен начин. Во поетски текст сè е поврзано со сè останато - или би требало да е - како целина претставувајќи едноличност и различност во задоволувачките пропорции. Факултетите треба да решат како ќе предаваат поезија, метрика и прозоодија. Џонатан Арк (Колумбија) верува дека „без потребното внимание на просодијата, поезијата може да изгледа како произволна магија наместо кодирана технологија на вербална моќ“.

Мидлбург, која е поетеса, одбивноста на студентите да учат поезија ја гледа како главна негативност во предавањето поезија. Таа верува дека за да се разбере специфичната природа на поезијата, студентите прво мораат да го зграбат платонскиот квалитет на поетската форма: „Предизвикот е да ја оживееш идејата дека поезијата постои во апстрактното пред вистински да се добие. Највозбудливите моменти настануваат кога студентите ќе го сфатат тоа. Поезијата е напишана во линија на слогови со звучни и аудиторни врски. Звучната шема ги кодира значењата кои се веќе таму“.

Метафори

Некои наставници ги користат метафорите и темите да го организираат читањето на поезијата. Една навистина генијална идеја доаѓа од Џулија Рејнхард Лумптон (Калифорниски универзитет, Ирвин). Лумптон ги користи сликите на цвеќињата во организирањето на предавањето за ренесансната лирика: „Еден поглед во социјалниот живот на цвеќињата во современиот свет може да го користи познавањето на студентите како извор за читање на ренесансната поезија. Цветната работа зависи од љубовта и од смртта... Додека цвеќињата за погреб остануваат прикачени за живиот дел од цветето, цвеќињата за романтика се

секогаш исечени претставувајќи го елементот на културни разлики што ја сигнализира фрустрацијата, која пак ѝ дава на сексуалната страст специфична структура и итност“.

Жанр

Хедр Дуброу (Универзитет во Висконсин) вели дека „критиките за жанрот понекогаш се споредуваат со постариот приод кон литературата“, но таа смета дека тоа е добар начин да се предава поезија. Во испитот за поезијата од 16 век, таа се обидува да го организира предметот во однос на жанрот. Дури и кога жанрот не е во центарот на предметот, Дуброу се обидува да ги истакне тешкотиите на литературната форма кај студентите и истата да ја поврзе со популарните и социјални форми кои веќе им се познати.

Стивен Реган истакнува „Едно предавање со силно нагласување на жанрот може да биде силно ефективно во отворањето на дискусија за поемата во историјата. Внимателно структурирано предавање за еден сонет може обемно да ја демонстрира блиската врска помеѓу елоквенцијата и силата... и исто така може да покаже како сонетот флексибилно сместува една палета на многу различни гласови во текот на повеќе векови: радикалистички, републикански гласови на Џон Милтон и Тони Харисон, очајничките, исповеднички гласови на Џорџ Херберт и Џералд Манли Хоупкинс, интимните љубовни гласови на Елизабет Барет Браунинг и Кристина Росети“. Роланд Грин предава лирика. „Како се развил жанрот дава еден фасцинантен предмет на изучување, опишувајќи не многу силен литературно-историски расказ, истакнувајќи ги предностите на жанрот, институциите, политиката, издаваштвото и религијата“.

Позадина

Џорџ Клавитер од Ст. Едвард универзитетот (Аустин, Тексас) верува дека на студентите им е потребна конкретен водич низ предметот и додатен материјал за читање за да можат да го разберат и да уживаат во Милтон. Неговата студија за книга 9 на *Изгубениот рај* е дизајнирана да биде „последователна... ниту едно прашање не го предвидува материјалот што следува подоцна. Нема никаква смисла да ги прашуваш студентите како Пандемониум се разликува од рајот, сè додека студентите не стигнат до опишувањето на рајот“. Неговата студија составена од водич од шест прашања и додатоци за книга 9 бара од студентите да разгледуваат прашања за тонот, изворите за библиското создавање, родот, дијалогот и жанрот со белешки за одредени пасуси и редови.

Мајкл М. Леви кој предава на Универзитетот во Висконсин, Стаут, ги опишува своите студенти како им недостигаат екстензивни, историски, литературни, митолошки и теолошки информации неопходни за барем делумно разбирање на една поема. Тој се обидува да им даде историска и биографска позадина, делумно и затоа што „тие искрено не разбираат зошто некој би сакал да напише поема“.

Методи насочени кон наставникот

Читање на глас

Еден драматично ефективен метод во предавањето поезија е читањето на глас. Хју Кенер верува во физичките способности на една поема. Тој со задоволство се секава на една студентка која научила да рецитира поезија од нејзиниот татко и ја знаела „Стариот морнар“ напамет уште пред да научи да зборува. Таа била прекрасен студент, бидејќи нејзе не ѝ било потребно никакво убедување и објаснување за старата мнемонска функција на поезијата. Но наместо да им налага на учениците да учат напамет, Кенер ја чита песната на глас со втурнувачката сила на велшките проповедници. Што и да предавам „Изгревањето на сонцето“, „Канто XX“ или „Улис“, јас секогаш читам на глас. Како и да е, читањето на глас има две предности. Го смирува чекорот со кој студентите се судираат со зборовите. Ги поттурнува, постојано, од окото кон увото. И можеби дури и ме исмејуваат низ студентските домови. Ако е така, значи почнале да вокализираат. Единствено откога студентите ќе ја слушнат поемата, Кенер продолжува понатаму кон поблиско читање. Дали се одсвиваат на генеологијата на велшките проповедници или не, или на искуството како носители на копје, многу наставници гледаат на читањето на глас како на важен чекор во предавањето поезија.

Предавање

Кога Дајен Мидлбрук предава поема за прв пат, таа ги планира првите три предавања: техника, тропа и емоција. Предавањето е обид да се даде избор во еден текст „илустративност на начин во кој емотивната и културолошка разумност се пренесува во една поема“. Мидлсбург смета дека *Љубовната песна на Џ. Алфред Пруфок* од Т.С.Елиот е најважната поема за да се добијат студентите, да се дојде до местото каде живеат. Таа почнува со ставање акцент на прашањето за жанрот и литературната историја - поема како еден драмски монолог, потекнувајќи од Браунинг. Поврзувањето со авторот доаѓа подоцна. Разбирањето на техниките за драмскиот монолог го истакнува начинот на кој поемата функционира против „идентификацијата со лирското *јас*“. Мидлсбург, исто така, ги

изоставува „моментите на заменки“ и се задржува на индиректниот слушател. *Ајде да одиме тогаш, јас и ти? Кој е ти?* Одговорот лежи во поемата, и на крајот на процесот, Мидлсбург се надева дека студентите ќе видат дека фрагментираната субјективност на раскажувачот ги прави и Ти и Јас делови од самиот него. И на крајот - „човековите гласови нè будат и ние се давиме“ - јас и ти можеме да дојдеме заедно.

Таа секогаш ги потенцира почетокот и крајот, „бидејќи поемата е циркуларна и бара разбирање на почетокот и крајот“. Второ, таа гледа во алузиите. Што Хамлет прави во поемата? Бидејќи повеќемина студенти ќе ја препознаат таа алузија, ним им е дозволено „да откријат дека тие знаат нешто за Пруфок од нивното дотогашно литературно образование“.

Методи насочени кон студентот

Предавањата можат да презентираат, објаснуваат и демонстрираат тема на поетска анализа и интерпретација, но да им кажуваат на студентите за тоа не е исто како и да ги вклучиш во процесот. Поезијата многу одговара во активна училница, смета Дајен Мидлсбург, бидејќи „таа е како ништо слично. Во поезијата можеш да читаш сè, вклучувајќи ги и интерпунктските знаци. Се претставува една неуморна страна за читање и интерпретирање. Поезијата не е нешто што можеш сам да го научиш, таа најдобро се восприема во јавноста. Треба да ги слушаме како другите луѓе зборуваат за неа“. Потенцијалната сила во предавањето поезија зависи од активното ангажирање на студентот и со поетскиот јазик и со неговото значење.

Учење напамет

Најстариот педагошки метод при предавање поезија е учењето напамет. Многумина од нас ќе се сетат како морале да учат поеми напамет во основно и во средно образование. Да се знаат поеми напамет некогаш било знак и гордост на образован човек. Да се бара од студенти да учат поеми напамет изгледа како механичка вежба, што повеќе му одговара на даскал отколку на професор, и не одговара за една модерна училница.

Како и да е, и поети и истакнати наставници за поезија сè уште го предлагаат учењето напамет како корисен педагошки алат. Најголемиот академски шампион во меморирање поезија на нашето време е Харолд Блум. Блум гледа на меморирањето како на прв и важен чекор во читањето на една поема. *„Тивкото интензивно читање по читање на пократките поеми во кои навистина се наоѓате и требало да биде проследено со рецитирање на себеси, додека не откриеш дека ја поседувааш поемата“*. Пред да премине на детално анализирање, Блум става акцент на она што

тој го наречува „поседување-преку-меморија“, достапноста на поемата до меморирањето, поради својата релативна краткотрајност и внатрешни мнемонски делови.

Алис Квин, уредникот за поезија се согласува со Блум. Квин објаснува дека учењето напамет ти дозволува да го испустиш јазикот, да ја испустиш приватноста. Кога меморираш поема ти си во интимна врска со личноста што ја направил. Тоа е еден силен извор на душевна храна. Не е случајно, вели таа, што повеќемина поети кои предаваат поезија инсистираат нивните студенти да можат да рецитираат поема од својата меморија. „Тоа им дава чувство како нешто е направено, звуците, како зборовите се движат, чувство за текот на мислите и прекрасната порака што поемата ја постигнува“.

Били Колинс е уште еден силен поддржувач на учењето напамет. *„Секој кој посетувал предавања за поезија кај мене“, пишува тој, „знае дека јас настојувам на учењето напамет“.* Зошто да се меморира? Бидејќи, објаснува тој, *„да знаеш нешто напамет не значи само да поседуваш нешто... значи да го направиш она што си го меморирал физички дел од себе и да си го претвориш во свој пријател“.*

Рецитирање

На часовите на Дајен Мидлбрук студентите ги читаат поемите на глас. Мидлбрук верува дека тоа е точниот пат за читањето поезија. Како синтаксичките делови, така и крајот на стихот мораат да бидат акцентирани за увото да може да прави разлика помеѓу синтаксичките и структуралните делови. Читателот на поемата не е актер, туку музички инструмент. Поетскиот и емотивниот акцент паѓа на различни места.

Дури и по предметот за политичка поезија Кери Нелсон им налага на своите студенти да читаат и разговараат за поемите во хор. *„Ние имаме изведувано многу орални изведувања на поезија“,* додава тој, *„и читање во училиница во хор... тоа функционира зачудувачки добро за некои од звучните песни од 20-тите години на 20 век... со нивното читање на глас во училиница, студентите ги откриваат силата и хуморот во текстовите кои претходно изгледале безначајни“.*

Лични книга

Во времето во кое многу наставници, освен Нелсон, особено оние кои предавале за поетесите пред 19 век, го предизвикуваат поетскиот канон затворен во антологиите, формирањето на канонот ќе биде енергична тема за во училиница. Многумина наставници бараат од своите студенти да си создадат една лична книга или лична антологија, во која ќе ги

забележуваат сите свои омилен стихови и строфи од периодот, со вовед во кој ги објаснуваат своите принципи на селекција. Дајен Е. Хендерсон бара од своите студенти вакви книги, во ракопис, во кои можат да ги вклучат своите медитации, строфи и илустрации како и страни кои ќе им бидат во спомен. Каролин Мек Манус (Калифорниски универзитет - Лос Анџелес) бара од своите студенти да ги организираат своите лични книги по теми. По предметот Ренесансна поезија, таа ги прифаќа категориите од *Англискиот Парнас* од Роберт Алот: Уметност, Убавина, Чесност, Смрт, Очај, Дарови, Господ, Големина, Срце, Искреност, Љубомора, Бакнежи, Љубов, Брак, Природа, Ноќ, Гордост, Принцови, Солзи, Време, Богатство и Венера. На крајот од семестарот, студентите селектираат една тема за семинарска работа.

Кларк Хулс ја предлага веб-мрежата за оваа цел: веб-мрежата е лесен начин за студентите да ги создаваат своите обични книги едноставно со пребарување и преземање од веб-страница.

Пишување поезија

Дали треба едно предавање поезија да биде и предавање за креативно пишување? Сега кога програми за креативно пишување цветаат низ повеќето факултети, уметноста за пишување поезија се дели од историјата, разбирањето и анализата на поетскиот јазик. Но, повеќемина наставници стојат на тоа дека дури и слабата борба со Музата, и со структурата и строгоста на поетската форма, е еден од најкорисните начини да се научи да се чита поезија. Според Франк Кермод *„сè уште е во недоумица фактот дека луѓето кои всушност ги пишувале сонетите на Петрарка, секстина, балади итн., со каква и да е вредноста на изведбата, всушност разбираат повеќе за поезијата отколку оние кои немаат пишувано, и имаат поголемо разбирање за помодерните и помалку комуникативните технички достигнувања. Јас сум скоро убеден дека ова е местото од каде студирањето литература би требало да почне“*.

Поконкретно, Школс предлага повеќе време од предавањата да се посвети на еден поет чија работа покрива широк спектар на стилови и теми, чиј тон е променлив, од остар до трагичен - можеби Роберт Херик. Тој смета дека студентите треба да ги имитираат поетските форми, од кратки епиграми до сонети итн.

Дали би требало или не да се почне еден предмет по поезија со нејзино пишување, сепак пишувањето поезија може да биде осветлувачко и да остане во сеќавање. Каролин Мек Манус ги замолува своите студенти да напишат сонет. „Со искуството на композиција доаѓа понизноста и игнорантноста на достигнувањата на поетите за сонети од 16 век“.

Мек Манус, исто така ги препишува сите пишани дела од студентите и ги пушта да циркулираат низ класот без нивните имиња - техника која го потпомогнува нивното вклучување во вежбата, но е малку проблематично бидејќи некои студенти можат да се почувствуваат засрамени од фактот што нивната работа станува предмет на јавно согледување и е изложена на критика, па дури и под анонимни услови.

Пародијата е исто така еден одличен метод на предавање. Кристин Хауген ги дели своите студенти во група по четворица, со задача да смислат сопствена сатирична епска песна. Им велам дека мораат да смислат херој, непријател, конфликт и расплет, најмалку два симбола пренесени со екстремна поетска важност, совршена „машинерија“, и име на муза на која ќе се повикаат. Темите што ги одбираат, покажуваат ако не друго, дека ја добиле пораката од Поуп, дека правењето на сатирична, сатирична епска песна обично вклучува користење на епски тропи во познати основи.

Пишување за поезија - портфолио

Џон Вебстер (Универзитет во Вашингтон) им наложува на своите студенти да прават портфолио со сите пишувања за поемите во текот на целиот семестар, поделувајќи ги задачите во делови подготвувајќи ги за „помагање на помалку искусните читатели да развијат метод за прво забележување, а исто така и за истражување на поетскиот јазик. Со моите обиди, јас се обидувам да го поделам процесот на читање во неколку дискретни чекори: во раните чекори на задачата се оди кон лоцирање на ефектите за истражување; подоцна ги прашувам за малку подлабоко истражување и аргументирање. Го следам истиот принцип и во индивидуалните делови. Кога предавам сонети, на пример, иако мојата општа цел е да им дозволам на студентите да бидат во можност да го развијат читањето на сонетите како концизни минијатурни драми, секоја со личности, драмска ситуација, сиже, сепак мојот прв обид е многу едноставен... за нивниот прв согледувачки есеј, јас единствено барам од нив да забележат и да истражат од три до пет збора кои изгледаат дека имаат посебна улога во поемата“.

„Студентите, исто така, многу добиваат од портфолиото кое претставува конкретно место каде можат да видат како нивната работа расте. Ова е буквално така; до крајот на семестарот студентите веќе имаат акумулирано од триесет до четириесет страници пишувани за поезијата во времето на Елизабета, добиено од нивните раце. Чувството за растењето на работата на студентот има апстрактна сила, бидејќи кога студентите

ја прегледуваат својата работа за да напишат лично-рефлектирачки есеј, тие можат самите да видат колку пософистицирано станало нивното размислување“.

Споредување и контраст

Еден од најефективните начини да им се покаже на студентите како поетскиот јазик функционира е да споредат поема со прозен исказ на истата тема или да споредат две или повеќе поеми на слични теми. Роланд Грин „може да земе една кратка поема и да ја стави веднаш до прозен текст од истиот период, набљудувајќи како двата текста меѓусебно се протолкуваат и потоа да се спореди истата поема со отприлика слична поема од современото континентално или американското општество“.

Џонатан Арак честопати користи споредба кога предава поетска структура: „Ние го прочитавме *На смртта на д-р Роберт Левет* од Џонсон. Споредувајќи го ова дело со *Греј* (сонет за смртта на Ричард Вест и *Сон ми го запечати духот*), ние ја поставуваме плодната споредба на три поеми на жалење од петгодишен период. Ние почнуваме да го забележуваме различниот фокус кај трите поеми, помеѓу фокусот на говорникот (скоро целосно кај *Греј*) и фокусот на починатиот (скоро целосно кај *Џонсон*)“.

Работејќи од она што веќе студентите го знаат

Многумина наставници бараат од своите студенти да користат текстови од песни или некои други познати песни како начин да се внесат во поетскиот јазик; некои книги или скрипти дури вклучуваат и текстови од песни како „Хајвеј 61“ и бараат од студентите да го споредат со „Велигден 1916“.

Кристин Хоуген користи астрологија и хороскоп како начин на илустрација на детерминизмот и судбината. „Само неколкумина се обидоа да одрекнат дека некогаш читале хороскоп; останатите искрено признаваа и продолжија да разговараат меѓусебно за своите знаци. Јас истакнувам дека модерните астролози не само што ги предвидуваат настаните врз база на знакот, туку ја предвидуваат и твојата личност и внатрешните карактеристики врз таа основа. Ние ја искористивме оваа разлика кај личноста и настанот најпрво кај *’Изгубениот рај’*, а потоа и кај *’Калуѓерската свеишеничка приказна’* каде петелот е прелажан поради својата учтивост, што е најверојатно карактеристика кај нив“.

Ставајќи сè заедно - неколку примери

Ниту еден наставник не користи само еден метод. При планирањето и предавањето поезија, професорот користи повеќе техники, но добрите предавања вклучуваат повеќе активни отколку методи насочени кон наставникот. Феминистичкиот критичар Сандра Гилберт, коавтор на *Лудата жена од таванот*, е исто така поет. Гилберт е елоквентен и многу забавен предавач; таа комбинира лични приказни со литературна историја, филмски клипови со објаснувања, биографија со прозодија. На часовите за дискусија за Силвија Плет, таа комбинира феминистички интелектуална рамка со посебно внимание на конвенциите и техниките на стихот. За студентите да се концентрираат на текстот, таа го чита на глас. Гилберт потоа се обидува да ги натера да *„кажат што е можно повеќе во врска со тоа што мислат за текстот и што е можно повеќе за тоа како функционира, како звучи, како изгледа. Доколку е потребно јас одам околу просторијата или клупата, ги барам од луѓето да споменат некој посебен аспект на песната што ги интересира и што тие би сакале посебно да го разгледуваат“*.

Џуел Спиарс Брукер ја предава *Изгубената земја* на студенти од прва и втора година. Нејзиниот приод е да се фокусираат на темата за изгубената љубов во поемата, во три внимателно испланирани 90-минутни часови. Најпрво Брукер ја задава целата поема. На нејзините предавања таа за блиско читање на епиграфот и на првите седум стихови од поемата и им дава на студентите детален извештај за митските и литературните извори, поврзувајќи ги со „врската помеѓу љубовта и плодноста, помеѓу осаменоста и губитокот, во митовите на Фрејзер и Вестон, во Библијата и во неколку добро познати дела од западната традиција“.

Тогаш Брукс преминува на метод на учење насочен кон студентот. Во подготовка на вториот час студентите повторно ја читаат поемата поделувајќи ја во „делчиња од расказ или драма или песна“. На час студентите волонтираат или се поканети да играат драмски улоги при презентирање на одредени делови од поемата и, главно, улогата на Брукс е да „го организира читањето и да ја охрабрува дискусијата“, таа прашува „неколку водечки прашања за пропаднатата љубов и изгубените земји“.

За последната средба, студентите покажуваат што научиле; тие пишуваат есеј покажувајќи како останатите делови од поемата са важни за темата на изгубените земји и нивните цели. Во нејзиниот заклучок, Брукс ги потенцира моралните и лични вредности на литературната реконструкција.

За наставниците кои споредуваат приоди на двајца експерти е корисен начин да се размислува за теориите и методите. Покојниот

Доналд Хауард, на пример, го замислува совршениот предмет за Чосер, кој би траел една година, ги вклучува сите дела и без напор го поттикнува погледот на студентите за средновековниот англиски свет. Можеби сите наставници за Чосер не се согласуваат околу методите но се согласуваат околу целите: „Студентот да стапи во контакт со умот на Гофри Чосер“.

Гледиштето на Хауард во врска со совршената работа во училиница е да се предава и да им се дозволува на студентите да поставуваат прашања. ‘Добриот наставник’, вели тој, ‘наместо да ‘изпредава’ им дозволува на студентите да зборуваат за своите мисли. Но според моето искуство, Чосер не одговара за методот на дискусија; неговото време е премногу далечно од нашето, има премногу факти кои треба да се научат, и јазикот дава толку многу тешкотии“.

Во целост, моделите за предавање поезија - изведба, имитација, генеричен фокус, споредба, поврзување, вклучување, евалуација - се традиционални и најмногу користени во литературниот репертоар. Поради овие причини, размислувањето за поезијата е добро место да се почне да се размислува за предавање литература воопшто.

Предавање драма

„Гадна работа е да се предава Шекспир. Но некој мора и тоа да го прави“.

Едвард Питер, 1990

„На некој начин, мојата врска со Шекспир досега е најдолгата и најстабилната што воопшто сум ја имала со маж“.

Гејл Грин, „Гледање на историјата“

Предавањето драма е исто така парадигма во активното и рефлексивното учење на литература, бидејќи предавањето само по себе е драмска уметност и се случува во драмски услови. Како што истакнува Кенет Ејбл „често се заборава дека училиницата ја нуди основата на театарот. Во аудиториумите, користени како училиници, сè е таму, вклучувајќи ги завесите и светлата. Има многу да се добие а малку да се изгуби при користењето на училиницата, кога е тоа соодветно, како театар“. Професорот е исто така актер, а асистентите помошната актерска екипа и студентите секако се публиката.

За еден наставник по драмска литература театарската метафора се рефлектира во структурата на искуството за учење; и трошиме многу од

нашиот потенцијал ако не ја искористиме предноста на оваа паралела. Но многу наставници ја игнорираат. Ричард Бауш, на пример, пишува: „Кога предавам литература во втора година, јас пред да им дадам друга задача, ги замолувам студентите да направат анотирана библиографија за Хамлет. Тие мораат да најдат десет критички есеи за драмата, да ги прочитаат и да ги сумираат за мене, доволно да покажат дека ги прочитале есеите. Ова не е за да научат за Хамлет туку да се изложат себеси пред начините и средствата на критичкиот говор за таа голема драма, но и за понатаму за секое друго литературно дело“. Намерата на Бауш е да ги протресе студентите во нивното задоволство да најдат еден клуч за драмата. Но ваквата задача ризикува оддалечување и заплашување на студентите.

Како интелектуално така и педагошки, истражувањето на врските и контрадикциите помеѓу станицата и бината е дел од најсовременото размислување на оваа поле. Според Џ. Л. Стијан од Нортвестерн, автор на влијателната книга *Драмското искуство* (1965), „за поголемиот број од инструкторите кои се посветени на предавањето драма, големиот напредок од средината на минатиот век е препознавањето како изведувачка уметност“. Овој приод е високо развиен и теоретизиран посебно за Шекспир. Започнал во 60-тите години на 20 век, од Хомер (Марф) Свандер, кој организирал радикална и влијателна сесија за предавање преку актерски работилници и ја развил преку работата на научници како Бернард Бекермен, кој предавал на Институтот во Фолгер во 1982 г., за предавање драма преку изведба, Луис Потер од Универзитетот во Далавер, кој водел едногодишен институт во Фолгер од 1992/1993 г. наречен „Шекспир и јазикот на изведбата“, Алан и Синтија Десен од Универзитетот во Северна Каролина водеа група наречена „АКТЕР“ и Миријам Гилберт од Универзитетот во Ајова, која водела неколку летни семинари за изведба на наставници од средното и високото образование. Еден клучен алат за овој приод е книгата „*Играјќи го Шекспир*“ од Џон Бартон, која е базирана на серија од снимени работилници на актери од актерската група Ројал Шекспир компани.

Предавајќи Шекспир преку изведба, дел од „Можности за предавање“ е одличен вовед во ова поле. Сите соработници на ова дело ги истакнуваат начините како просторот во училницата е и театарски простор и во повеќето случаи студентите учат преку изведбата на Шекспир. Џејмс Н. Лојлин објаснува дека „наставниците по Шекспир ја имаат единствената можност да ги вклучат студентите директно во материјалот што се изучува. Многумина студенти можат да ги реконструираат доказите на нивните предци, студентите по уметност можат да го копираат Вермер - но

студентите по Шекспирова драма можат и да го создадат она што го учат. Со нивното инволвирање во комплексната интеракција на текст, актери и публика што претставува всушност драма во изведба, студентите можат да добијат уникатни податоци за Шекспировата драма и за Елизабетината театарска култура“.

Дејвит Бевингтон и Гавин Вит, од Универзитетот во Чикаго, соработуваат во предавањата каде се користат нивните експертизи како научници и драматурзи. Тие прашуваат „Зошто да се користат работилниците за глума и драмско читање во литературно насочените часови по Шекспир? Пропозицијата може да биде сфатена кај некои наставници како контрадикција во термини. Актерските работилници припаѓаат во театарот, некои дебатираат; професорите по литература предаваат литература. Нашите катедри за англиски јазик, генерално, не нè учат на актерство, ниту нудат инструкции како да се предава час по глума; за наставниците по литература да се обидат да направат такво нешто удира по аматеризмот и влегува на туѓ терен во распарчените пејзажи во академијата. Повеќемина наставници по литература имаат многу мало или никакво искуство како семипрофесионални актери; дали ќе изгледаат смешно пред своите студенти доколку го прифатат сознанието за практичните аспекти во театарската изведба?“. Зошто да се поминува времето глумејќи во училища кога може да се анализираат, критизираат и усовршуваат сите теоретски пристапи? Тие тврдат дека големината на актерскиот приод е тоа што е „интерактивен и ги вклучува студентите, ги поттикнува да зборуваат, разговараат и да се на своите нозе кога сцените блокираат... предавањето во работилници е ефикасен начин да се доведе драмата во живот, во училищата“.

Бевингтон и Вит ги користеле актерските работилници факултативно и додатно, но исто така вклучиле и аспекти од нив во предавањата. Разбирајќи ја важноста на секој почеток, на првиот час, на пример, тие не го започнуваат часот со изјави, туку со изведбата на Вит, на Хамлетовата втора глава и бараат од студентите да возвратат врз основа на гледањето и слушањето на изведбата.

Разновидноста на примери за предавање преку изведба и своите трансформациски ефекти е импресивно. Мајк О’Нил од Државниот универзитет во Оклахома, на пример, вели дека „*Техниките на изведба го оправдуваат Шекспир на многу попрактичен начин отколку што тоа го прават, на пример, политички оправданите дела. Самостојно создадената изведба им дозволува на студентите сами да си дефинираат сопствен Шекспир во услови на културата во која живеат*“.

Лоис Потер смета дека снимките и филмовите можат да „ѝ создадат на групата навика на пасивност, посебно ако ги исклучиме светилките за време на шоуто... студентите се во позиција на пасивни консумент, оценувајќи ги, прифаќајќи ги интерпретациите на другите луѓе, наместо да создаваат свои“. Таа предлага пуштање видео или сцена, но за да се избегне „недостатокот на пасивното гледање“ да се гледаат „откако класот сам ги искусил начините на играње на сцената“.

Потер нуди убедувања и совети за срамежливите и нетеатралните: *„Доколку сте жива и отворена личност, би било лесно да добиете самодоверба. Но ако не сте, еве ви решение: испланирајте нешто многу внимателно размислувајќи за секој ваш чекор во најлошиот случај што може да ви се случи и за тоа како би се справиле. Кога ќе почнеш, само обиди се да уживаш во тоа. Искуството на глумење е многу напнато за сите учесници, така што ти и твоите грешки ќе бидат помалку воочливи од обично“.*

Во Принстон, Оливер Арнолд, Лери Дансон и Мајкл Каден - сите со различни критички позадини, предаваат драмска литература и сите се согласуваат со важноста на нагласување на изведбата, но со различни степени на лична ангажираност. Во училиницата, Арнолд, прашува дали некој текст е „театарски изведувач, и како се постави драма прво напишана па изведувана. Дури и во Принстон има голема разлика кај искуствата на студентите. Многумина студенти имаат посетувано многу претстави, а некои воопшто не посетувале. Навистина помага доколку студентите имаат некакво искуство со театарот и ја разбираат неговата сила“.

Арнолд верува дека ние како научници имаме афинитет за одредена форма: *„Се чувствував силен што иако сакам новели, сепак не бев добар во пишувањето и чувствував афинитет за размислување и пишување за драма, што е делумно поврзано со предизвиците за предавање на форма“.* Арнолд се прашува „што студентите би требало да знаат повеќе за контекстот што би ја направило драмата побогата, пософистицирана. Како се поврзани големите делови од драмата?“.

Професорот по Шекспир, Лери Дансон, како научник е загрижен за јазикот во драмата, но тој истакнува дека „разликата помеѓу предавањето на новела и драма е во тоа што студентите мора да бидат активни во возвраќањето на она што ни го дала новелата. Новелата ќе им каже *„рече тој налутено“*. Но од драмата има толку многу што треба да даде. Ти мора да им помогнеш да размислуваат за неа не како на книга, туку како на сценарио за можна изведба“.

Мајкл Каден, кој предава драма на Англиската катедра и претседава со Програмата за театар и танци, учел на Јеил во Школата за драма.

Неговата најголема грижа е изведбата: „Драмите не се создадени за читање. Ако видиш некоја од нив во театар, многу одлуки претходно се имале донесено низ процесот на вежбање, но колку и да си добар читач, навистина е тешко да си ги претставиш изведувачките можности на тој текст. Па мојата улога како наставник е да го изнесам она што е на страницата. Тие мора да бидат активни, да бидат дизајнерот, режисерот и сите соработници кои го осмислуваат театарскиот настан. За студентите кои студираат драма е како откривање на цел еден нов свет“.

Дансон е познат изведувач. „Јас не сум актер, но јас сум аматер, ми велат моите студенти, и јас мислам дека одреден степен на моделирање за предавање и за во мали групи е потребно. Јас изведувам дотолку што секоја година сум прашуван дали сум фрустриран актер. Имам спремен одговор на тоа. Им велам - не, јас не сум фрустриран актер, јас сум фрустриран наставник. Официјално не глумам, бидејќи имам огромна почит кон оние што го работат тоа професионално“.

На кратко, од сите техники на предавање, изведбата може да биде најактивната и најмногу ориентирана кон студентот и да води кон интелектуално откритие на еден текст.

Проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска

Проф. д-р Лилјана Колева-Гудева

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

СТЕКНУВАЊЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТ НА НАСТАВНИКОТ КОЈ ПРЕДАВА ПРЕДМЕТИ ОД ПРИРОДНИТЕ НАУКИ

Апстракт

Во трудот се претставени некои појдовни точки за нужните компетенции на наставниците, посебно компетентноста на наставникот кој предава предмети од природните науки, сè со цел за подобрување на педагошките програми во согласност со Болоњскиот процес.

Компетентност на наставникот се неговите способности, знаења, умешности, вештини и квалификации, потребни за реализација на целите на предметот што го предава. Во колкава мера сегашното образование на наставниците придонесува за стекнување на компетентноста на идните наставници кои ќе предаваат предмети или одредени содржини од природните науки, како што се: биологија, физика, хемија?

При формирањето на современите универзитетски студиски програми е потребно за секое поединечно подрачје да се дефинираат специфични компетенции, коишто студентите треба да ги стекнат во текот на студиите. Затоа, во трудот се претставени специфичните компетенции кои наставниците би можеле да ги стекнат преку изучување на студиски програми од природните науки со примена на информатички и комуникациски технологии.

Клучни зборови: *компетентност, наставник, студиски програми, природни науки*

Вовед

Во современиот свет кој многу брзо се менува и развива, каде што технологијата без малку ја диктира брзината на растење и распаѓање, некои работи остануваат исти и секогаш вистинити. Една од тие вистини е дека растот не зависи од условите за растење. Ако го земеме човечкото суштество за пример, начинот на кој ќе се развива во возрасна единка во голем степен зависи од начините на коишто учи за светот, односно како реагира кон и во него. Сите животни го научиле ова – адаптирање на различните средини и интеракција, како и влијание врз нив. Ни човечкото суштество не е исклучок.

Многу луѓе ги проучувале начините на коишто децата учат и се развиваат, и многумина од нив тврделе дека ги имаат „вистинските“ одговори на прашањето „*како треба да се едуцираат децата?*“ Најверојатно никогаш нема да го знаеме вистинскиот одговор (ако воопшто постои). Но, со нашите залагања за зголемување на разбирањето за тоа како децата учат и како се развиваат, можеме подобро да ги воочиме најдобрите начини за зголемување на тоа сознание. Суштинскиот одговор на прашањето „*како треба да се едуцираат децата?*“ лежи во процесот на формирање на компетентни наставници.

Стекнувањето на компетенции значи насочување на сопствени ресурси на наставникот кон развојот на новите технологии и програми кои ја унапредуваат образовната средина. Брзиот и динамичен развој на ИКТ од друга страна наметна сосема нов систем во високото образование, кој почна да се имплементира во земјите на ЕУ со почетокот на новиот милениум. Тоа наметна воведување на препознатливи студиски програми кои ќе ја поддржуваат мобилноста на студентите и на наставниците со примена на ЕКТС (European Credit Transfer System).

На 19 јуни 1999 година, министрите од 29 европски земји ја потпишаа **Декларацијата од Болоња:**

- до 2010 година да се изработи кохерентна и кохезивна Европска област на високо образование.

Ова беше потврдено на 19 мај 2001 година на првата последователна конференција во Прага.

На 19 септември 2003 година, министрите одговорни за високото образование од 33 европски земји се состанаа во Берлин со цел:

- да го разгледаат постигнатиот напредок;
- да утврдат приоритети и нови цели во поглед на забрзување на реализација на Европска област на високо образование.

Следниот состанок се одржа во Берген во мај 2005 година. Од тогаш во процесот учествуваа 45 земји.

Република Македонија стана потписник на Болоњската декларација во септември 2003 година. Процесите на имплементација и усогласување на сите студиски програми по ЕКТС и по Декларацијата од Болоња во нашата држава е неизоставна компонента во реформите на високото образование. Во услови на зголемена меѓународна конкурентност на европскиот систем на високото образование, нужно бара стекнување на огромна компетентност на наставникот од сите научни сфери, особено од природните науки.

Европски квалитет и пракса во технолошки поддржаното учење

Во земјата која стратешки се посвети кон создавањето на квалитативно поместување кон европскиот систем на вредности, образованието на младата популација е од клучна важност и со највисок потенцијал.

Земајќи го предвид фактот дека учителите се наоѓаат во коренот на образовниот систем и директно влијаат на ставовите и перцепцијата на младите генерации, можноста за воведување е-учење во образованието на учители нема само образовна туку и многу поширока важност за општеството. Тоа ќе биде канал за воведување на промени, на начин едноставен и привлечен за младите луѓе. Преку овој канал тие ќе се доближат до европските квалитети и стандарди, ќе го споделат заедничкиот образовен и културен простор, и ќе ја подобрат својата професионална изведба и конкурентност.

Бидејќи е-учење е универзално прифатен „јазик“, тоа е можност да се зајакне комуникацијата, соработката и компетанцијата, како на ученикот така и на изведувачот на наставата.

Да се зголеми квалитетот на основното и средното образование

Секторот на образованието на учители, во споредба со другите сектори на високото образование, има директно влијание на квалитетот на основното и средното образование. Во основното и средното образование може сè уште да се сретнат: ниско ниво на услуги од страна на учители, конзервативни наставни практики, целосна неповрзаност или ниско ниво на соработка со другите образовни институции, релативно сиромашни ресурси, висок степен на невработеност. Зад ова има многу социолошко-економски причини, но во рамките на образовниот систем го лоцираме проблемот во слабото образование што го даваат факултетите кои образуваат учители - педагошки факултети. Тие мораат да се соочат со одговорноста и да го прифатат предизвикот за промени за доброто на младата популација.

Информатичко општество ги носи едукаторите кон иднина во која ќе бидат многу зависни од софистицираната ИКТ. Технолошкото размножување посебно е евидентно во училиштата. Учителите имаат пристап до некои ресурси кои им дозволуваат, барем теоретски, да воведуваат иновативни методи. Некои веруваат дека стручниот кадар спремно ќе ја прифати технолошката револуција ако училиштата/факултетите имаат компјутери во секоја училница и компјутерска лабораторија во секое училиште/факултет. И, како резултат, децата/студенти ќе станат добри корисници на компјутери, учителите компјутерски писмени, што натаму ќе доведе до подобрување на курикулумот. Меѓутоа, ова не е случај.

Во 2003 година беа извршени темелни интервјуа со значителен број на учители од основните и средните училишта во земјава. Целта беше да се истражат ставовите и перцепцијата на модерните технологии. Наодите беа незадоволителни. Тие открија дека учителите не ја препознаваат потребата за инкорпорирање на технологии во наставниот процес, или не ја согледуваат врската на компјутерските вештини со учењето во училишната (80%). Не само што на многу учители им недостасува доверба во користењето на достапната технологија, туку тие не можат или не сакаат да го видат нејзиниот потенцијал, што на некој начин е спротивно на нивните традиционални методологии. Многу малку учители ја сфатиле суштинската разлика при инкорпорирањето на технологии како интегрален дел на наставниот процес. Уште повеќе, тие не се подготвени да го споделат генерациското право на децата да користат нови технологии.

Унапредување на квалитетот на образованието на учителите до нова парадигма

Технолошки поддржаното учење треба да биде инкорпорирано низ курикулумот за учители. Постои едноставен недостиг на разбирање дека интегрирањето на технологијата навистина значи развивање на курикулумот и дека развојот на технологијата не треба да се фокусира на технологијата, туку на курикулумот. Евидентни се некои лоши употреби на технологијата, не затоа што технологијата била лоша, туку затоа што корисниците не ја сфатиле потребата од реформа на курикулумот и не ја поставиле технологијата соодветно во содржината. Низ здрава теоретска и практична работа курикулумот треба да обезбеди единство на соработка помеѓу сите учесници во процесот: универзитетски предавачи, студенти и учители од ова поле. Ова не е тривијално прашање, бидејќи интеграцијата на е-учењето во курикулумот за учители ја менува целата парадигма на процесите на настава и учење. Ова донесува значително поместување кон учењето фокусирано на студентот и повисоко ниво на студентска експертиза во врска со поединечни интереси и способности. Некритичкото прифаќање на технологијата во различни образовни опкружувања во земјава се покажа контрапродуктивно.

Интеграцијата на технологијата во образованието се јавува како примарна цел во нашиот образовен систем. Целите на нашиот проект да се дојде до повисок степен на компатибилност со европските образовни практики низ интеграцијата на новите технологии во курикулумот за учители се во согласност со нашите највисоки национални стратегии.

Новите информатички и комуникациски технологии, како и новите техники за научно и стручно истражување, налагаат промовирање на

современ пристап во развојот на едукативниот систем на сите постоечки нивоа во образованието. Постојаното следење на новите достигнувања и нивното имплементирање во научните и стручните истражувања и во студиски програми несомнено ќе го унапреди образованието на учителот и ќе ги издигне неговите компетенции до нова парадигма.

Компетенции на наставниците во 21 век

Што претставува „добар“ наставник, генерално, со вештини соодветни за 21 век и „европски наставник“. Општото гледиште вели дека еден европски наставник мора да ги има истите основни вештини како и секој добар наставник. Тој треба да поседува длабоко знаење во соодветната предметна област и да поседува вештини за успешно да ги учи студентите. Сопред Perrenoud (1999) следниве вештини би можеле да се очекуваат:

- организирање на можностите за учење на студентите;
- работа во тимови;
- користење на новите технологии во нивната секојдневна практика.

Бидејќи знаењето и вештините на еден наставник зависат од неговото постојано учење и развој, тој треба континуирано да врши истражувања, да ги следи современите промени во науката, да е во можност истите да ги применува и да биде свесен за општите социјални промени.

Промовирањето на компетенциите на студентите – идни наставници се:

- мотивација да се учи повеќе од задолжителното образование;
- учење како да се учи;
- обработка на информации;
- работа со компјутери;
- креативност и иновација;
- решавање на проблеми;
- комуникација;
- визуелна култура итн.

Наставниците се клучни играчи во образовните системи кои еволуираат во процесот на спроведување на реформите на економијата и можат да ја направат економија со највисок перформанс движена од знаењето во светот. Висококвалитетното образование на студентите им дава лично исполнување, подобри социјални вештини и поразновидни можности за вработување. Како клучни приоритети се земаат:

- улогата на наставниците и нивното доживотно учење и
- развојот на кариерата.

Наставниците треба да бидат спремни да одговорат на еволуирачките предизвици на општеството, активно да учествуваат во него и да ги

подготват оние што учат да бидат доживотни ученици. Затоа тие треба да бидат способни да размислат за процесите на учење и на предавање преку континуирана вклученост во предметното знаење, содржината на курикулумот, педагогијата, иновацијата, истражувањето и социјалната и културната димензија на образованието.

Дефиниции за компетенциите

Различни автори (Hirvi, 1996, Day, 1999) кои произлегуваат од промените во општеството сè почесто размислуваат за „новите улоги“ на денешниот професор. Во реалноста не секогаш се работи за „целосно нови“ улоги, но се изменуваат пред сè акцентите. Може да кажеме дека промените во општеството предизвикуваат професорите да мора да прифатат некои нови улоги, а некои претходни да се изменат и целосно напуштат.

Hirvi (1996) помеѓу новите улоги на наставниците ги акцентира пред сè отвореноста за промена, професорот губи некои од традиционалните улоги (на пример, дека е скоро единствен извор на информации), ги приспособува на новите околии (менторска улога, организација на наставни ситуации, интензивно вклучување на учениците...) и прифаќа некои нови улоги (вклучување на новите технологии во наставата). Ја акцентира сè поголемата потреба од мобилност на професорите.

K. Niinisto (1996) го гледа денешниот професор, пред сè, како иницијатор на промените (“change agent”) и притоа акцентира некои други улоги: професор како поттикнувач на учењето, професор кој се грижи за својот личен и професионален развој, професор кој е дел на една развојна организација.

Стекнатите квалификации во текот на студиите за наставникот повеќе не се доволни. Меѓу факторите кои ја истакнуваат потребата од постојано исполнување на професионално компетенции, Day (1999) ги споменува новите спознанија од подрачјето на структурата и исполнување на подрачјето на методите и организацијата на наставата, новите технологии, кои значат други извори на информации, сè поголем број проблематични ученици за учење и однесување, кои пак бараат поинакви начини на поучување, а покрај тоа и сè почести облици на надворешна форма на проверка на знаењата и работење на школото.

Дау предупредува дека **ништо не може да ги надомести добрите наставници**. Новите технологии, доколку професорот знае да ги вклучи во процесот, може да го ослободат од некои рутински работи за да добие повеќе време за запознавање и мотивирање на поединечни ученици, за насочување од „посредување на знаење“ (**knowledge brokers**)

кон „советување за учење“. Визијата за доживотно учење и постојан професионален развој бара професор кој знае критички да размислува, да е способен за рефлексивна и евалуација, да знае да побара и да обезбеди можност за развој на поединечен ученик, кој знае да ги поттикне и поддржи учениците во процесот на учењето.

Доколку се обидеме да ги прикажеме најчестите „нови улоги“, тогаш тука е прво насочување од поучување на учење, потоа тука е акцентот на користење на модерните информациона технологии, оспособеност за работа со различни ученици (различни способности, посебни потреби, мултикултурни разлики), итна соработка со другите ученици, другите стручни соработници и родители, оспособеност за рефлексивна, истражување и проценување на сопствената работа. За успешно преземање на сите нови улоги, професорот мора да биде отворен за промени и мотивиран за доживотно учење и постојан професионален развој.

Компетентност на наставникот кој предава природни науки

Компетентноста на наставникот се неговите способности, знаења, умешности, вештини и квалификации, потребни за реализација на целите на предметот што го предава. Компетентноста можеме да ја рангираме во 5 меѓусебно поврзани делови:

- лична компетентност;
- развојна компетентност;
- стручна компетентност;
- социјална компетентност;
- акциска компетентност.

Личната компетентност опфаќа одлучност, самодоверба, интелигенција, иницијативност, одговорност, искреност, доверба, комуникативност, како и колку наставникот е вреден.

Развојната компетентност овозможува успешно водење на воспитно-образовниот процес, иновативност и креативност, користење на најнови откритија од полето на науката при предавањето и препознавањето на потребите на учениците.

Стручната компетентност опфаќа педагошко, психолошко, филозофско и друго знаење, потребно за работа во класот, креативно користење на времето за реализација на целите на предметот.

Социјалната компетентност вклучува знаење за комуникациите, интеракцијата, препознавање на техниките на решавање на проблемите и пристапите за мотивација на учениците за тимска работа.

Акциската компетентност ги опфаќа практичните активности во училиштето и надвор од него.

Во колкава мера сегашното образование на наставниците придонесува за оформување на компетентноста на идните наставници кои предаваат предметни содржини од природните науки. Затоа експертите за студиите на областите од природните науки (хемија, физика, биологија) составиле анкети со список на предметна специфична компетентност за секое поле од областа на природните науки кои се изучуваат на педагошките факултети. Анкетата била направена посебно за секоја предметна област. При обработката на добиените резултати се покажало дека компетентноста на содржините од природните науки можат меѓу себе да се поврзат во заеднички области, во коишто ги одразуваат основните карактеристики на образованието од областа на предметните содржини на природните науки. Резултатите се прикажани за следниве области на компетентност:

- способност за природонаучно мислење;
- познавање на поимите од структурата и нивно поврзување;
- способност за поврзување на теоријата и експерименталната работа;
- подготовка за организирање и водење на експериментална работа, како и совладување на основните методи за мерење;
- математичка подготовка;
- познавање на стратегиите на решавање на проблемите и специфични наставни стратегии;
- подготовка за користење на компјутерот, добивање на информации;
- развивање на визуелните способности, способност на макроскопските, субмикроскопските и симболичните нивоа на разбирање на поимите;
- способност за поврзување на природните науки со општеството.

Заклучок

Поединечните компетентности потребни за предавање на поединечни наставни содржини од природните науки на педагошките факултети се поклопуваат меѓу себе. При оформување на наставниците кои ќе предаваат природни науки, многу малку се развива компетентноста што ќе овозможи природонаучно размислување, а со тоа и обработување на природните појави како целина. Во рамките на поединечните природни науки премногу се ограничува на обработка на одделни стручни термини, истите не се поврзуваат меѓу себе и со тоа не се развива способност за нивна употреба во различни ситуации.

Може да се заклучи дека наставниците се малку оспособени за поврзување на теоријата со експерименталната работа. Пред сè, многу малку се подготвени за организација и водење на експерименталната работа, а дополнителен проблем претставува и способноста за сигурно експериментирање, а со тоа и способноста за проценка и опасност при

работа. Во биологијата посебно е нагласена подготовката за изведување на теренска настава.

При правењето на нови наставни програми, потребно е да се земат предвид заедничките појдовни основи за спознавање и разбирање на природните науки. Со тоа ќе се постигне поголема флексибилност на програмите, што соодветно би одговарале на потребите на модерното училиште.

При правењето на поединечните програми за предметите од областа на природните науки, потребно е да се користи и информацијата за тоа кои компетентности во досегашната едукација на наставниците за природните науки се многу малку развиени. Затоа е потребно програмата да се гради за развивање на природонаучно мислење, што произлегува од доброто познавање на структурата и надоврзувањето на модерната специјална дидактика.

Литература

1. Day, Christopher (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Farmer Press.
2. Hirvi, V. (1996). *Change-education – Teacher Training*. V: Tella, S. (ed.) *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 11-19.
3. *Key Competencies* (2002). Survey 5. Bruxelles: European Unit.
4. Niinisalo, K. (1996). *Change Agent Teacher-Becoming a Teacher in a Developing Organization*. V: Tella, Seppo (ed.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 145-150.

Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска
 Педагошки факултет
 Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА И НИВНАТА ПРИМЕНА ВО ПЕДАГОШКАТА ПРАКТИКА

Апстракт

Предмет на истражување во областа на воспитанието и образованието се бројни педагошки прашања и проблеми за чие истражување може да се користат различни извори и различни видови на факти. Во таа насока, а со цел да се одговори на потребите од осознавање на педагогијата и воспитанието, се користат различни видови на педагошки проучувања и истражувања.

Во овој труд ќе се задржиме на акционите, дејствени истражувања кои последните децении се сè поприсутни, особено при иновирањето, унапредувањето на воспитно-образовната практика.

Клучни зборови: *истражување, проучување, акциони, дејствени истражувања*

Abstract

Subject in the field of education are many pedagogical issues and questions whose research may use different sources and different kinds of facts. In this direction with the goal to answer and to meet the need for knowledge of pedagogy and education used different kinds of pedagogical studies and research.

In this effort we will be in action, operational research, which are increasingly present in recent decades, especially in innovation, improving educational practice.

Key words: *research, study, action, operational research*

Вовед

Воспитно-образовното подрачје е подрачје со изобилство на педагошки прашања, дилеми и проблеми кои бараат решение, одговор. До одговор на овие прашања, дилеми, проблеми се доаѓа по пат на педагошките *проучувања*, сфатени како процес на доаѓање до нови научни вистини кои имаат за цел унапредување на воспитната практика и *истражувања*, организирани и спроведени според однапред утврдени

методолошки норми и процедури и насочени кон откривање на нови закони и законитости.

Во литературата се среќаваме со најразлични видови на педагошки проучувања и истражувања. Ја среќаваме и синтагмата „видови педагошки истражувања“ која се однесува на „свкупноста на организацијата на едно проучување, односно истражување на воспитанието, условеност на тој процес, неговата внатрешна кохерентност, меѓусебна поврзаност и условеност на сите делови на таа единствена целина“¹. Бројноста и разновидноста на педагошките проучувања и истражувања е условена од различните критериуми кои се земаат при нивното определување, како предметот, целта, задачите, поставените хипотези и сл.

Последните децении сè поприсутни на подрачјето на воспитанието и образованието, а насочени кон менување и унапредување на воспитната пракса, се т.н. акциони, дејствени истражувања, кои подразбираат активно учество на реализаторите на наставниот процес, т.е. наставниците и сите останати практичари кои имаат за цел унапредување на воспитно-образовната практика. Потребата од ваков вид на истражувања произлегува од повеќе причини и тоа: вклучувањето на училиштата, наставниците, практичарите во реализацијата на бројни проекти кои се насочени кон модернизација на образованието; постојаниот интерес на наставникот за личен професионален развој и усовршување; потребата од менување и иновирање на воспитно-образовната практика, како и истакнатата потреба од ЕУДИСЕД - како една од позначајните компетенции кои треба да ги поседува современиот наставник е методолошката оспособеност, оспособеност за истражувачка работа.

Токму во овој труд ќе се обидеме да дадеме еден поцелосен преглед на суштината, карактеристиките, особеностите, текот, значењето на овој вид педагошки истражувања.

Терминолошко определување на поимот акциони истражувања

Терминот акционо истражување сè повеќе се употребува некритички. Имено, со него се означува секое истражување кое во себе вклучува практичари и се изведува на терен или пак со него се воведува некоја педагошка иновација.

За творец на акционите истражување се смета социјалниот психолог Курт Левин, кој го предлага овој вид на истражување како чекор кон проширување на лабораториската работа и теренскиот експеримент, а е во врска со проучувањето на т.н. групна динамика. Според Курт Левин,

¹Bangur, V., Potkonjak, N. (1999), Metodologija pedagogije, Beograd: Savez pedagogskih drustava Jugoslavije

акционото истражување е базично социјално истражување кое овозможува вклучување на учесници во социјалната ситуација и тоа нивно активно учество во сите фази од истражувањето, со цел здобивање поцелосни знаења и увидување на законите кои владеат во општествените појави. Секое акционо истражување, според него, се состои од: планирање, изведба, собирање на податоци, понатамошна евалвација на податоците, планирање на понатамошните чекори, модификација на општеството, стекнување клима за понатамошно учење. Левиновиот труд сè повеќе се применува и во областа на педагогијата, посебно во развивање на курикулумите за професионален развој на наставниците.

Со вакви истражувања се занимава Колумбискиот колеџ за учители при Колумбискиот универзитет во САД. Во 50-тите и 60-тите години на XX век се забележува застој во развојот на овој вид истражувања, за да во текот на 60-тите години сè повеќе се афирмира ваквиот пристап за истражување на курикулумот и професионалниот развој на наставниците. Афирмацијата на ваквиот пристап произлегува од потребата да се покажат ограничувањата на емпиристичката аналитичка методологија во наставата и неможноста со нејзина примена да се промени воспитно-образовната пракса. Во 70-тите години сè повеќе доаѓа до израз ваквиот пристап при истражувањето т.е. тој се применува како метода за унапредување и менување на воспитно-образовната пракса, но и метода која води до развој на втемелена педагошка теорија. Се реализираат голем број на проекти кои го имаат предвид акционото истражување како Фардов проект, проект на хуманитарните предмети, а како носители се јавуваат педагошките институти при универзитетите и тоа: Кембричкиот педагошки институт и Центарот за применети педагошки истражувања во Англија.

Како термини за акционите истражувања се употребуваат термините: „активност“, „збир на активности“, „акција“, „метод“, „научна парадигма“, „акциона метода“. Со акционо истражување се означуваат и двете стратегии и тоа: социјално истражување и операционално истражување.

Терминот потекнува од англискиот збор „action research“, што во превод значи реализирање на акција или буквално преведено „дејствено истражување“.

Некои автори го вбројуваат во групата на социолошки истражувања, според други е базично социјално истражување и сл.

Според Noffke, S.E., & Stevenson, R.B.² (1995, стр. 21), тоа претставува „начин на размислување и системска процена на она што се случува во

² Noffke, S.E., & Stevenson, R.B. (Eds.). (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press., p.21

одделението или училиштето, реализација на некоја активност, како би се поправила или променила состојбата или однесувањето, следење и вреднување на квалитетот на активноста со процена дека истата и понатаму ќе даде позитивни резултати.

Според Whitehead³ (1989, стр.19), тоа е „систематски процес на набљудување, опишување, планирање, дејствување, рефлексција, евалвација, модифицирање, но тие етапи не мора нужно да се остварат едноподруго, но е можно истражувањето да започне на едно место, а да заврши некаде на друго сосема неочекувано“.

За нас е прифатлива една посеопфатна определба на акционите истражувања, според која тие претставуваат процес во кој се вклучени наставниците, практичарите, стручните соработници, испитаниците, кои имаат за цел унапредување и иновирање на воспитно-образовната практика, која се истражува внимателно и систематски со почитување на методолошките процедури и барања.

Карактеристики на акционите истражувања

Во сите тие најразлични определби на акционото истражување, како заеднички елементи се:

- изведба на истражувањето во одредена реална социјална ситуација;
- партиципација на учесниците во социјалните ситуации во сите фази;
- промена на праксата и начинот на создавање на истата, како цел на истражувањето.

Значи акционото истражување се сфаќа и како процес на создавање на праксата, како соодветна акција за истражување и како конструкција на создавањето.

Предмет на акционите истражувања е воспитно-образованата пракса, т.е. воспитанието сфатено како еден аспект на конкретните општествени односи. Цел е со текот на истражувањето истовремено да се менува и унапредува образовната и воспитната пракса. Значи, акционите истражувања во училиштето се пред сè насочени на проверка на педагошките вредности на различни (нови) воспитно-образовни (наставнички) постапки.

Како настанува акционото истражување?

Акционото истражување настанува како обид за решавање на развојните проблеми. Секоја акција за решавање на проблеми мора да е планирана стратешка акција која понатаму се следи, анализира, евалуира во поглед на придонесот кон решавање на проблемот.

³ Whitehead, Jack (1989), Creating a living educational theory from questions of the kind, “How d I improve my practice? Cambridge Journal of Education

Како се одвива?

Како една спирала: проблем, план, акција, посматрање и критичка рефлексција. Белешките кои ќе ги води истражувачот му овозможуваат да ги увиди односите меѓу сопствената интенција и замисла и стварните акции и нивните ефекти во реалното социјално поле.

Битна одлика на акционите истражувања е *социјалниот, партиципирачки карактер* на учесниците во сите фази од истражувањето т.е. учество и на професионални истражувачи (овозможуваат организациона и емоционално материјална поддршка) и на практичари, како и на испитаници. Учесството се базира на принципот на демократичност, а целта на акционите истражувања е демократизација на воспитанието и образованието и унапредување на воспитно-образовната пракса. Учесниците во истражувањата се активни учесници во сите фази на истражувањето. Имено, во текот на секоја истражувачка етапа учесниците (истражувачи и непосредни реализатори, кои се исто така истражувачи) го анализираат претходниот период на работа (етапа) и во текот на дискусијата оценуваат дали треба понатаму да се продолжи по истиот пат или е потребно нешто да се промени. Промени можат да се вршат и по неколку пати во текот на истражување, зависно од проблемот, времето на истражување и ставот на истражувачот. Значи, станува збор за процес на континуирано иновирање во образовната и воспитна работа во училиштата. Валидноста и евалвацијата се вклучени уште на почетокот од акционите истражувања.

Акционите истражувања, значи, се карактеризираат со следново:

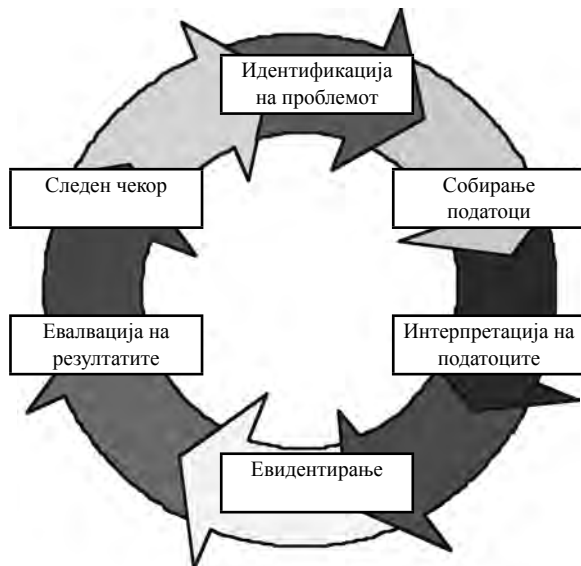
- Потрага по нови сознанија по пат на менување (развивање) на постојната воспитна пракса. Со нив се настојува не само да се осознае нешто ново за предметот на истражување, но по пат на истражувачките активности истото да се промени, развие, унапреди, поинаку организира, а со тоа и подлабоко да се истражи она што е предмет на акционите истражувања.
- Флексибилна еластична организација. Исто така подразбираат подготовка на проект, но тој е само рамка скица за нивната изведба. Проектот на истражување е повеќе отворен и недовршен. Во текот на акцијата, дејството, истиот се менува, коригира, дополнува. Тоа значи дека поставената цел и на неа соодветните хипотези, методите, техниките и инструментите кои притоа се употребуваат, може да се менуваат во текот на истражувањето, ако истите не водат кон реализација на намерата на истражувачот.

- Се засноваат на парадигмата на разбирање што значи поприсутен е квалитативниот пристап, не исклучувајќи ја вредноста и значајноста и на квантитативните податоци. Значи, нивна истовремена заснованост и на квантитативните и на квалитативните факти. Акцентот е, наместо на математичка егзактност на дадените резултати, на сфаќање и разбирање на појавите, критичко проверување на практичните воспитно-образовни проблеми.
- Кај акционите истражувања не се чека крајот на истражувањето за да можат да се применат добиените резултати, но истите се применуваат во текот на истражувањето. Значи, утврдувањето и примената на резултатите во акционите истражувања се остваруваат истовремено, и претставуваат едно исто. Со тоа се менуваат и подобруваат и предметот на истражување и истражувачката ситуација и учесниците во истражувањето, а акционите истражувања стануваат интегрален дел на педагошкиот процес.
- Акционото истражување се користи за различни намени: за професионален развој на наставникот, за реализација на системски планирања, за развој на наставен курикулум, за училишно реструктуирање и како алат за евалвација.

Чекори/фази во реализација на акционите истражувања

Постојат неколку чекори/фази во реализацијата на акционите истражувања и тоа: одредување на предметот на интересирање, поставување на истражувачките прашања, одредување на целта на истражувањето, дефинирање на истражувачките задачи, одредување на структурата и планот на истражувањето, реализација на истражувачките задачи, евалвација на истражувањето и заклучоци за извршеното истражување, обработка на податоците, пишување на извештај за завршеното истражување и примена на резултатите во практиката, т.е.

1. идентификација на проблемот
2. собирање и организација на податоци
3. интерпретација на податоци
4. акција заснована на податоците
5. рефлексција или сликовито претставено:



Слика 1 - Фази во реализација на акционите истражувања
(преземено од Ellen Feranc, Action research, стр. 9)

Значи, текот на овој вид истражувања е ист како и кај другите видови истражувања. Разликата постои во тоа што секој нареден чекор може да се менува, модифицира, во зависност од резултатот кој ќе го добиеме при реализација на истражувачките активности. Имено, може да дојде до промена, а како резултат на спроведената евалвација, по првиот чекор на целокупниот нацрт или до промена на почетната идеја, па да следи изведување на истражувачките активности по промената на нацртот и сл. За сите овие промени што ќе се случуваат во текот на истражувањето се дава детален опис во извештајот од спроведеното истражување.

Кој се може да биде учесник во акционите истражувања?

- Ученици - тие најдобро знаат што треба, што недостасува и што треба да се менува во постојната пракса.
- Професионални истражувачи.
- Надворешни соработници - стручни лица за одделни педагошко-психолошки области.
- Водители во акционото истражување - наставници со искуство, водачи на стручни активи, студенти постдипломци, докторанди.
- Училишни педагози.

За истражувачи се сметаат сите учесници во акцијата, што значи се работи за постоење на истражувачки тим, кој, освен професионалните истражувачи, го сочинуваат и наставници, соработници, испитаници кои сакаат да се ангажираат активно во истражувачкиот процес, почнувајќи од изборот (идентификацијата) и формулирањето на проблемот (предметот) на истражување, изработување на проект, прибирање и обработка на податоците, сè до интерпретација (анализа и оценка) на добиените резултати од истражувањето и неговата примена во непосредните воспитно-образовни работи. Не постои никаква хиерархија, напротив улогите може да се менуваат во текот на реализација на истражувачките активности. Непосредните изведувачи на акцијата (истражувањето) истовремено имаат и главна улога во оценувањето на поминатите етапи во истражувањето, на предлозите за новите правци во истражувањето, како и за заклучување и оценување на целото истражување.

Кои инструменти и техники се применуваат во акционите истражувања?

Во акционите истражувања се применуваат т.н. неоптрузивни педагошки постапки и инструменти во рамки на парадигмата на разбирање со нагласување на квалитативната и структурална анализа. Најчесто користени техники се: анализа на педагошката документација, партиципативно набљудување, неврзано интервју, прашалници со прашања од отворен тип, проучување на поединечни случаи (одделение, училиште, наставник, проект) и анализа на стилите на живот, при што се мисли на анализа на животните ситуации кои имаат влијание на текот и ефектите на одреден воспитно-образовен процес. Како инструменти се применуваат: прашалници (анкетен, инвентарен, социометриски), скали на судови (дескриптивна, графичка скала, контролна листа, „одреди кој скала“, скала на производи, скала на рангови, постапка за споредување на парови и сл.), протоколи за снимање и сл.

Видови на акциони истражувања

Во литературата се среќаваме со повеќе видови на акциони истражувања, посочени од различни автори кои различно ги определуваат во зависност од кој критериум поаѓаат во нивната определба. Според Ellen Ferrance (Action research, 2000, Brown University, p. 3), тоа би биле: индивидуалните наставнички истражувања, соработничките акциони истражувања, училишните акциони истражувања и акциони истражувања во пошироката училишна област.

Според Grundy (1982), постојат три вида на акциони истражувања кои се разликуваат според поставената цел, улогата на водителот и односите помеѓу водителот и учесниците и тоа: **технички** - чија цел е поголема ефективност на едукативната практика, стручно усовршување, ги водат надворешни експерти и подразбираат соработка помеѓу учесници што зависи од водачот на истражувањето; **практични** - чија цел е покрај поголема ефективност и промена на свеста и разбирањата кај практичарите; подразбираат Сократова улога на водителот, охрабрување на учеството и само-рефлексija, а во односите на релација водител-учесници се подразбира кооперација - процес на договарање и **еманципациски** - целта е постигнување на еманципација на учесниците од традицијата, самозалажувањето, бирократските односи, подразбира рамноправна поделеност на улогите помеѓу водителот и учесниците и колаборативност.

Наставникот и неговата улога во акционите истражувања

Секој наставник, професионалец, наставник заинтересиран за своето професионално усовршување се занимава со прашањето како да ја унапреди сопствената работа, како да направи промени во неа, како да постигне нешто повеќе. Својот професионален развој, усовршување, иновирање и унапредување на воспитната практика може да го постигне со примена на акционите истражувања во сопствената практика, во сопствената училиница. Но, секој наставник си го поставува пред себе и прашањето како ќе може да ги примени овие истражувања, како истите да ги испланира, реализира, кои проблеми можат да бидат предмет на неговото акционо истражување и сл. Во таа насока од голема помош се размислувањата на Whitehead (McNiff & Whitehead, 2002, стр. 72), кој го предлага следниов план што пред себе може да си го постави секој наставник-практичар кој сака да го примени овој вид на истражување:

- Што е предмет на мојот интерес?
- Зошто сум заинтересиран?
- Што сметам дека можам да направам?
- Што ќе направам?
- Како ќе собирам доказ како би покажал дали или не сум влијаел на ситуацијата?
- Како ќе бидам сигурен дека моите заклучоци се прифатливи и вистинити?

Поставувањето на вакви и слични прашања и барањето на нивни одговори наставникот-практичар може секојдневно да си ги поставува или пак истите можат да произлезат со користење на техниката „бура на

идеи“, техниката „што би сакал да знам...“ и сл., поставени од страна на учениците, а кои ќе бидат доволно мотивирачки за преземање на одредена акција.

Во остварувањето на акционите истражувања на наставникот-истражувач можат да му помогнат т.н. *критички пријатели*, лица кои му дават совети на наставникот, лица кои се заинтересирани за напредокот на наставникот многу повеќе отколку за напредувањето на истражувањето, лица кои соработуваат со наставникот во текот на севкупното акционо истражување. Исто така, од голема помош за истражувачот се и т.н. *ментори* кои ќе му помагаат на наставникот-истражувач и ќе го водат кон побрзо воочување и разрешување на проблемите кои ќе се јават во текот на истражувањето.

Од особено значење за успешна реализација на акционото истражување е и водењето на т.н. *дневници* во рамки на кои ќе се впишуваат податоци кои се однесуваат на: временскиот редослед на нештата - датум, време и контекст на опишаните случувања; илустрации на битните случувања - овозможуваат соживување со ситуацијата и се непресушен извор на податоци потребни за анализа, за приказ на напредувањето.

Наставникот, практичарот кој ќе го спроведе акционото истражување мора да го направи следново:

- да изготви план за работа кој може да се менува во текот на истражувачката работа;
- да дејствува во полето на реализација на планот за истражувањето;
- да го набљудува резултатот од дејствувањето, критички преиспитувајќи се, да размислува за резултатите, како за темели за понатамошно планирање и покренување на нови акции.

Анализата на податоците од истражувањето може да биде квантитативна и квалитативна во зависност од поставените критериуми, во рамките на кои се врши редуцирање на податоците, средување на податоците и извлекување на заклучоци.

На крај како финален труд, како завршен дел од истражувањето, како и кај сите останати видови истражувања следи пишувањето на извештајот од акциното истражување. Пред да се пристапи кон пишување на извештајот на истражување е неопходно:

- да се процени дали истражувањето е спроведено според планот;
- дали е разбирливо, исправно, вистинито она што е направено;
- дали постои искреност при соопштување на резултатите од истражувањето.

Извештајот од акционото истражување треба да ги содржи следниве податоци:

- да биде напишан со едноставен, разбирлив јазик да може секој да го прочита;
- да се наведат и опишат промените кои се случувале во текот на истражувањето;
- да се наведат проблемите на кои се наишло во текот на истражувањето и како истите се надминати;
- да се наведе што сме научиле за време на нашето акционо истражување и како сме ја создале нашата воспитна теорија;
- извештајот да ги отвори перспективите за новиот процес на промени и да биде поттик за нови истражувања.

Наместо заклучок

Тајната на успехот на наставничката професија е постојаното растење и учење. Ационото истражување претставува начин на кој може да се продолжи растењето и учењето, користејќи ги сопствените искуства. Може да се вклучи само теоријата на идеите за да има смисла сопственото искуство. Акционото истражување почнува таму каде што сте и ќе ве одведе онаму каде што посакувате да одите. Акционото истражување е еден од најефикасните катализатори за иновации во одделенијата. Ги вклучува наставниците во дополнителната работа, им дава моќ на професионалното работно место и е идеален механизам за професионалниот раст и развој на наставниците.

Frances Rust and Christopher Clark
How to do action research in your classroom

Литература

1. Bangur, V., Potkonjak, N. (1999), Metodologija pedagogije, Beograd: Savez pedagogskih drustava Jugoslavije Bangur, V., Potkonjak, N. (1999), Metodologija pedagogije, Beograd: Savez pedagogskih drustava Jugoslavije.
2. Ferenc, Ellen, (2000), Action research, LAB:, p. 9.
3. Marentic-Pozarnik, Barica (1993), Akcijsko raziskovanje-spodbujanje uciteljevega razmisljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika (Ljubljana), br. 7-8, 347-359.
4. McNiff, Jane & Whitehead, Jack (2002), Action research: Principles and practice. London: Rotledge/Falmer.
5. Мојаноски, Ц. (1999) Методологија на научноистражувачката работа, Штип: 2-ри Август С.

6. Noffke, S.E., & Stevenson, R.B. (Eds.). (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press., p.21
7. Sharan, S. (1980): Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 241-271.
8. Sharan, S., & Y. Sharan (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Colchester: Teacher College Press.
9. Sharan, S., P. Kussell, R. R. Hertz-Lazarowitz, Y. Bejarano, S. Raviv & Y. Sharan (1984): *Cooperative learning in desegregated classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
10. Slavin, R. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
11. Vigotski, L. S. (1996): *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Pešić, M. (1998): Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja, u: M. Pešić i dr.: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138-158). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
13. Whitehead, Jack (1989), *Creating a living educational theory from questions of the kind, "How d I improve my practice?"* *Cambridge Journal of Education*, 19
14. http://www.teachersnetwork.org/tnli/Action_Research_Booklet.pdf

М-р Нина Даскаловска
Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

ЛИКОТ НА ХУМАНИСТИЧКИОТ НАСТАВНИК

Вовед

Истражувањата на полето на изучувањето на јазикот од психолошка перспектива се појавиле кон крајот на XIX век, но посистематски студии за афективните и личните фактори кои влијаат врз учењето на јазикот започнале во 50-тите години на XX век. Следејќи ги хуманистичките трендови во тој период се појавиле неколку методи на учење како што се *методот на тивок пристап* (The Silent way), *сугестопедија* (Suggestopedia), *методот на учење на јазикот во заедница* (Community Language Learning) и *методот на целосен физички одговор* – TPR (Total Physical Response). Во центарот на овие методи е ученикот, неговата добросостојба, неговите потреби и интереси, неговата личност. Сите овие методи му приоѓаат на ученикот како целосна личност која треба да се поттикнува за да го достигне својот целосен потенцијал во пријатна и опуштена атмосфера.

Хуманизам

Хуманистичкиот наставник се одликува со одредени карактеристики, како што се: искреност, прифаќање, грижа и големо разбирање (Corey, 1986). Покрај овие особини, хуманистичкиот наставник, исто така, се карактеризира со давање поддршка и охрабрување, обезбедување чувство на сигурност и безбедност, интересирање за ученикот и поттикнување на неговата самодоверба (Underhill, 1989). Според Стевик (Stevick, 1990), хуманистичкиот наставник поседува знаење, одговорност, ангажираност, топлина и ентузијазам.

Хуманизмот се базира врз работата на психолозите Ериксон, Маслов и Роџерс. Ерик Ериксон смета дека психолошкиот развој зависи од начинот на кој секој човек минува низ предодредени фази на созревање и од предизвиците со кои се соочува во одредени периоди од неговиот живот. Тој идентификува осум фази на развој од раѓањето до смртта. Во секоја фаза човекот се соочува со некој предизвик и ако успее да се справи со предизвикот, преминува во следната фаза подготвен и посилен да се соочи со следните предизвици. Но, ако не успее правилно да се справи со предизвиците, тие ќе се појавуваат во неговиот понатамошен живот,

така што во наредните фази ќе му биде сè потешко и соочувањето со наредните предизвици (Williams and Burden, 1996). Фазите се значајни за образованието, бидејќи ја интегрираат идејата за целосна личност која се наоѓа во кумулативен процес на доживотно учење.

Абрахам Маслов, исто така, зборува за фази на развој, но кај него има седум фази во хиерархијата на потребите кои се поделени во два дела: потреби за одржување и потреби за развој. Во потребите за одржување влегуваат психолошки потреби, како што се: храна, вода, одмор, потреба за сигурност и безбедност, потреба за припадност и потреба за самодоверба. Втората група вклучува когнитивни и естетски потреби, кои мора да бидат исполнети за да се постигне самореализација и целосен потенцијал. Тој смета дека малкумина го реализираат својот целосен потенцијал, највисоката точка во хиерархијата на потребите, бидејќи пониските потреби не се задоволени (Williams and Burden, 1996). Овие сознанија се важни за образованието, бидејќи му укажуваат на наставникот дека учениците можеби имаат проблеми со учењето, бидејќи нивните основни потреби не се задоволени и ја истакнуваат потребата од создавање на атмосфера во која учениците ќе се чувствуваат безбедни, ќе имаат чувство на припадност на групата, ќе се чувствуваат почитувани и ќе можат да изградат самодоверба. Исто така, задачите што им се задаваат на учениците треба да ги поттикнуваат да размислуваат и да бидат креативни за да можат да го развијат својот целосен потенцијал.

Карл Роџерс се фокусира на образованието и ја истакнува потребата за учење во позитивна и пријателска атмосфера. Наставникот се однесува кон ученикот со топлина, сочувство и искреност, ги прифаќа учениците како индивидуи и ги разбира. Поаѓајќи од идејата дека човечките суштества имаат природен потенцијал за учење, тој смета дека учењето ќе биде успешно само кога материјалот за учење има лична важност за учениците и кога тие се активно вклучени во процесот на учење. Но, ако ученикот чувствува некаква закана, може да се појави отпор кон учењето (Williams and Burden, 1996).

Хуманизмот во наставата по англиски јазик

Како резултат на хуманистичките приоди се појавиле неколку методи на учење, меѓу кои најпознати се *методот на тивок пристап* (The Silent way), *сугестопедија* (Suggestopedia), *методот на учење на јазикот во заедница* (Community Language Learning) и *методот на целосен физички одговор* – *TPR* (Total Physical Response). Сите овие методи имаат некои заеднички карактеристики. Прво, сите се потпираат повеќе врз психологијата отколку врз лингвистиката. Второ, сите сметаат

дека афективниот аспект на учењето на јазикот е многу важен. Трето, сите го нагласуваат ученикот и неговото учество во процесот на учење како целосна личност. Четврто, тие ја согледуваат важноста на атмосферата на учење која го минимизира стравот и обезбедува лична сигурност (Williams and Burden, 1996). Ричардс и Роџерс (Richards and Rodgers, 2001) ги сумираат карактеристиките на овие методи и истакнуваат дека иако овие методи не го нашле своето место во наставата по англиски јазик, тие го свртеле вниманието кон некои важни димензии на процесот на учење.

Методот на тивок пристап, создаден од Кејлоб Гатењо, е заснован врз принципот според кој наставникот треба да молчи колку што е можно повеќе, а учениците да се поттикнуваат што повеќе да зборуваат. Користејќи стапчиња со различна должина и боја, како и сидни карти со изговор и вокабулар, со чија помош се илустрираат врските помеѓу звуците, зборовите, структурите и нивните значења, наставникот ги поттикнува учениците да зборуваат. Од учениците се очекува да развијат независност, автономност и одговорност. Тие треба да се научат да комуницираат и да соработуваат со членовите на групата, а не да се натпреваруваат (Richards and Rodgers, 2001).

Сугестопедијата на бугарскиот психијатар-едукатор Георги Лозанов се базира врз принципот, според кој ако на учениците им се обезбедат оптимални услови за учење, тие ќе можат да научат многу повеќе за краток временски период. Најважните карактеристики на овој метод се декорацијата, мебелот и уредувањето на училницата, како и користењето на музика и авторитативното однесување на наставникот. Сите овие елементи создаваат релаксирачка концентрација која им помага на учениците да запомнат големи количини на материјал. Акцентот е на меморирање на вокабуларот преку парови на зборови – целниот збор и неговиот превод на мајчин јазик. Курсот е многу интензивен, трае 30 дена, а часовите се одржуваат шест дена во неделата по четири часа. Активностите се состојат од учење вокабулар, дијалози, играње улоги, читање и други типични активности. Уникатниот дел е концертната сесија, при што учениците слушаат текст кој го чита наставникот придружен од тивка барокна музика. Менталната состојба на учениците е критична за успехот во учењето на јазикот (Richards and Rodgers, 2001).

Методот на учење на јазикот во заедница или советодавно учење е развиен од Чарлс Карен (Charles Curran), психолог кој ги споредувал стравовите и неспокојството кај учениците со оние на клиентите во психотерапијата и дошол до заклучок дека одредени советодавни техники може да се применат при изучувањето на јазиците. Учениците седат во круг и стануваат членови на заедницата – нивните соученици и

наставникот, и учат преку интеракција во задницата. Од нив се очекува да слушаат внимателно, слободно да побараат превод на тоа што сакаат да го кажат, да ги повторуваат речениците на целниот јазик, да ги поддржуваат членовите на заедницата, да ги искажуваат своите негативни чувства и фрустрации, како и чувствата на радост и задоволство и да им бидат советници на своите соученици. Воспоставувањето на правилен однос помеѓу наставникот и учениците е централно во овој метод и тој однос постепено се движи од состојба на зависност од наставникот до состојба на независност (Richards and Rodgers, 2001).

Методот на целосен физички одговор, создаден од Џејмс Ашер (James Asher) поаѓа од претпоставката дека возрасните можат да научат странски јазик на ист начин на кој децата го учат мајчиниот јазик. Бидејќи говорот што им е упатен на малите деца обично се состои од наредби на кои децата одговараат физички пред да почнат да даваат вербални одговори, Ашер смета дека возрасните треба да го копираат истиот процес. Императивниот начин е централен кај овој приод; наставникот задава наредби, а учениците одговараат на нив со изведување физички дејства. Дијалози и играње улоги се воведуваат многу подоцна. Според Ашер, методот кој не бара од учениците да зборуваат кога сè уште не се подготвени за тоа и кој користи активности во вид на игра, го намалува стресот кај учениците и создава позитивно расположение кое го поттикнува учењето (Richards and Rodgers, 2001).

Иако овие методи заради својата специфичност не можат да се прифатат како единствени методи во наставата, тие укажуваат на некои важни аспекти на процесот на учење и на односот на наставникот со учениците. Од сите овие методи може да се извлечат неколку пораки за наставниците:

- да се создаде чувство на припадност;
- наставната материја да биде релевантна за учениците;
- да се инволвира целата личност на ученикот;
- да се поттикнува самоспознавањето;
- да се развива личен идентитет;
- да се вклучат чувствата и емоциите;
- да се минимизира негативната критика;
- да се поттикнува креативноста;
- да се развива знаење за процесот на учењето;
- да се поттикнува самостојност во учењето;
- да се дозволува избор;
- да се поттикнува самоевалуација (Williams and Burden, 1996).

Овие хуманистички вредности можат да се инкорпорираат во кој било метод што го користи наставникот. Оттука, една од задачите на наставникот е да им помогне на учениците да изградат самодоверба, независност, креативност и самостојност кои ќе им овозможат да го реализираат својот целосен потенцијал. Според Андерхил (Underhill, 1999), постојат три типа наставници: наставници кои имаат само академско знаење за предметот, наставници кои не само што го знаат предметот туку ги знаат и методите и техниките на предавање, и наставници кои покрај познавањето на предметот и методологијата, исто така ги знаат и психолошките процеси на учењето. Сосема е јасно дека само третиот тип наставници ги рефлектираат хуманистичките приоди кон наставата и покажуваат што треба да поседува еден успешен наставник.

Заклучок

Поаѓајќи од хуманистичките приоди, може да се изведат неколку импликации за наставата по англиски јазик. Прво, секое искуство поврзано со учењето треба да се гледа во контекст на помагање на учениците да развијат чувство за личен идентитет и тоа да го поврзат со реални идни цели. Второ, за да го развијат својот потенцијал, учениците треба да се поттикнуваат да прават избор во однос на тоа што и како учат. Трето, важно е наставниците да ги запознаат учениците како индивидуи и да се трудат да ги разберат нивните ставови и гледишта, наместо да им ги наметнуваат своите гледишта (Hamachek, во Williams and Burden, 1996).

Стевик (Steivick, 1990) наведува пет главни влијанија на хуманизмот во наставата. Прво, чувствата се важни и тие ги вклучуваат личните емоции и чувството за естетика. Второ, интеракцијата и меѓусебните односи поттикнуваат пријателство и соработка. Трето, одговорноста значи прифаќање на критика за своите постапки и подготвеност за корекции и промени. Четврто, интелектот вклучува знаење, резонирање и разбирање, како и сомневање во сето она што не може да се провери со интелектуални методи. Петто, самореализирањето значи стремеж кон реализирање на најдлабоките вистински квалитети.

Зборувајќи за врската помеѓу интелигенцијата и постигнувањето успех во животот, Гоулман (Goleman, 1995) смета дека луѓе со помал коефициент на интелигенција се обично поуспешни во животот од оние со повисок коефициент, објаснувајќи го тоа со фактот дека емоционалната интелигенција игра многу важна улога во интелектуалниот развој на учениците и дека тие вештини коишто тој ги нарекува *емоционална интелигенција* и кои ќе им овозможат на учениците да го искористат својот интелектуален потенцијал добиен на генетска лотарија, можат

да се научат. Тоа може да се постигне на тој начин што учениците ќе се едуцираат како целосни личности, спојувајќи ги умот и срцето во наставниот процес.

Хуманистичките приоди ја потенцираат важноста на создавањето на топла, пријатна и опуштена атмосфера во училницата во која учениците се чувствуваат безбедни, сигурни и почитувани, што придонесува за развивање на позитивна слика за себе и зголемување на самодовербата. Преку интеракцијата со другите ученици тие учат како да комуницираат и да ги разбираат и прифаќаат чувствата и ставовите на другите околу себе што создава чувство на пријателство, соработка и заедништво. Акцентот на индивидуален личен развој ги поттикнува учениците да бидат креативни и да се стремат да го достигнат својот потенцијал. Учењето на странски јазик е комплексен процес, па затоа наставникот треба да ги користи сите свои знаења и способности, имајќи секогаш на ум дека покрај когнитивните фактори, успехот во учењето во голема мера зависи и од афективните фактори. Како што вели Арнолд (Arnold, 1998), наместо училници во кои младите луѓе се досадуваат и кои ги водат кон конформизам, нели е подобро да имаме такво образование кое ќе го поттикнува ентузијазмот на учениците и ќе разбуди вистинска љубов кон учењето и кон независното мислење.

Библиографија

- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English teaching. *ELT Journal*, 52/3, 235-242.
- Corey, G. (1986). *Theory and practice of group counselling and psychotherapy* (3rd ed.). Monterey: CA Brooks/Cole.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Underhill, A. (1989). Process in Humanistic Education. *ELT Journal*, 45/4, 250-260.
- Underhill, A. (1999). *Facilitation in Language Teaching*. In Arnold, J. (ed). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William, M. & Burden, B. (1996). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Асс. м-р Ирена Китанова
Педагошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

БЛУМОВА ТАКСОНОМИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ ЦЕЛИ

Когнитивно подрачје

ЗНАЕЊЕ	
Може да препознае и да се сети на термини, факти, симболи...	
Глаголи со кои се дефинира	наоѓа, лоцира, набројува, повторува, запомнува, препознава, именува, покажува, поврзува, избира, кажува, заокружува, подвлекува
Начин на оценување	тестови, прераскажување, повторување
Прашања	што? кога? кој?
Продукти	работни листови, рецитирање, квизови, одговори на едноставни прашања
РАЗБИРАЊЕ	
Може да ја разбере основната идеја во она што го чул, видел или прочитал. Може со свои зборови да ги изнесе разбраните идеи...	
Глаголи со кои се дефинира	објаснува, дефинира, преведува, доведува во врска, демонстрира, пресметува, дискутира, кажува со свои зборови, пишува, прави преглед, известува, парафразира, сумира
Начин на оценување	прераскажување со свои зборови, куси одговори на прашања, есеи во кои се бара сумирање или интерпретирање текстови
Прашања	што значи? како?
Продукти	резиме, прераскажување, извештај, математички запис

ПРИМЕНА

Ги користи информациите да реши нов проблем, да ги поврзе со претходното искуство, да предвиди исход од активноста.

Глаголи со кои се дефинира	менува, адаптира, користи, прави, конструира, пресметува, илустрира, модифицира, подготвува, става во погон, решава
Начин на оценување	решавање проблеми, есеи од типот: <i>што би направил...</i> планирање и изведување истражување
Прашања	што мислиш?
Продукти	дијаграми, мапи, модели, илустрации, акциони планови, објаснување на други, дневник, весник, решавање на проблем во глава

АНАЛИЗА

Ја разбира идејата или поимот на неговите составни делови. Може да идентификува релации меѓу елементите, причините и последиците, сличностите и разликите.

Глаголи со кои се дефинира	класифицира, разликува, категоризира, изведува, разложува, споредува, спротивставува, поделува, каталогизира, прави инвентар, прашува, истакнува, истражува
Начин на оценување	есеи во кои се анализира нов материјал според определени критериуми (врски, елементи, организациони принципи, сличности-разлики, причини-последици) споредбени табели, графикони
Прашања	како? на кој начин?
Продукти	графикони, извештаи, дијаграми

СИНТЕЗА

Може да поврзе елементи на нов оригинален начин. Прави структури што не ги знаел, комбинира поситни информации во генерализации или заклучоци.

Глаголи со кои се дефинира	комбинира, дизајнира, креира, развива, конструира, гради, аранжира, собира, поврзува, предвидува, измислува, планира, создава, пронаоѓа, ревидира, организира, продуцира
Начин на оценување	креативни есеи, песни, состави, написи, книги, компјутерски програми, уметнички творби
Прашања	што би направил?
Продукти	уметнички изработки, песни, хипотези, есеи, компјутерски програми

ЕВАЛВАЦИЈА

Искажува информирани судови за вредноста на идеите или материјалот. Користи стандарди и критериуми да ги поддржи гледиштата.

Глаголи со кои се дефинира	проценува, критикува, одлучува, разгледува, избира, оценува, заклучува, дебатира, просудува, дава мислење, рангира, вреднува
Начин на оценување	тестови, критички есеи, дискусии, говори, писма, дебати, драма, набљудување во ситуации кога треба да донесе суд
Прашања	што мисли?
Продукти	дебати, дискусии, препораки, мислења, писма, табели што покажуваат подреденост или приоритети

М-р Миленко С. Стојник
Дом за средношколци, Сремска Митровица, Р. Србија

БИОРИТАМ – ПРЕДИЗВИК НА ПРИРОДАТА¹

Апстракт

Животниот ритам или биоритамот е многу значаен во функционирањето на човековиот организам, одржувањето на здравјето и ефикасно делување. Биоритамот постои во целата природа. По него се менуваат денот и ноќта, годишните времиња, настанувањето и губењето на животот на растенијата и животните. Природниот часовник ни овозможува да откриеме бројни закони кои владеат во нашето опкружување.

Биоритамот претставува отчукување на внатрешните структури на нашето тело. Кога збориме за тело треба да имаме предвид дека тоа е сочинето од повеќе органи, додека пак органите се исто така сочинети од многу делови, деловите од милиони клетки. Сите тие го сочинуваат организмот. Тие не се само структурни делови на организмот, туку го овозможуваат и неговото функционирање.

Клучни зборови: *биоритам, движење, одморање, ученички навики, учење.*

Биоритам

Функционирањето на организмот е многу динамичен процес кој тежи кон внатрешна хармонија и хармонија кон надворешната природа. Функционирањето на внатрешноста на организмот се покажува со поврзаната исхрана на организмот, репродукцијата, вршење на конкретни задачи и одморање. За да некој орган или клетка се репродуцираат, тие се зависни од бројни сојузници во нашиот организам. Сè се движи. Раката принесува храна во устата, која по соцвакувањето се праќа во желудникот и црниот дроб, а преку нив се храни целото тело. Со топлина се храниме преку сетилата за допир и порите на кожата, кои на внатрешните органи им спроведуваат толку топлина колку што им е потребна за функционирање. Со воздух се храниме преку системот за дишење. Човекот дише 24 часа. Со светлина се храниме преку сетилото за вид.

¹ Текстот е дел од работната верзија „Домски педагошки информациона систем“ на која авторот работи. Главно е заснован на емпириските истражувања и општите познавања од педагогија и психологија. Затоа и нема наведено литература.

Спротивно од движењето е одморањето. Движењето не го исклучува одморањето. Дури и го подразбира како своја потреба за секој дел на телото. Ако нема одморање, храната како несоцвакана само би поминала низ телото. Значи, состојбата на одморање е своевидна репродукција или работа за себе. Во телата владее природна поделба на работата меѓу органите. Кога тоа е нарушено чувствуваме преоптовареност или незадоволство. Нефункционалноста на некој орган може да се манифестира со болка или психичка тежина во тој дел на телото, создавање на висока температура или психички тегоби. Настанува внатрешна дисфункција. Најчесто кај младиот организам болката и психичките тегоби не се изразуваат во многу екстремни облици. Чувствуваме само внатрешна празнина (тивка депресија), безволност за движење или само слаба настинка. Внатрешната рамнотежа е нарушена, но сè уште не е изразена во полн облик, како што медицината тоа го нарекува – *болест*.

Нормалното функционирање на организмот зависи и од надворешната средина. На расположението влијаат климата, должината и степенот на дневната светлина, амбиенталната природа и др. Природата е надворешен фактор кој го определува нашето здравје. Ја подобрува или забавува работата на внатрешните органи. И да не сме медицински стручни лица мора да ги прифатиме барем нејзините глобални препораки. Во норвешката медицина основата на здраво тело може да се најде во девизата „*Сон, светлина и движење*”.

Ученички навики

Многу ученици сакаат да учат навечер, а исто така и сите организирани забави се случуваат во доцните вечерни часови или во текот на ноќта. Кај младите луѓе е масовна појава спиењето во текот на денот, посебно претпладне. Физичкото воспитување кај релативно мал број на луѓе прераснува во култура на однесување. Компјутерите и медиумите се најчесто причина за преголемото седење и недвижење кај младите луѓе.

Учениците најчесто само површно го познаваат своето тело. Ако и знаат за структурата немаат поголеми познавања како функционира еден така сложен организам. Од таму најчесто, несвесно и насилно делуваат против своето тело. Учат за оценка, наместо да ја симнат маглата од нивната визија. Лежат или работат робовски, наместо со физичка активност или одморот да го усогласат спрема потребите на своето тело. Една од причините би можела да биде потценувањето на надворешните фактори кои негативно влијаат на здравјето. Меѓу појавите кои често пати ги среќаваме во тој правец се: непочитувањето на хигиенските стандарди, неадекватно облекување, неправилна исхрана и сл. Не постои здрава храна

нити здрава вода, туку правилна и неправилна исхрана или исправна и неисправна вода. Учениците тешко можат да разберат дека здравјето го добиле од природата и општественото опкружување на чување. Здравјето е како стадо. Ако бидат лоши овчарите, стадото ќе си разотиде. Уште поопасно. Здравјето е динамично стадо. Сè што денес е здраво, порано или подоцна ќе се разболи или нема да може да функционира ако откаже некој негов витален сојузник. Други причини за непочитување на сопственото тело може да се најдат во навиките, па дури и културата на социјалната средина во која ученикот живее, како што се: пушењето, консумирањето на алкохолот, помодниот начин на облекување, ноќните забави и др. Како единка, тој не може да им се спротивстави на општествените трендови. Сам не може да го определи работењето на дискотеките, а ноќното будење утрентата го прави не само неспособен, туку и болен. Поспаност, нервоза, главоболка, отежната способност за концентрирање, губење на волјата за работа и слични манифестации се најчесто причина на ноќната активност. Лекарите потврдуваат дека човек кој ќе стане наутро во 7 часот, доколку немал дневен одмор, на полноќ веќе има оптоварување на мозокот како да испил околу 2 децилитра алкохол. За шест дена таквиот ритам на живот кај ученик би предизвикал состојба како да испил еден литар алкохол. Продолжувањето на таквиот начин на живот би довело до психички проблеми. Во третата група на причини може да се сместат влијанието на медиумите. Конечно, причина за лошите навики кај учениците може да биде неадекватното организирање на сопственото време.

Значењето на биоритамот за успешно учење

Учењето е фактор на животниот ритам на учениите луѓе. Идеално би било процесот на учење да го следи леснотија и задоволство. Учениците кои редовно работат, ги познаваат ефикасните методи на работата и добро го организираат своето време за учење. Не е доволно да се каже дека тајната е само во тоа, туку мора да се додаде и дека тие го разбрале барањето од нивното тело. Затоа што организмот функционира како природен часовник, бара светлината, движењето и одморот да бидат барем приближно почитувани. Почитување на биоритамот на секој дел на телото овозможува да се задоволат потребите од храна, да функционира во „своє“ време и да се посвети на себе „со одморање“. Притоа треба да се има предвид тоа дека внатрешните органи не се неограничено приспособливи на начинот на нашиот живот. На пример, хормоните на надбубрежните жлезди кои го штитат нашиот имунолошки систем, и на тој начин го чуваат нашето здравје, се лачат во раните утрински часови доколку спиеме.

Ако сме активни не ја вршат својата функција или тоа го прават на значајно пониско ниво. Биолошкиот часовник превидува желудникот да се одмора од седум до девет часа, панкреасот и црниот дроб - три итн. Значи, телото има свои потреби. Парасимпатикусот ја забавува работата на срцето и крвниот притисок, меѓутоа се лачат многу супстанции кои се фактори на раст, антитуморски и имунолошки. Ако работиме навечер вршиме додатен притисок на (уморното) срце да пулсира и понатаму и го зголемуваме крвниот притисок. Наутро чувствуваме главоболка, покачување на крвниот притисок и мамурлак. Реакцијата на кардиоваскуларниот систем е драматична, посебно доколку таквиот начин на живот трае подолго. Симпатикусот има улога да го активира организмот и бара движење. Дневното спиење и седење има драматични последици по здравјето на организмот. Веќе по 10 и 25 години на таквиот начин на живот се гледаат последиците. Дебелеење, срцеви болести, психички трауми и др.

Ние живееме во различни услови. Тие секако влијаат на нашиот организам. Условите понекогаш не можеме да ги менуваме. Затоа правењето на идеален распоред на дневните активности и на ноќниот одмор е невозможно. Учениците не можат секој ден да имаат на располагање 5-8 саати за учење, колку што мозокот може ефикасно да работи. Не можеме постојано да владееме со сопствениот дух и сл. Што можеме? Можеме да го уредиме сопствениот биоритам, така што ќе настојуваче повеќе дневни саати под природна светлина да учиме и работиме. Ако веќе треба да ја користиме за работа и учење треба да се обезбеди да примиме доволно светлина (симболот за здравје и оптимизам), заради исхрана на нашиот организам. Потребите од дневен одмор треба да ги почитуваме и да се користат само онолку време колку што е потребно на организмот да се освежи и да продолжи да функционира.

Модел на табеларна евиденција

Воспитната пракса покажала дека поголемиот број на ученици се обидуваат да воспостават животен ритам во согласност со потребите на своето тело и училишните обврски. По одреден период најчесто се откажуваат. Поминуваат на кампањска работа. Во училиштата таквата пракса е веќе прифатена како реалност. Лошите последици од кампањскиот однос спрема работата може да се видат во спуштањето на нивото на побарувањето спрема учениците. И друго, лошите последици настануваат многу години подоцна. За редовната работа, воспитувањето на волјата за работа и биоритамот многу повеќе зборуваат лекарите и психолозите, отколку воспитувачите, наставниците и педагозите. Педагошката превентива се состои во помошта на учениците да го организираат

своето време, реално да го согледаат пропустот во процесот на учење и освојувањето на знаењето или едноставно – да ја осети важноста од педагошко-психолошките настојувања и сопствените напори да се изгради како човек на работа. Во тој поглед е понуден модел кој може да биде поттик за учениците во нивното создавање на добри навики. Моделот на табеларната евиденција на самостојното следење и организирање на времето на учење поаѓа од настојувањето на ученикот секојдневно да регистрира податоци за назначени категории и со време да формира свој дневник за време на учењето.² Дневникот е негова сопственост која може, а не мора, никому да ја покажува. Сам си определува дали ќе го води тој дневник или не. Ако се согласи да го води, тогаш доброволно се согласил на систематска работа и ефектите ќе стигнат подоцна. Тој се натпреварува со себеси да ги надмине сопствените рекорди во должина на учењето со нови рекорди.

² Аналогно на тоа би предложил на сите наставници и воспитувачи самостојно да се обидат да ги напишат своите предавања. Не заради диктирање на час или умножување и делење на учениците, туку заради сопствено усовршување. Писменото изразување ќе ги научи да бидат пократки, појасни, пооперативни. Дури кога ќе ги стават на хартија своите мисли, ќе сфатат колку пати нивните предавања или совети потсетуваат на празно „цвакање“, на умор кој им штети и ним и на воспитаниците.

Табела 1: Неделен дневник за учење на учениците

Ден	Време на учење		Наставен предмет		Техника на ³ учење					Средства за учење ⁴					Оценка-цел ⁵			
Понеделник Датум																		
Вторник Датум																		
Среда Датум																		
Четврток Датум																		
Петок Датум																		
Сабота Датум																		
Недела Датум																		
Вкупно	часови		предмети		1	2	3	4	5	А	Б	В	Г	Д	А	Б	В	О
Вкупно часови по наставните предмети ⁶	А	Б	В	Г	Д	Ѓ	Е	Ж	З	С	И	Ј	К	Л	Љ			
Забелешка																		

³ А – чита, Б – чита и подвлекува, В – чита, подвлекува и обележува, Г – црта, Д – пишува, Ѓ – слика, Е – нешто друго

⁴ А – книга, Б – тетратка, В – компјутер, Г – дополнителна литература, Д – речник, Ѓ – прибор, Е – нешто друго, што? Специфичности на кои ученикот наидува може да се дефинираат со нова техника и да означат со нова буква.

⁵ Да се запише моменталната оценка од наставниот предмет кој се учи, а зад цртата крупно да се означи оценката која се очекува (да се воспитува волјата за успех - победа). Во збирната колона со буквата А да се означи бројот на поправените оценки, Б – бројот на оценки кои се намалени, В – бројот на оценки кои се непроменети, О – нема оценки.

⁶ Наставните предмети произволно да се означат со една од понудените букви.

Ученикот не е пасивен впивач на знаење, туку креатор, истражувач и личност која му дава смисла на времето на учење. Со пишување на секоја оценка и веројатно повисока која се очекува, тој е принуден да бара втемелување на сопствената одлука. Фактот дека тој постигнал поголем успех од конкретниот наставен предмет, обврската ја претвора во поголема мотивација. Со тоа се концентрира и реално го планира времето за учење.

Моделот на табеларната евиденција му помага на ученикот постепено да ја открие структурата на работното време. Кога постигнува најдобар резултат? Наутро, навечер или по попладневниот одмор? Биоритам. Со кој ред да се совладуваат предметите? Учење веднаш по враќање од училиште или по неколку часови или денови? Овој пристап го учи да штеди, принципиелно размислува за своите постапки и рационализација на „достигнување на бесконечноста“. Крајниот ефект - ефикасност и задоволство - нема да изостане.

Овој единствен модел може да се збогати со нови рубрики и потреби кои ги наметнува праксата. Затоа што е погоден за самовоспитување и самообразување може да послужи за самостојни воспитно-образовни тренинзи (self education trainings).⁷ Освен понудените колони ќе се внесе и додатен простор за самостојно откривање. Така ученикот ќе ги регистрира и плодовите кои настанале како резултат на индивидуалните истражувања и настојувања.

Заклучок

Учењето е облик на човековите дејствија кои се длабоко условени од движењата и промените во микро (човекот) и макро-природата (средината). Почитувањето на природниот ритам го прави животот поподнослив и поквалитетен.

Да се почитува значи рационално и со волја да се стимулираме себеси и сопствениот биоритам, заради опстанокот во движењето и промените. Авторот во текстот на свој оригинален начин покажува како ученикот може да се стимулира себеси. Го нарекува метод на табеларна евиденција.

⁷ Во рамките на истражувањето хеуристичкиот пристап во учењето кај младите деца на откривањето на себе со помош на учење работел брачниот пар Милан и Рајка Полић (www.ekologija.net – Проекти и организација, новембар 2007).

Доц. д-р Јованка Денкова
Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

ПЕПЕРУТ – СИМБОЛ НА ЛЌУБОВТА

(Велко Неделковски, *Летачкиот човек Пеперут*, Детска радост, Скопје, 2005)

Современите македонски писатели осознале дека никогаш не се премногу делата кои се посветени на помладата читателска публика - онаа која ги преживува најдинамичните, најнеизвесните, најнејасните, но воедно и највозбудливи моменти од животот. Од тие причини, тие во своето творештво издвојуваат значајно место на чувствата во младата детска душа. Во своите дела наменети за младите, посебно место им посветуваат на оние први, иницијални проблесоци на емоции, оние бурни младешки душевни бранувања, кои се интензивни како летната горештина, минуваат брзо како летните дождови, но тоа се доживувања и емоции кои оставаат длабоки и неизбришливи траги во срцето на младиот човек.

Романот на Велко Неделковски, *Летачкиот човек Пеперут* (Детска радост, Скопје, 2005), со својот невообичаен наслов уште на почеток ќе го заскокотка љубопитството на читателот. Сè до средината на романот останува неизвесноста за ваквиот наслов. Некаква индиција е заробувањето на необичната пеперутка, но и тоа не е докрај прецизирано, така што појавата на чудесните елементи во романот буквално го шокираат читателот. Тој шок е во вид на пријатно изненадување, бидејќи од вистински реален амбиент, оддеднаш сме сведоци на сказновидни настани.

Дејство на романот започнува со сликата на патувачкиот мини-карван, составен од два автомобили. Едниот е во сопственост на скопското семејство Ивановски, составено од три члена - Бошко, Гордана и нивниот син Томец, како што го викаат нагалено, кои патуваат со нивното амортизирано „југо“. Вториот автомобил „волво“ е во сопственост на македонскиот иселеник во Шведска, Симон Божиновски и неговото семејство, сопругата Јулија и ќерката Ингрид, која нагалено ја викаат Инге. Другарите од детството, Бошко и Симон патуваат кон Охрид на летен одмор, но старото „југо“ на Бошко се расипува во близина на реката Радика и тие се принудени да застанат и да преноќат таму. Восхитени од

убавините на пејзажот се залогоруваат и она што првобитно требаше да биде една ноќ, се претвора во неколкудневен одмор.

Во еден таков прекрасен и чист амбиент нормално е што најпрвин се зародува пријателство меѓу средношколецот Томец и осмоодделенката Инге, кое отпрвин е исполнето со ситни „боцкања“, но постепено преоѓа во прва симпатија. Томец и Инге разговараат со родителите за нивните први љубови, ги анкетааат бидејќи не знаат што е тоа што го чувствуваат. Сведоци и поддржувачи на таа љубов се и родителите, свесни за чувствителниот период во кој се наоѓаат нивните деца: *„Го очекува лавиринт, лавиринт составен од многу мали крстосници. Пубертет, доба кога јавето и соноот играат слатка криенка-миженка...“* (стр. 63).¹

Излетот во природата на Томец и Инге се претвора во лов на пеперутки, при што како подарок за Инге, Томец ќе улови голема бела пеперуга (Царот на пеперуките), но на молба на Инге го ослободуваат откако претходно му ги бележуваат крилцата со две црвени точки.

Свонењето на мобилниот телефон на Симон ги враќа во реалноста, од тој зелен рај, и од Шведска му поставуваат услов - за четири дена да се врати таму.

И за возрасните и за младите разделбата е тешка и болна: *„Зар ќе си оди, не сакам да си оди, како ќе дишам ако си оди?!... „Волвото“ исчезнува од хоризонтот и наеднаш сè како да замира. Денот предвреме се гаси, од правец на езерото прскаат сребрени капки вода, како сребрени солзи“* (стр.105-107).

Престојот во некогаш познатата и блиска средина, пријателите и музицирањето на виолина на Инге не ѝ го даваат некогашниот душевен мир. Деновите минуваат во секојдневно очекување на некаков глас во правец север-југ или југ-север. Во таква напнатост и неизвесност и Инге и Томец пројавуваат нетрпеливост кон родителите, кон пријателите и кон училишните обврски. Родителите ѝ нудат совети за помош, бидејќи имаат модерни сфаќања и разбирање за нејзините чувства.

До овде романсиерското дејство се одвива во тотален реалистичен манир, без притоа поинтензивно да се алудира дека нешто необично ќе се случи. Дури овде со неколку збора авторот само загатнува некаква необичност: *„Нешто просто мораше да се случи: на истекот од овој ден!“*. Можеби затоа толку изненадува моментот кога одеднаш пред Томец се појавува белата пеперутка, проговорува и се преобразува: *„Бела пеперутка влета во собата и застапа на лустерот... Блесок, потоа пеперуката ја снеса, а на нејзиното место стоееше џуест човек во бел костум, бел цилиндар на главата, бел шал околу вратот, бели ракавици*

¹Извадоците се од книгата *Летачкиот човек Пеперут*, Велко Неделковски, Детска радост, Скопје, 2005.

на рацете“ (133-134). До крајот на романот, Пеперут патува од Томец до Инге и обратно, поучувајќи ги како да ја негуваат љубовта. По советите на Пеперут, по првичните лутии и навредливи писма, и обајцата созреваат и почнуваат посмирено да ги прифаќаат своите емоции.

Првичната нетрпеливост во писмата е продукт на разочарувањето од разделбата, оддалеченоста и неизвесноста. Тоа се заканува да предизвика раскол во нивните чувства, но сепак, тоа разочарување е од темпорален (привремен) карактер.

Авторот ја зафаќа и темата за (пре)зафатеноста на родителите во денешното динамично живеење нивната обземеност со некои не толку важни нешта во животот, при што несвесно ги занемаруваат децата на кои им се толку потребни: *„Тие биле зафатени, сите родители се зафатени! И таму, и овде, просто целата планета е населена со презафатени родители! И љубопитни до бесвест!... Порано ми бевте и родители и другари! Сега, кога сте ми најмногу потребни, ве гледам само преку викендот. Немате време, немате волја, немате вистински совети!“* (153,158). А токму советите им се толку потребни на младите. И, во такви услови се јавува чудесниот човек Пеперут, час како мал џуџест човек, час како момче, час како ојачар, час како учител по виолина. До крајот на романот тој доживува повеќе трансформации, во согласност со неговите титули: *„...летач, гласник, советник и чувар на првовљубени чувства!“* (134). Наместо родителите, Пеперут на Томец му ги дава одговорите на најважните прашања кои го интересираат, за мозолчињата, за стекнување нови другари и, воопшто, за сите недоумици на растењето и созревањето. Еве како Пеперут го објаснува тој мистериозен период на петнаесеттата година од животот: *„Таму има многу патеки, но само една е вистинската. Само таа води кон излезот од овој лавиринт! Тој излез е претставен со една голема порта, зад која се крие светот на возрасните. Од тебе зависи колку време ќе талкаш низ малите погрешни патеки. Таму осветлувањето е мошне слабо, можно е да паднеш и да се повредиш. Тоа боли, тоа измамува солзи!...“* (202).

Благодарение на советите на Пеперут, Томче го надминува непочитувањето кон родителите, професорите, а му помага и да не се впушти во криминал. Следуваат месеци на допишување меѓу Томец и Инге, сè до видувањето во јули на истата прекрасна падинка кај Радика.

Авторот се ангажира да го прикаже моментот на иницијалното раѓање на љубовта и нејзино негување и одржување. Тој покажува извонредна агилност во задачата која си ја поставил, преку појавата на фантастичниот Пеперут - кој е симбол на љубовта. Неговите трансформации од пеперутка до момче, за на крај да се преобрази во млад човек, истовремено се и

слика на растењето и созревањето. Со внесувањето на овој фантастичен елемент, авторот на делото му дал надреална боја и постигнал ефект на вчудовидување и нерешителност. Иако ликовите не се многу изненадени од појавата на Пеперут и неговите трансформации, сепак кај читателот постои една константна дилема дали Пеперут не е само одраз на проблемите и дилемите на Томец и Инге, дали не е она што родителите не се во состојба да им го дадат – внимание, разговор и појаснување на вртокот емоции во нив, како и советник/водич низ искушенијата на современото живеење.

Летачкиот човек Пеперут е младешки роман кој ги отсликува проблемите на младите и она што ги интересира, проблемите и дилемите кои ги мачат, односите родители - деца, односите меѓу младите во и вон училиштето. Тоа е роман-слика за современиот живот на младите во време на модерната технологија, Интернетот, мобилните телефони. Во него се прикажани искушенијата на урбаното живеење, негативните појави, ситниот криминал... Посебна вредност и привлечност на романот претставува младешкиот (тинејџерски) жаргон кој е многу сликовит, интересен и актуелен. Од тие причини, веруваме дека ова дело ќе го задржи интересот на младиот читател и ќе остане негов верен водич низ лавиринтите на пубертетот.

М-р Владимир Китанов
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

ЛЕСНОВО - ПРИРОДНА И КУЛТУРНА ДЕСТИНАЦИЈА ЗА РАЗВОЈ НА РУРАЛНИОТ ТУРИЗАМ

Сместено во североисточниот дел на Република Македонија, во подножјето на Илински Врв, на надморска височина од 900 метри, се наоѓа селото Лесново. Тоа лежи во вдлабнатините и височините на изгаснатиот вулкански кратер, познат како Лесновски кратер, каде што се наоѓа на далеку познатиот Лесновски манастир. Лесново ѝ припаѓа на Општина Пробиштип и е оддалечен 15 километри од општинскиот центар, а 123 км од главниот град на Р. Македонија.

Лесново е едно од најстарите села во регионот, а и во Република Македонија. Неговата илјадагодишна историја на постоење е неделива од постоењето на Лесновскиот манастир „Св. Гаврил Лесновски“, кој бил големо духовно светилиште на христијанството.

Легендата вели дека името на селото потекнува од зборот *лес* - што значи „шума“. Во селото Лесново постоело најстарото училиште во Македонија од XI век. Во периодот помеѓу X и XI век била создадена Лесновската Лавра, позната како најголема монашка република на Балканот. За време на османлиското ропство, за разлика од другите села, тоа не ја сменило локацијата. По Балканската војна, тоа било седиште на општината.

Како село во вулканско-кратерска област, во науката Лесновскиот кратер се споредува со вулканот Етна во Италија. Со неговата исклучително природна реткост, Лесново е прогласено за споменик на природата и се наоѓа на списокот на геолошки раритети во Република Македонија. Кратерот го опкружуваат ридови кои формираат природен амфитеатар, кој се издига на височина од 1.127 метри. Тоа е познатиот Илински Врв.

Што ги привлекува туристите и зошто Лесново во последниве години е привлечно за домашните и за странските посетители?

Природните убавини се карактеристични, можеби и единствени во светот, како што се т.н. ИНГИНБРИТИ, познатите пештерите во Лесновскиот кратер, кои настанале од човечка рака, местоположбата на селото, надалеку познатиот манастир „Св. Гаврил Лесновски“ и други реткости.

Интересно е што секој намерник, турист, посетител сака да влезе во пештерите мислејќи дека секоја пештера нешто крие. Всушност, да. Секоја пештера открива по една животна приказна на лесновските тврдокорни жители. Тие во клисурниот дел на Лесновска Река од двете страни направиле многу пештери вадејќи воденички камења.

Секоја пештера ѝ припаѓала на една фамилија. Годишно се произведувале по 2.000 парчиња воденички камења, кои биле многу барани на просторот на целиот Балкански Полуостров.

Денес секоја пештера е поврзана со патека и мостови со дрвени огради. Чистата животна средина, убавата природа со специфична флора од разни видови растенија, пријатната клима со многу сонце во сите годишни времиња, бистрите планински води, а посебно планинскиот воздух се огромен потенцијал за развојот на руралниот туризам.

Во близина на Лесново се наоѓа и тече Злетовска Река, со извонредно чиста и бистра планинска вода. На Злетовица, во близина на село Кнежево, во изградба е браната Кнежево, во склоп на Хидросистемот „Злетовица“ каде што е предвидено изградба на три хидроцентрали.

Постојат богати специфични видови растенија на овој простор: бор, даб, папрат, јасен, дрен, габер и др. Во непосредна близина на Лесново се засадени 7.000 садници (бел бор, црн бор, американски јасен, црн јасен, аризонски чемпрес, еводија, трепетника и багрем).

Културните вредности - потенцијал за развој на туризмот во Лесновскиот манастир

Лесновскиот манастир е еден од најубавите и најзначајните средновековни сакрални споменици на културата во Републиката и пошироко. Изграден е во 1341 година врз темелите на поранешен храм изграден во XI век.

Во XII век постоела Лесновската школа, преку која се ширела словенската писменост во овој крај и пошироко. За Гаврил Лесновски постојат повеќе житија. Според едно од житијата во средината на XI век во село Лесново живееле четири големи испосници светители: Јован Рилски, Прохор Пчински, Јоаким Осоговски и Гаврил Лесновски.

Народот ги нарекол духовни браќа, кои скоро 30 години живееле во пост и молитва. Откако оствариле духовна зрелост, заминале на четири страни и изградиле манастири. Гаврил останал во Лесново.

Манастирот не само што е познат по своето фреско-сликарство, туку е познат и по својата моќ да лекува болни. Селаните веруваат во св. Гаврил Лесновски, зашто на секој 21 септември кога масовно е посетен,

лесновци и луковци на манастирот му даруваат дрва. Секое семејство доброволно носи по еден товар дрва на манастирот.

Во близина на Лесновскиот манастир има уште 20 црковни објекти, а меѓу попознати се: Пештерската црква „Св. Богородица“, Пештерската црква „Св. Илија“, Пештерската црква „Св. Горим“ и др.

Во Лесново постојат четири локации на гробишта, коишто претставуваат сакрални објекти во чие средиште има остатоци од стари цркви.

Во манастирската библиотека се чуваат книги со духовно богатство и други подарени книги. Таа се труди да биде наследничка на Лесновската преписувачка школа.

Лесновската преписувачка школа е позната по македонски ракописи кои, за жал, денес се своина на туѓите библиотеки.

Во поново време е позната Лесновската ликовна колонија, со која се создадоа ликовни уметнички дела како траен белег на богатите мотиви во рацете на многуте ликовни уметници од Република Македонија и од странство.

Во близина на Лесново се наоѓа манастирот „Св. Спиридон Чудотворец“, основан во 2007 година на поранешни темели. Тој бил во состав на „Св. Гаврил Лесновски“. Во Злетово постои црквата „Св. Богородица“, изградена врз темелите на постара црква од XII век.

Атракција во селото се лесновските куќи, градени од камен, дрво и плетер. Придружни објекти на секоја куќа се племја, штала, амбар и трло.

Денес повеќе куќи се обновени, изградени и уредени за дочек на туристи.

Обновено е и старото селско училиште, кое е претворено во убав едукативен центар.

Преуредена е и изградена старата месна заедница.

Етнографски вредности

Во Лесново секоја куќа има куќна слава. Веруваат и ги почитуваат празниците, посебно Рамото на Лесновскиот манастир - Мала Богородица - на 21 септември.

Лесновската кујна е убава. Традиционални јадења се: печено под вршик, погачи и зелници. Надалеку е познато печеното лесновско јагне. Од покуќнина среќаваме: мали триножни столчиња, дрвена трпеза, дрвени нокви, темур, дрвени полица, каленици, буклиња за вода, разбои, грбеници и др.

Постојат бројни можности за рекреација. Тие се движат по еко-туристичките патеки кои започнуваат во селото и завршуваат до пониските делови на падините од двете страни на Лесновската Река. Може да се направи една цела обиколка на многубројните природни и културни уметности и знаменитости. Тоа се пештерите и пештерските цркви, остатоци од стари населби, црква и посебно атрактивните преси во корпите за кои постарите жители раскажуваат дека во древното минато служеле за цедење на вино.

За љубителите на лековити билки и шумски плодови претставува вистински расадник од чисти, еколошки, здрави природни плодови. Тука се убавите капини, дренки, диви смокви, глогушки, дренот, трнинки и глоговачките круши.

Од природните чаеви кои се лек за душата, лесновските падини избилуваат со: кантарион, мајчина душичка, маточина, шарена коприва, цвет од борова шума, дрвен бозел (црн и бел), слез, лопен кој е најкарактеристичен за овој крај.

За денешните туристи локалитетот нуди извонредни можности за рекреација, како што се: планинарење, пешачење, џогинг, параглајдерство, планински велосипедизам (маунбајкот), моторциклизам, логорување, јавање и др.

Но сепак за сите туристи најатрактивен е Лесновскиот манастир, изграден во 1341 година врз темелите на постарата црква, која постоела уште од времето на Гаврил Лесновски во XI век.

Една од најголемите вредности на Лесновскиот манастир е фреско-живописот, во чија содржина истакнато место им припаѓа на живописните портрети на царот Душан и неговата жена Елена, еден од монументалните портрети од средновековното сликарство воопшто. Значајни и уметнички силни се и портретите на ктиторот на манастирот Оливер и неговата жена Оливерина, како и портретите на старите достоинствени злетовски епископи.

Особена вредност на манастирот претставуваат копаничарски изработениот иконостас, во ажурна работа-резба во периодот од 1811 до 1814 година, дело на копаничарската тајфа, предводена од Петре Филиповски од селото Гори.

Во еден дел од периодот на XX век, во времето на Гаврил Светогорец (1974-1990 г.) Лесновскиот манастир доживува повторно „раѓање“. Така со божја волја, која ги соединила желбите и настојувањата на жителите на Лесново и отец Гаврило Светогорски, но и со голема поддршка на Републичкиот завод за заштита на споменици во Македонија, Лесновскиот манастир ја доживува својата вистинска обнова.

Единствено што на некој начин ја продолжува традицијата и историската улога на манастирот како средиште на културното создавање е Лесновската ликовна колонија која се одржува од 1992 година во организација на Домот на културата „Злетовски рудар“ во Пробиштип.

Денес тој е монашки манастир со кој управува игуменот Дамаскин, старешина на истиот кој посебно се грижи за него.

Интересно е да се каже дека за исклучително големата уметничка вредност на резбаниот иконостас во црквата на Лесновскиот манастир, еден од тристата најубави и највредни во Македонија, е фактот кој во неколку наврати некои познати музејски куќи од неколку странски земји за откуп на иконостасот плаќале во злато во тежина на тој иконостас.

Една од легендите за светителот Гаврил Лесновски кажува дека пустиножителот и светец Гаврил се подвизувал и живеел испоснички во една пештера, јужно од селото Лесново, во близина на сегашната чешма за вода, викана Штона, како и целиот простор на околу педесетина метри од коритото на долот, а непосредно во подножјето на месноста Гарвич.

За време на својот престој на споменатата пештера испосникот Гаврил опстанувал во живот благодарение на една црвена коза од стадото кози кои во таа околина речиси редовно ги напасувал неговиот сопственик. Светецот Гаврил ја научил козата секојдневно да доаѓа кај него одвојувајќи се од останатото стадо, а тој ја молзел и со млекото од козата се гранел. Но откако по извесно време стопанот на стадото забележал дека само истата коза секогаш се враќа измолзена, го задолжил своето козарче, да ја следи стапката на црвената коза. Така, кога козата тргнала кон пештерата, козарчето се засолнило и видело дека од пештерата излегува човек и ја молзи козата, а таа потоа мирно се враќа во стадото. За сето ова бргу бил известен владиката кој живеел во Злетово, кој пак порачал Гаврил да дојде веднаш кај него во Злетово. На пат кон владиката во Злетово, пред Гаврил се појавила мечка и смоци, но тој успеал да ја скроти мечката, а од смоците на мечката и направил узда и узенгии, ја јавнал и продолжил кон Злетово. Кога влегол во селото, исплашените жители на Злетово го гледале исплашено и зачудено, а по завршениот разговор со владиката, Гаврил си ја јавнал мечката и се вратил во пештерата во Гарвич. Но, бидејќи не сакал повеќе да биде вознемируван, откако бил откриен неговиот престој во Облово, каде пронашол нова скриена пештера во која ги поминувал последните 30 години пред смртта. Интересно е што и ова предание се преплетува случката со четворицата светци Јован, Прохор, Јоаким и Гаврил, со сличен редослед на настаните ист краен исход.

Сместувањето на туристите во Лесново е во приватни куќи од камен и дрво во автентичен селски амбиент, каде може да се чувствуваат пријатно

и удобно во секое годишно време. Куќите имаат прекрасни локации, во близина на манастирот со убаво опкружување. Освен приватното сместување, постои и јавен објект во селото со извонредна локација и опкружување. Објектот содржи посебно уредена трпезарија, две спални соби, изложбен салон со етно поставка, просторија за едукација и семинари, просторија за ликовна поставка итн. Тука се приготвуваат голем број на традиционални јадења, на древен начин, како што е готвењето на огниште во котле што виси на вергии, печење на зелник под вршник, печење на погача и леб во подница и др.

Кој еднаш дошол во Лесново сака да доаѓа секогаш.

Даница Гавриловска - Атанасовска
 Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

ПОЕТОТ СЕ РАЃА - ГОВОРНИКОТ СЕ СОЗДАВА

„Говорењето може со мудри зборови да го обземе духот, со убави зборови да го помилува увото, да го крене срцето на народот, да им помогне на бессилните, да ги спаси потиштените, да ги понижи дрските, да ги надвлее противниците, да ги придобие колебливите, да ги преобрази оние кои се сомневаат, да ја потпре правдата, да ја сруши неправдата и со иста сила да брани и да напаѓа“

Цицерон

Културата на говорот, односно јазичната култура многу често се споредува со реториката, ораторството, говорништвото. Во поимот култура на говорот можеме да препознаеме говор кој е во согласност со стандардната јазична норма, стандардниот јазик или, пак, целокупната култура на некој поединец, манифестирана преку неговиот јазичен израз, што значи дека јазичниот израз треба да биде богат, негуван, убав, релјефен... Во дефинирањето на поимот се оди дотаму што може да означува и не само добро познавање на својот мајчин јазик, туку и на други јазици.

Првата потврда за размислувањето за јазикот е лоцирана во Сицилија (Италија), во V век пр.н.е. Постои легенда дека тиранинот Хиерон од Саракуза им забранил на своите поданици да зборуваат. Поради тоа, сфаќајќи го значењето на говорот, двајца Сицилијанци (Тејсија и Корал) ја создале реториката.

Во минатото сите големи грчки и римски државници биле и големи говорници. Во стара Грција реториката била основа на старогрчкото образование, покрај правото и историјата. Се негувало мислењето дека добриот говорник можел да го разбранива народот и да го разбуди интересот за војна или за мир, за историја или за политика (добар пример за тоа се спомениците на беседништвото, еповите „Илијада“ и „Одисеја“). Потребата за демократичност во говорот постоела и во грчкиот јавен живот. Во атинската демократска држава право на учество во расправите и во решавањето на државните проблеми имале само граѓаните на Атина. Секој Атињанец се подготвувал за тоа, тој учел како да расправа

за државните и за филозофските проблеми. Со текот на времето учената говорничка вештина се заменила со спонтанa говорничка способност (во говори на верски свечености, судења, политика и сл.).

За жал, денес доброто говорење сè уште се смета за дарба, за вродена способност, за дар од природата. Всушност, ретко кој забележува дека доброто комуницирање со помош на говорот е условено од целокупната културна заднина на говорникот и соговорникот, од целокупната ситуација во којашто говорот се оживотворува и дека јазичната порака ќе ја предадеме или ќе ја примиме онолку успешно колку што сме вложиле труд да го развиеме својот говор. Умешноста да ги менуваме и нијансираме, да ги осмислуваме и користиме зборовите го менува значењето на зборовите. Јазикот е бескрајно богат и променлив...

Аристотел не е прв, но е најдобар, најдлабок, најумен проучувач на способноста да се убеди или да се потресе слушателот. Според него, реториката е способност за пронаоѓање уверливост (убедливост) во секој одделен случај. Секој говорник треба да биде свесен за основниот мотив за дејствување на човекот - среќата (благосостојбата, задоволството од животот и сл.). Во епидеиктичкиот говор говорникот фали или укорува, ги наведува слушателите да го разликуваат доброто од злото, моралното од неморалното... Се дефинираат вредните особини. На секој говор му одговара одделен стил и треба да се прави разлика меѓу говорите што треба да бидат говорени и оние што се наменети за читање.

Кај старите народи (Римјаните и Грците) реториката била во центарот на наставата. Јазикот се сметал за најсовршена дарба на човековиот дух. Најдобриот римски говорник и теоретичар на реториката како научна дисциплина - Цицерон ги знаел различните функции и цели на јазикот и на говорот. Тој во своите расправи за говорништвото истакнувал идеи што и денес звучат современо. На пример, дека во говорењето човек не смее да се придржува на само еден стил, туку дека својот стилски израз треба да го приспособува според ситуацијата и слушателите. Тој истакнал дека добриот говорник мора да биде вешт „да ги докаже своите поставки, да предизвика уживање и да влијае врз волјата на слушателите“. Според Цицерон, мислењето е безгласен говор, а токму во говорот созрева мислата. Тој говорништвото го дефинира како способност за убедување на слушателот. Говорничката способност му дава сила на секој совет, го збогатува секое знаење.

Противниците на реториката ја нарекувале „пријателка на лагата“. Сепак, вистинската реторика, според Цицерон, ја почитува вистината, а најдобар е оној говор во кој постои хармонија меѓу содржината и формата.

Во многу традиции реториката има значајно место.

Во *староиндиската традиција*, во будизмот е позната вештината на дијалог со прашања и одговори. Во *староеврејската традиција* е застапена употребата на повторувањето (тавтологијата) - определување на истото преку истото (стереотипни изрази во Библијата). Во *старогрчката традиција* се присутни јавните настапи - судските говори. Постоеле т.н. *лагографи* - професионални составувачи на судски говори. Судскиот говор се јавува во Атина, но се оформува во Рим. Според римскиот модел, судскиот говор е составен од пет дела: вовед, изложување, наведување докази во своја корист, заклучок, поддршка на искажаното. Во *старолатинската традиција* се Цицерон и Квинтилијан (*Ars bene dicendi* - *Вештина на добро зборување*). Според познатиот римски говорник Квинтилијан, ораторот треба да предизвика внимание со својот изглед, да биде мажествен, воспитан, со бистар ум и страсност, со способност за импровизација и широки познавања од повеќе области. Ораторот треба да ги развива природните способности и со напорна работа да ги доведува до совршенство. Нормативна дисциплина: инвенција, диспозиција, елокуција, пронунција, меморија. *Средновековната реторика* се враќа кон елинистичката: *Ars ornandi* (*Вештина на украсување на говорот*), духовно говорење, литераризација на реториката. Реториката е во тесна врска со уметничките правци барок и класицизам. Таа е насочена од една страна кон граматиката, а од друга страна кон поетиката. Додека пак, *рационалистичката реторика* ги отфрла метафорите и е многу блиска до народниот јазик.

Во основата на добриот говор лежат: *инвенцијата*, размислувањето за содржините на говорот и за логичното поврзување на фактите со мислите (*Rem tene, verba sequuntur* - *Разбери го предметот, а зборовите ќе следуваат*); *диспозицијата* - распоредот на материјалот: вовед, излагање, средување, докажување и побивање, заклучување; *елокуцијата* - стилското обликување на јазичниот израз, користењето на стилските фигури; *меморијата* - добриот говорник треба да има добро помнење и, најпосле, *акцијата* - говорната дикција или звучната страна на говорот и гестот, односно „звукот и движењето во јазикот“.

Бидејќи говорништвото е некој вид создавање на илузија, во неговата основа мора да бидат вградени човечност, чесност... мора да има психолошка блискост со собеседникот. Според Сретен Петровиќ „кон личните моќи на говорникот стремат индивидуалните моќи на слушателот“. Таквите основи на говорништвото се привлекувале низ целиот среден и низ новиот век. Разбирливо, целите му се сосема поинакви. Во средниот век говорништвото им служело првенствено на верата и на државата. Со добро говорење верниците требало да се убедат

дека „на Бога мора да му се даде божјото, а на царот - царевото“ за да може мирно да се живее. Како вештина и наука, говорништвото било сврзано со мал број привилегирани луѓе.

Почнувајќи од секојдневието, па сè до науката, јазикот го употребуваме, меѓу другото, и за да убедиме некого во нешто. Ова особено доаѓа до израз во публицистичко-функционалниот стил, особено во областа на рекламата каде понекогаш и не се избираат средства за да се пласира еден производ. Сепак, иако се вели дека реториката не е „пријателка на лагата“, сведоци сме на (јавна) употреба на јазикот за манипулација со слушателот / читателот, за негово придобивање често без аргументи, а со употреба на средства што ќе влијаат на неговите чувства.

Со можноста која ја има јазикот да пренесува пораки преку процесот на учење од генерација на генерација се пренесуваат и особините на доброто говорење. Доброто говорење е засновано и врз умеењето, и врз уметноста, и врз науката. Тоа во себе спојува вродени својства - психофизиолошка основа на говорот и учење. Според Тарнер, говорникот треба да води сметка за вистинската цел на јазикот, за тоа дека со јазикот се „менува сегашното искуство и се приспособува кон минатото“.

Иронијата, сарказмот и другите значенски разновидности во јазикот - јазичните варијации ќе ги разбереме доколку сме се оспособиле да ги следиме содржинските ситуации во зависност од местото и времето на нивното говорење, од формалните својства на пораката, од посебната улога на јазикот. Јазикот може добро да ја врши својата улога само тогаш кога од сложениот граматички систем - врз основа на општите културни сфаќања - умееме да ги доловиме со што поголема точност намерите на говорникот. Во тоа се состои суштината на доброто говорење и на говорната култура.

Добриот говор има некои вонвременски белези. И laikот и стручњакот можат да препознаат човек кој умее или не умее да зборува. Има разлика меѓу оние кои го препознаваат говорништвото и доброто говорење како умеење, како уметност и оние кои говорот го примаат само со слухот, мислата и чувствата. Стручњакот за некој говор ќе рече дека има разбирлива артикулација, правилна интонација, добар ритам, стандарден акцент, продуктивна компетенција, различни регистри... Лошиот говорник нема добри „квалификатори на гласот“, ги нема потребните „парајазични“ својства, а фонетскиот регистар му е заснован на патолошка физиолошка конституција на ларинксот. Во народниот говор постојат преку двесте придавки со коишто може да се опише гласот на говорникот: убав, груб, пискав, рапав, агресивен, шушкав, мокен итн. Скоро сите тие својства можат да ѝ се припишат и на личноста на говорникот.

Изгледа демократизацијата во јазикот води кон негова анархичност. Честопати се забележуваат отстапки од страна на оние кои се задолжени да се грижат за јазикот, најверојатно поради страв од обвинување за јазична тесноградост, претерана јазична чистота, старомодност и преголема примена на јазичните правила. Но, притоа се заборава на фактот дека почитувањето на граматичките правила и на информативноста во јазикот не значи само тоа, туку значи и врска со минатото и неговата јазична култура, со литературното, научното и стручното творештво, со разбирањето на минатото и со комуникацијата во сегашноста и во иднината. Минимумот нормативност во јазикот обезбедува и неопходен минимум за вистинско разбирање и општење. Треба кодовите на соговорниците да имаат сличности за да можат да се разберат.

Културата на говорот треба да се сфати како грижа за добро изразување, како негување на личниот говорен израз, правилен говорен израз, јасност во изразувањето. Секој човек се раѓа со можноста да развие добар говор. Но, дали тој ќе стане добар говорник зависи од психофизиолошката подлога и од средината во којашто се развива. Зашто, говорот се развива во светот кој добро говори и кој го вреднува добриот говор.

Литература

1. Минова Ѓуркова, Лилјана: Стилистика, *Магор*, Скопје, 2003
2. Пандев, Димитар - предавања 2009 г., Филолошки факултет „Блаже Конески“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје.
3. Аристотел: Реторика, *Плато*, Београд, 2000.
4. Васиќ В.: Вештина говорења, БИГЗ, Београд, 1980.

Јадранка Тодевска

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

КАРАКТЕРИСТИКИ И ВИДОВИ НА ТОЛКУВАЊЕ

Толкувањето е усно преведување од еден на друг јазик. Толкувањето и преведувањето се апсолутно неделиви. Ќе се тргне од преведување и ќе се стигне до толкување. Ние учиме за преведување и толкување по смисла - слободен превод, слободно толкување – доследно на оригиналот. Објаснувањата како точен или верен превод не се многу прецизни. Верен кому? На авторот, на слушателот или на вториот читател. Кој е прв читател? Преведувачот!

Најважен за толкувањето е XX век. Тогаш се поставени темелите на науката за толкување. Во тој период започнува многу интензивна комуникација, затоа што се појавува потребата од размена на идеи, мисли, да се најдеме себеси во однос на другите. Постојат повеќе теории за толкувањето, одредени се занимаваат со опишување, а други даваат насоки во кој правец да се оди за да се дојде до поуспешно пренесување на пораката.

Има неколку типови на толкување: *симултано*, *консекутивно*, толкување преку *relais*, *шешотаж* и *oversound*.

Симултаното е најпознат тип на толкување, кое бара беспрекорна концентрација, колегијалност, меморија и последно но не и помалку важно, делење на активноста на мозокот на повеќе елементи: слушање, создавање на слика, декодирање на сликата, пренесување на пораката на друг јазик и слушање на следната порака. Само ако за секунда толкувачот се задржи на еден збор или му се сврти вниманието кон нешто друго, може да настанат големи проблеми во завршувањето на мислата и создавањето на целината. Тогаш ќе го изгуби текот и ако се обиде да антиципира можеби и нема да покаже особен успех, а пораката ќе биде делумно пренесена.

Консекутивното се одликува со малку подолго време за размислување и толкувачите имаат можност да прашаат за објаснување. И покрај тоа што не се бара истата активност како и кај симултаното, нема време за многу размислување. Толкувачите се насочуваат кон смислата на пораката и кон читањето на симболите. За да има позитивен ефект она што го запишале, тие треба да имаат усвоен систем на бележење.

Тоа се постигнува само ако еден симбол или кратенка се користи само за еден термин, т.е. еднозначност на белешките.

Меѓународните конгреси најчесто се толкуваат преку *relais*, кога се предвидени повеќе работни јазици. Тоа значи дека доколку изворниот говорител е од кинеско говорно подрачје, а во публиката има и Македонци, тогаш толкувачот (доколку не знае кинески) ќе презема од кабината каде се толкува на некој јазик што тој го разбира, за потоа тој тоа ќе може да го пренесе на македонски. Овде треба најмногу да внимаваат оние што нудат *relais*, затоа што останатите колеги можеби ќе имаат проблем да ја разберат пораката и да ја пренесат јасно на третиот јазик.

Шииотаж е најзастапен тип до Првата светска војна. Толкувањето тогаш се состоело или од шепотење на уво, наменето за мала група учесници или пак толкувачот наизменично минувал од еден на друг јазик, воспоставувајќи ја на тој начин комуникацијата.

Oversound (со повикување на звукот на изворниот говорител) – ако бројот на учесници на собирот е поголем од бројот на приемници, толкувањето се пренесува во конференциската сала преку звучници.

Постојат различни јазични комбинации: **јазик А** – мајчин јазик (се поставува прашањето кој е мајчин јазик - јазикот на кој се зборува во фамилијата или јазикот на земјата во која сте живееле долго време); **јазик Б** – прв странски јазик (најчесто именуван и како активен јазик - се толкува од мајчиниот кон активниот јазик и обратно); **јазик В** – втор странски јазик, најчесто именуван како пасивен јазик (се толкува од пасивниот јазик кон мајчиниот, но не и обратно).

Процесот на декодирање се врши автоматски, како кога го зборуваме мајчиниот јазик. Јасно пренесување на пораката подразбира таа да биде чиста од неразбирливи или делумно разбирливи елементи. Кога се сомневаме дека некој дел од пораката не ни е целосно разбран, најдобро е да го изоставиме, за да не дојде до недоразбирање или погрешно упатување на слушателите.

Често пати се случува нешто да не се разбере и покрај тоа што информацијата била испратена на познат, чист и разбирлив јазик. „*Што сакавте со тоа да кажете?*“. Со ова прашање се бара објаснување со други зборови за нешто што останало неразбрано и покрај тоа што било пренесено на ист јазичен код (македонски – македонски).

Главна карактеристика на симултаното толкување е временскиот простор од почетокот на примање на пораката до започнувањето со толкувањето. Во тој простор толкувачите се трудат да доловат една јасна и целосна мисла, за да можат да толкуваат. Тоа временско растојание е познато како *декалаж*.

Симултаното толкување се врши речиси истовремено со изговарањето на изворната порака. Толкувачот располага со кратко време, заостанува од 4 до 5 секунди во однос на изворниот говорител. Ако толкувачот почне да толкува веднаш по говорителот, без да си даде време за анализа, ризикува да тргне во погрешна насока. Оддалечувајќи се временски од говорителот се намалува несигурноста и ризиците од преоптоварување на напорот за продуцирање, но се зголемува напорот за помнење.

Постојат и можности за неуспех во толкувањето. Еве неколку фактори за потенцијално попречување на комуникацијата: полисемија (грешка во декодирањето на пораката, недоразбирање), намалување на концентрација, културни разлики (американска култура –говорителот директно преку пораката ги изразува своите реални намери не оставајќи место за погрешно сфаќање што може да произлезе од контекстот; египетска култура – имплицитно знаење во одредено тврдење, проблематична интеракција и неуспешна соработка меѓу учесниците; италијанска култура – повторување на кажаното).

Толкувачите се неактивни учесници. За време од 10 минути до 1 час толкувачите толкуваат количина на зборови еднаква на онаа која писмено се преведува за 1 цел ден. Симултан толкувач треба да има посебни психофизички особини (најважна е да може да слуша и да зборува во исто време), одлично познавање на работните јазици, способност за вршење анализа, способност за правење синтеза, интуитивна способност за извлекување на смислата на говорот, способност за концентрација, добра кратка и долга меморија, прифатлив глас и физички изглед, интелектуално љубопитство, чесност, такт и смисла за дипломатско однесување, добра физичка форма, да се воздржи од испади на нервоза, добра општа култура, колегијалност, тимска работа.

Некои од особините на симултаните толкувачи се вродени, а некои стекнати. Вродени се брзо и јасно зборување, јазична компетенција, способност за пренесување на разбирлива порака, сигурност и самоувереност, импровизирање, природност, општи познавања, стрес, добра меморија, концентрација, антиципирање и сл.; додека пак стекнати се брзото мислење и брзата реакција.

Толкувачот треба секогаш да се стреми кон целосно пренесување на пораката, односно да не остава недовршени мисли. Пораката треба да биде пренесена на пријатен начин, со убав глас, без испуштање на звуци кога размислува, без советувања со колегите пред микрофон и со културно однесување не само во кабината туку и надвор од неа.

Во зависност од неговата подготвеност, толкувачот многу често наидува на проблеми во текот на толкувањето. Техничките термини,

личните имиња или броевите можат да бидат погрешно разбрани заради недоволни познавања, проблем со слушањето, технички проблем заради лоши акустични услови. И кога е сфатен терминот може да предизвика проблем: ако толкувачот не го знае еквивалентниот елемент во целиот јазик; „дупка во меморијата“ или елементот бил заборавен во периодот помеѓу слушањето и моментот на преведувањето; немање способност да се пренесе елементот во саканиот момент; заради јазична интерференција која се должи на изворниот јазик.

Толкувачот секогаш треба да инсистира однапред да го добива излагањето на говорникот во писмена форма. Тој може текстот да го чита и преведува додека говорникот гласно го чита својот текст. Тоа го олеснува, но и отежнува процесот на преведување (тројно треба да го дели вниманието). Треба да слуша, толкува и чита. Најдобро е да се има текстот доколку се работи за стручни термини, многу набројувања, имиња на врвни личности, броеви и сл. Тогаш текстот ќе биде од помош, затоа што тие работи се непремостлива пречка и ако толкувачот ги нема пред себе тие информации ќе треба сам да ги запише со што добива уште една активност за извршување покрај многуте останати.

Честопати кога толкувачот не може да постигне да ги пренесе сите информации кога се работи за набројувања може да ги насочи слушателите на друг извор на информации, на пр. слајдови, проспекти и друг материјал. На специјализираните конференции излагањата се често придружени со бројки и имиња на лица, на места, на производи, на постапки и сл. Толкувачот кој не разбрал добро може да ги упати слушателите да го погледнат екранот, на пр. производите што ги гледате прикажани на екранот или броевите што моментално се прикажани и сл. Може да ги упати исто така на информации кои се наоѓаат во програмата на конференцијата или во некој друг документ со кои тие располагаат. Кога има набројување на имиња, се констатира дека толкувачот често најпрво ги пренесува последните имиња. Познато е дека фоничната трага на вербалната порака брзо исчезнува додека подолго останува семантичката трага, која одговара на подлабоко ниво на анализа. Ако толкувачот ги пренесе по ред имињата преостанатото кусо време ќе го принуди на семантичко третирање на целината на тие елементи. Толкувачот претпочита да ги бележи имињата и бројките писмено за да не ги заборави. Губењето на броеви е позната појава во толкувањето и затоа се препорачува нивно бележење иако одзема драгоцено време.

Во случај на голема синтаксичка разлика меѓу изворниот и целиот јазик за да се одбегне да се преоптовари меморијата, толкувачот може да почне со неутрални фрази, тоа подразбира антиципирање на првите

сегменти од реченицата. Сепак постои ризик толкувачот да мора да вложи огромен напор за да се коригира ако сфати дека истолкуваното не е компатибилно со изразот од останатиот дел од пораката.

Во случај на проблеми со разбирање или пренесување на одреден сегмент, толкувачот може да одбере да ги информира за тоа слушателите, излегувајќи притоа од неговата улога на толкувач по пат на лично обраќање кон публиката. На пр. да посочи слушателите да побараат од излагачот да зборува пополека, да го вклучи микрофонот ако не го сторил тоа, да се приближи до микрофонот ако е доста далеку и сл. Оваа техника сепак ненадејно ги променува правилата на играта, толкувачот не е веќе просиран туку активен учесник. Тоа може исто така да им пречи на слушателите.

Кога толкувачот ќе се најде во тешкотија при пренесување на одреден технички термин или фразеолошки израз во целниот јазик, тој може да одбере да даде објаснение или да парафразира. Кога не разбрал некој термин или има проблеми со неговото пренесување, тој може да одбере да го пренесе во упростена форма, не пренесувајќи ги сите елементи. Упростувањето повлекува испуштање, но повеќе на маргинално ниво (регионално) отколку во однос на точноста.

Во екстремни случаи каде што условите за работа се особено тешки и кога толкувачот мисли дека е неопходно да зборува, на пример кога дипломатските формули се поважни а информативната страна на дискурсот е занемарлива, тој може да биде наведен да формулира паралелен дискурс за даден сегмент, трудејќи се да го направи компатибилен со идентитетот и позицијата на говорителот и со ситуацијата. Транскодирање е буквално пренесување на израз или термин непознат во целниот јазик.

Во случај на тешкотија, пасивниот толкувач, чијашто способност за анализа е поголема во моментот, може да му помогне на активниот колега. Тој можеби подобро го слушнал или го разбрал сегментот во прашање и има добро решение за преводот и може да го напише на лист. Тој може исто така да консултира некој документ или речник. Оваа тактика може да биде многу ефикасна. Теоретски таа треба да биде дел од стандардната работа во кабина. Во пракса толкувачот може да се најде сам во кабина, зашто неговиот колега претпочита да се одмори отколку да се сконцентрира на дискурсот и толкувањето.

Доколку потребната информација може да се најде во документите присутни во кабината, толкувачот може да ги консултира додека работи. Оваа тактика е заморувачка и троши време и може да предизвика недоволно јасно пренесување на информацијата. Толкувачот не може да ги чува во меморијата сите информации кои би можеле да се кажат на

конференцијата или пак ќе се споменат еднаш или два пати. Консултацијата на документи е исто така потребна кога излагачот специјално упатува на некои делови присутни во пишан текст. Потребно е интелегентно местеење на документите во кабината, што ќе овозможи нивно лесно наоѓање.

Пренесување на информацијата со повисоко ниво на апстракција е замена на термин со хипероним (лично име со функција, националност, со некој друг атрибут како на пр. „авторот” рече, англискиот делегат рече, замена на една идеја со друга поапстрактна. Оваа тактика се применува кога дел од дискурсот не е разбран или пак толкувачот има проблеми да го пренесе во целниот јазик.

Приближна фонетска репродукција е лошо слушнато име кое се пренесува со фонетска апроксимација, толкувачот се труди да го пренесе гласот онака како што го слушнал. Оваа техника може да се користи за лошо разбран технички термин, ако претпостави дека истиот термин ѝ е познат на публиката или дека можат да го разберат.

Тактичко испуштање на зборови е свесно испуштање на информацијата која се темели на сегмент што толкувачот не го разбрал, го заборавил или не е во состојба да го пренесе во целниот јазик. Ова техничко испуштање се разликува од несвесното испуштање кое настанува кога толкувачот нема доволно капацитет за третирање на информацијата во напорот на слушање и анализа кога тој едноставно ментално не регистрира некој сегмент од дискурсот.

Пренесување на порака од еден во друг систем на знаци. Толкувачот, преведувачот треба да го пренесе и целиот културен контекст. Сите култури се различни и луѓето различно се однесуваат. Постојат имплицитни (затворени луѓе) и експлицитни (отворени луѓе). Дали толкувачот треба да пренесе грубо однесување? Едни велат не, други велат да. Ние треба да ги познаваме намерите, за да преведеме такво нешто. Не постои совршен превод, затоа што не можеме да влеземе во главата на другиот. При пренесувањето на пораката има комуникативен остаток или загуба. Постои комуникативен недостаток, затоа што ние не сме успеале 100 % да ја пренесеме пораката.

Видови на еквиваленција е математички поим: $2+2=4$ или $4=2+2$. Не може да се зборува за целосна еквиваленција, ако преведеме од германски на македонски и потоа пробаме да го вратиме од македонски на германски нема да биде потполно искажано со истите зборови. Целосна еквиваленција има само кај: географски поими, датуми, латински имиња, номенклатури и сл. Постои јазична, формална, функционална еквиваленција.

Златно правило е активно да се слуша, да се анализира значењето, да се меморира и преформулира.

Најважна работа е способноста за преформулирање и брзата реакција. Може да се случи „дупка во меморијата“, не затоа што толкувачот не знае туку не може да се сети во моментот и бара синоними, антоними и сл., што ќе му помогнат да се сети. Изборот на најважни информации е правило за да не се загуби толкувачот во говорот. Способноста за концентрација е двигател на целата мисла. Може да се работи само на контрола на гласот. Толкувачите треба да ги одликува брза реакција, брза мисла, отвореност.

Можеби не сме свесни, но сите ние сме родени толкувачи. На аеродромите знакот со куфер и стрелна до него означува дека таму треба да го подигнете багажот, знакот со прецртана цигара означува забрането пушење. Таквите знаци воедно се разбрани од сите луѓе независно од каде се и кои јазици ги зборуваат. Тие претставуваат невербална слика која дава информации. Од невербална слика ние тоа го претвораме во вербална слика код (збор).

Ние имаме идеја, мисла и треба да ѝ дадеме тело (зборови). Секој на посебен начин ќе ја отелотвори мислата. Начинот на кој се изразуваме е производ на она што не опкружува. Што се случува во главата на толкувачот? – ќе остане неодговорено прашање!

Проф. д-р Фехим Хусковиќ

НАСТАВНИ ОБЈЕКТИ

Наставните објекти со опремата претставуваат материјална основа која е од примарно значење за работата на учениците и наставниците. Без разновиден и добро организиран систем на наставни објекти нема успешно учење, а во наставата не е можна примена на разновидни облици на работа. Под наставни објекти во потесна смисла подразбираме училиштен објект и училиштен двор со земјиште. Во поширока смисла ги подразбираме сите објекти надвор од училиштето во природата, општествената средина и секаде каде што може да се организира настава. Систем на наставни објекти во потесна смисла подразбираме сала за физичко образование, објект за општествени и природни науки, објект за техничко образование, објект за компјутерска настава, објект за ликовно образование, како и објект за музичко образование. Наставните објекти надвор од училиштето можат да се поделат на објекти кои се наоѓаат во општествената средина (музеј, галерија, театар, ателје) и оние кои се наоѓаат во природата (река, шуми, полиња, езера итн.).

Училишна зграда и мебел-инвентар

Училишната зграда е огледало на духот на времето. Зависи во кој период е градена, па поради тоа е и одраз на целта на тоа време.

Училишните објекти градени во тоа време, (последните сто години) се одлика на импозантност и изглед на касарна, недоволно осветлени училиници, мрачни и тесни ходници, неудобни и непрактични клупи во сиви тонови, кои се избледени и делуваат заморно и немотивирачки. Ваков вид на училишта не одговараат ниту педагошки, ниту здравствено, ниту економски. Во поново време сè повеќе се градат училишта на широки простори, со многу повеќе светлина и воздух. Училиниците или кабинетите и останатите простори се опремени со потребен и современ мебел, со повеќе цвеќе низ просториите, додека на одредени места има и уметнички слики, репродукции итн. Големината и изгледот на училиштето, бројот на просториите и нивната функционална поврзаност ги одредуваат неколкуте елементи: возраста и типот на училиштето, бројот и возраста на учениците, карактерот на наставата итн.

Педагошки пооправдани се помали училишни згради, со помал број на ученици во одделенијата, бидејќи полесно се одржува хигиената и полесно се одржува воспитно-образовната работа.

Сите простории треба да бидат функционални, треба да постои поврзаност и едните на другите да не пречат. Да бидат одвоени на пример: салата од кабинетите, библиотеката да им биде при рака на наставниците и на учениците. Училишната кујна мора да биде одделена од кабинетите за мирисот да не допира до работните простории.

Надворешниот изглед на училиштето е многу важно да биде пријатен (фасадата на училиштето и влезот на зградата), со цел на прв поглед да остава впечаток на воспитна институција. Ходниците и скалите служат за внатрешна комуникација, одмор на учениците, да бидат наменети за изложби, училишни свечености и други активности. Секој дел од просторот треба да биде осветлен, украсен со слики, портрети на истакнати творци и проверени детски творби. Сето тоа е пожелно да се распореди за да им е пријатно на учениците, гостите, родителите и на сите кои ќе го посетат тоа училиште.

Имено, знаеме дека учениците поголем дел од животот се во училиште и, секако, во училиниците. Затоа треба да внимаваме на нивниот изглед и големина. Цртањето бара поголема концентрација, па поради тоа е потребна поголема осветленост и доколку не е доволна постоечката треба да се внимава на бојата на сидовите, на таваните, бојата на мебелот. Ако се мисли на природна светлина, тогаш јачината на светлината зависи од бројот и големината на прозорците, нивната висина, нивната чистота, близината на соседните објекти, дрвјата итн.

Просториите во текот на денот треба да се проветруваат за да биде пријатно за работа во нив. Сите простории во училишната зграда треба да се обезбедени со вода, како и со соодветен мебел кој ќе одговара на одредениот простор. Мебелот се разликува и се дели на четири групи:

- а) училиштен мебел,
- б) мебел за училишни кабинети, библиотека, работилница,
- в) мебел за простории за друштвен живот, службени простории,
- г) канцелариски мебел.

Од севкупниот мебел најмногу не интересираат училишните клупи, столчиња помошните клупи кои ги задоволуваат здравствените и педагошките барања. Работните места на учениците во училишните кабинети треба да одговараат на одредени услови:

- а) да овозможат правилна положба на телото при седење, кое се одразува при развојот на детското тело;
- б) да одговараат на возраста на учениците, да им ги овозможат потребните услови да не се заморјуваат;

в) да се лесно подвижни и лесно да може да им се менува положбата во различни комбинации, кои одговараат на начинот на работата.

Од ова можеме да констатираме дека за грижата на секое училиште треба да е одговорен секој поединец, ученик, наставник, управата на училиштето, на чело со директорот. Имено, естетскиот изглед на училиштето паѓа на грбот (во поголем дел од случаите) на наставникот по ликовно образование и учениците од секциите, бидејќи огледало на училиштето е токму наставникот по ликовно образование.

Кабинет за наставата по ликовно образование

Како креативноста надградува и поттикнува? Што да се истакне за работата со учениците? Како да се извлече максимумот од идејата на ученикот, од темата и од композицијата? Што конвенционалното или неконвенционалното делумно ги вдахнува (инспирира) учениците во работата? Тие се најчесто прашањата што ги мачат повеќето од наставниците.

Согласно со развојот на науката и човековите слободи низ историјата се трагало по подобра настава. За тоа особен придонес има Сократ со својот став „запознај се себеси“ и со усовршувањето на методот на дијалогската усна расправа, потоа Платон и Аристотел со заложбата за настава која во основното училиште ќе биде интересна, интерактивна, базирана првенствено врз игра, со цел за развивање на сестрана личност.

Римскиот педагог Квинтелијан барал првите поуки да бидат во форма на игра, интересно и динамично учење. Во времето на ренесансата се обновуваат идеите за слободно воспитување на децата и настава што повеќе ќе се потпира врз самоработата и интересот на ученикот. Јан Амос Коменски во XVII век ја воведува очигледноста во наставата како основа на сознанието и мисловните активности на ученикот. При крајот на XVIII век Песталоци зборува за развивањето на умот, срцето и раката преку активно делување на ученикот во наставата. Лав Толстој бара слободно воспитување и развој на творечките можности на детето; Џон Дјуи во почетокот на XX век пишува за човечките витални мотиви за разговор, допир, истражување, создавање, градење и уметничко оформување. Роберт Дотрин ја разработува индивидуализираната настава; Маер и Витак - групната работа во наставата, со цел напредувања со знаење на творечките и другите способности итн.

Типични училници

И покрај скорешните напори да се унапреди изгледот на училишните згради, типичната училница останала во форма на правоаголник од околу

70 м² со дрвен или бетонски под, со цврсти сидни површини, со големи стаклени прозорци, со табли за пишување, со креда и огласна табла. Осветлувањето и вентилацијата често се неадекватни, а клупите обично се поставени фронтално - многу неудобни за седење и не може да се замисли да се користат во домовите и во модерните деловни простории. Просторот за сместување на средствата исто така е непогоден или непримерен и, најпосле, во многу училници не е можно да се контролира соодветна температура.

Во вакви простории обично се собрани премногу човечки суштества, вклучувајќи еден или повеќе возрасни од кои се очекува во даден временски период да ги научат учениците на определени вештини или на определена наставна содржина. Наставниците и учениците со години ги надминуваат овие сериозни недостатоци со искрена посветеност, креативност, енергија и мотивација.

Во новите модерни згради, каде што теписите и акустичните материјали ја ублажуваат вревата, каде што разладните уреди одржуваат стабилна температура и каде што сидовите се светло обоени, собирањата на голем број луѓе на релативно мал простор може само по себе да биде проблематично и со тоа да се создаде проблем во однесувањето.

За наставниците да бидат успешни во промената на амбиентот на училницата, потребно е да имаат способност креативно да размислуваат за можни промени, користејќи систематичен модел за класификација на различни видови промени на опкружувањето, а веќе постојат и специјализирани училници за ликовно воспитување.

Специјализирана училница за ликовно воспитување

Просторијата за ваква намена треба да биде, по можност, со површина од 80 до 90 м², доволно да е осветлена и да е затскриена од собакајна и друга врева. Добро е до оваа просторија да се обезбеди една помала, со подвижен преграден сид (параван), која би служела за сместување на дел од наставните средства (видеобим, гипсени фигури, гранчиња, стари чевли, шапки, чадори) и би го проширивала просторот за работа со поголеми групи на ученици (по потреба).

Просторот на училницата да се уреди да дејствува освеживачки и да ја поттикнува љубопитноста и творечкиот однос. Поради тоа, да се погрижиме некои делови од мебелот да бидат подвижни и да се приспособуваат на разни форми и методи на работа. Да се обезбедат специјални маси со можност за менување на косината на работната површина да има анатомски обработен агол за учениците – со едноставни линии, со заоблени рабови, удобни и лесно подвижни.

Ако е можно, добро би било мебелот во оваа училница да се разликува по нешто од мебелот во другите училници - по бојата, формата, материјата и друго.

Наставничката катедра треба да има маса во која што ќе се наоѓа командната табла за далечинско управување со видеобим, ТВ - уреди, осветлување и со завеси во училницата. Во фиоките на оваа маса треба да се сместени неопходни слајдови, дискови, стручни книги и други средства за реализација на наставните единици.

Како да се промени опкружувањето ?

Доколку не постои реална можност за добивање на средства за формирање на специјализирана училница за ликовно воспитување, тогаш постојат неколку можности за промена на опкружувањето:

- збогатување на просторот,
- осиромашување на просторот;
- ограничување на просторот;
- проширување на просторот;
- преуредување на просторот;
- упростување на просторот;
- систематизирање на просторот.

Збогатување на просторот

Повеќемина наставници ги знаат можностите за збогатување на училишниот простор; тие се обучувани како да го направат тоа и поминуваат најмногу време обидувајќи се да ја остварат токму таа промена. Меѓутоа, има малкумина наставници кои тој проблем го набљудуваат како средство со кое би го отстраниле неприфатливото однесување на учениците или би ги инспирирале за успешна работа на часот. Честопати се создаваат несакани однесувања поради досада или предолг престој во мачна, досадна и замрачена училница. Треба да се збогати работната средина, така што учениците ќе имаат на располагање повеќе стимулативни, алтернативни и изборни решенија што придонесуваат за смалување на досадата и позитивно ќе влијаат врз анимирањето на учениците за работа. Може да се користат некои од следниве методи за зголемување на вниманието на ученикот:

- да се користи обоено осветлување;
- да се пушта музика;
- да се користат аудиовизуелни средства;
- да се украси просторот со светли бои;
- да се поставуваат изложби;

- да се прават демонстрации;
- да се воведе уметнички центар за сликање, обработување на глина, обработка на дрво, метал;
- да се повикуваат гости - предавачи.

Осиромашување на просторот

Понекогаш учениците се однесуваат несоодветно и неприфатливо, затоа што опкружувањето има премногу поттикнување. Понекогаш тоа може да пречи исто толку, ако не и повеќе, кога го има премалку. Учениците можат да бидат придушени од опкружувањата кои даваат премногу избор, токму како што детето добива премногу подароци за роденден, па не може да ужива во ниту еден од нив, бидејќи е вознемирено, додека не разбере што се наоѓа во секоја кутија. Тоа може да се постигне со:

- затемнување на просторијата;
- отстранување на сè што е непотребно за вршење на моментната активност;
- обезбедување на паравани и прегради.

Ограничување на просторот

Училиштето само по себе подразбира рестриктивност во поглед на опкружувањето, со тоа што бара престој на определено место во определено време. Понекогаш некое однесување е несакано само поради тоа што се случило на погрешно место или во погрешно време. На пример, ограничувањето на употреба на боја (темпера, масло) само на дел од училницата може да спречи многу несакани ситуации.

Би требало да се разгледа ограничувањето на просторот во соодветни ситуации:

- да се одреди определен дел од просторијата за определени активности;
- да се востановат „собраќајни“ правила како би се избегнале прекумерните движења;
- да се направи распоред за користење на опремата (наставните средства).

Проширување на просторот

Понекогаш се појавуваат несакани однесувања, бидејќи просторот е премногу стеснет и ограничувачки. Обичната училница е стравотно ограничена. Постојат повеќе начини како да се избегне монотонијата на часовите, особено со:

- работни излети;
- посети на музеи и галерии;
- посетување на разни установи;
- посети на интересни ликовни уметници и стручњаци;
- заемно генерациско подучување (учениците се подучуваат едни со други);
- ангажирање на специјалисти, консултанти и стручњаци.

Преуредување на просторот

Понекогаш учениците си прават проблеми на себеси и на другите, затоа што просторот во којшто престојуваат е нескладно подготвен. Во некои училници преминот до задните редови е некој вид авантура и бара определена физичка вештина. Во училницата по ликовна култура востановениот, фронталниот тип на поставување на клупите секогаш не е прифатлив. На пример, на час кога се црта мртва природа, учениците од последните редови едвај го гледаат наставникот кој се наоѓа пред нив, а камоли она што е поставено на масата со мртвата природа.

Од тие причини на часовите по ликовно воспитување наставникот не би требало да има фронтално поставена маса, туку би требало масата со наставните средства (мртвата природа) да се постави во центарот на училницата. Сите маси да се поставени во круг околу неа, така што сите ученици јасно би ја гледале целата поставка. Со таквиот распоред на клупите би се постигнало и подобро согледување на учениците и подобар индивидуален пристап на секој ученик посебно. Поради поинаквиот агол на гледање на истата поставка, би се довеле повеќе разновидни цртежи на иста тема.

Еве неколку идеи како да се преуреди просторот:

- да се отстрани материјалот што не се користи;
- да се направат ефикасни правила на движење;
- да се постават мебелот или клупите во круг;
- да се исфрли мебелот што не се користи;
- да се определи еден дел од училницата за оставање на целокупниот материјал за работа;
- опасните или кршливите наставни средства да се чуваат на помалку пристапни места;
- да се обезбедат дополнителни корпи за отпадоци;
- да се извадат вратите од просториите од кои често се влегува и излегува;
- да се направи блиску до влезот шпајз за гардеробата и полици за оставање на ужината.

Упростување на просторот

Некои училници може да станат непотребно комплицирани, па со тоа можат да им се создадат тешкотии на учениците. Посебно ова се однесува на учениците од пониските одделенија од коишто се очекува да се снајдат во просторот што е предвиден за престој на возрасни лица.

Сложените правила, прописи и процедури можат да создадат голема фрустрираност и непријателство кај децата коишто не се на такво ментално ниво, за да можат да го сфатат принципот на функционирање „на светот на возрасните“.

Еве неколку начини на упростување на просторот во училницата:

- да се чува материјалот, алатот и опремата на место достапно за учениците;
- да се истакнат правила за ракување и упатства за наставните средства за ликовна култура;
- да се отстранат од употреба опремата, мебелот и материјалот кој ретко се користи;
- да се означат фиоките, шкафовите, фасциклите и шпајзот, користејќи различни бои.

Систематизација на просторот

Еден од најлесните начини да се отстрани конфузијата и непотребните напори е развивање на системот, според кој ќе се одвиваат работите:

- да се означат и да се маркира со боја целиот потребен материјал за наставата;
- да се внесат „сандачиња“ за извршените и неизвршените задачи;
- да му се дадат секому определени задолженија - рутински задачи, како што се: дежурство за време на одморот, чистење по часот и собирање пари за купување на потрошен материјал за целото одделение;
- да се направат паноа на кои со помош на илустрации ќе бидат прикажани некои сложени операции (цртање на портрет по фази).

Изгледа дека е созреано времето креативната настава да се разработи како целосен концепт на организацијата, бидејќи креативноста е основната форма за животот на човечкото постоење која придонесува за човековата слобода и среќа и онаа особина на личноста, која е подложена на воспитување и развиток. Креативната настава не трпи клишеа и исклучителност, туку таа е разновидна, флексибилна и отворена за новини, со посебни форми, методи и средства со кои ќе го поттикнува развојот на творечките способности на учениците и креативната улога на наставникот.

Литература

1. Karlavaris B. (1991). Metodika likovnog odgoja 1. Rijeka Hoff BAur.
2. Stoll L. Fink. D (2000), Menjamo na skole, Zagreb Eduka.
3. Suchodolski B. (1988) Permanenentno obrazovawe i stvaralastvo, Zagreb; Skolske novine.
4. Турковиц 1975; Историја шест појмова, Београд, Нолит
5. Р. Архнајм (1968) Визуелно мислење, Универзитет уметности у Београд, Београд.
6. Б. Бабић и Белохлавек (1985) Ликовна култура, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Београд.
7. Jakubin Grguric (1996) Vizuelno-likovni odgoj i obrazovanje, Eduka, Zagreb.
8. A. Majl (1968) Kreativnost u nastavi, Svijetlost, Sarajevo.