

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика

Штип, 2010/2011

ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика
год. 7, број 11
2010/2011 год.

За издавачот:
проф. м-р Никола Смилков, декан

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

Уредувачки одбор – Editorial Board:
проф. д-р Блаже Китанов
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Ленче Милошева
проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
асис. м-р Трајче Стојанов

Главен уредник и одговорен уредник – Editor in Chief:
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева

Јазично уредување – Language Editor:
Даница Гавриловска-Атанасовска (македонски јазик)
м-р Снежана Кирова (англиски јазик)

Техничко уредување – Technical Editing:
Славе Димитров
Благој Михов

Рецензенти:

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

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

Редакција и администрација – Editorial Office:

Билјана Јорданов
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки
Ул. „Крсте Мисирков“ 66
п.фах 201, 2000 Штип,
Р. Македонија
E-mail: vospitanie@ugd.edu.mk
++389 32 550 500

СОДРЖИНА

проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева, м-р Марија Коцева Примената на моделот на позитивна дисциплина – Фридрих Џонс во современото училиште	7
проф. д-р Блаже Китанов, асис. м-р Ирена Китанова Простумот на Коле Чашуле наспроти бугарската скаменета визија	17
доц. д-р Борче Костов За убавото и убавината	25
д-р Дијана Христовска, доц. д-р Снежана Јованова- Митковска Професионалната етика на наставникот	33
доц. д-р Марија Леонтиќ Воспитната димензија на воспитно-образовните институции	47
проф. д-р Ленче Милошева Перфекционизмот ориентиран кон очекувањата на другите како маладаптивна ориентација кај студентите во тест ситуација	59
проф. д-р Соња Лутовац Математичка анксиозност	69
проф. д-р Соња Петровска, проф. д-р Снежана С. Веселиновска Ставовите на студентите од Педагошкиот факултет – Штип за квалитетот на моделот за практично оспособување на студентите-идни наставници	81
Лидија Јовановска, Зоран Павлов, Славица Колева Јазичните вештини на учениците во периодот на подготовка за читање	97

проф. д-р Соња Петровска, м-р Јадранка Бочварова, Ана Петровска

Некои карактеристики на развојот на образованието на наставници во Република Македонија (од Учителска школа-Штип до Педагошки факултет-Штип) 111

доц. д-р Снежана Јованова-Митковска, д-р Дијана Христовска

Наставни стратегии 125

асис. м-р Ирена Китанова

Компоненти на изразното читање 137

доц. д-р Нина Даскаловска, доц. д-р Билјана Ивановска

Процеси на читање 157

асис. м-р Даринка Веселинова

Теоретски дискусии за учењето странски јазици 165

м-р Јулија Гошева

Рамки за концептуализација на потребите на децата и нивна примена за планирање и обезбедување услуги за деца 175

Воведен збор

„Вистинска цел на воспитанието е максимален развој на личноста на детето во разумно организирано општество, кое нему му служи и на кое самото тоа ќе му служи“.

Селестен Френе

Од 1959 и 1961 година до денес изминаа пет децении од формирањето на Педагошката академија, односно Педагошкиот факултет, а сега Факултет за образовни науки. Новиот Факултет за образовни науки денес е редизајниран и збогатен со пет нови студиски програми: 1. Одделенска настава; 2. Предучилишно воспитување; 3. Педагогија; 4. Библиотекарство и архивистика; 5. Социјална педагогија; 6. Социологија на образованието; 7. Филозофија на образованието и образовни политики; 8. Историја и археологија.

Оттука, како најстара високообразовна институција во состав на најмладиот државен Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, имаме дополнителна обврска за подигање на академското ниво. Во таа насока е и новиот број на списанието „Воспитание“, востановено уште во 2001 година, кое со овој, веќе 11-ти број, се етаблира како сериозно научно гласило во пошироката научна и стручна јавност.

Новиот редакциски одбор на списанието „Воспитание“ им се заблагодарува на сите кои до сега го вложуваа своето време, енергија и креативен потенцијал за списанието да го достигне ова квалитетно ниво и воедно си ја презема обврската да продолжи со објавување на стручни и научни трудови кои уште повеќе ќе го унапредат и афирмираат списанието. Искрено се надеваме дека прилозите на нашето списание ќе бидат соодветен квалитативен влог во едукација на наставникот – воспитувач, на студентот и секој што ќе пројави интерес и потреба за лично доусовршување и наобразба.

Главен и одговорен уредник,
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева

УДК: 37.091.5

Оригинален научен труд
(Original research paper)

Проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки
М-р Марија Коцева

ПРИМЕНАТА НА МОДЕЛОТ НА ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА- ФРИДРИХ ЦОНС ВО СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ

Апстракт

Училиштето претставува специфичен организациски систем и пред сè има за цел и задача да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања и резултати на учениците. Покрај пренесувањето на знаење на младата генерација, училиштето има и воспитна и социјална функција.

Целосниот училиштен систем го сочинува и дисциплината на учениците, односно почитувањето на правила кои владеат во едно училиште.

Моделите на училишна дисциплина, односно моделот на позитивна дисциплина на Фридрих Цонс претставува движечки мотив во нашето истражување. Овој модел авторот го засновал на истражувањата за тоа како се однесуваат наставниците кога учениците се однесуваат лошо.

Авторот смета дека кога кај ученикот ќе постои самоконтрола и одговорност, тогаш тој ќе се однесува на начин соодветен за часот. За да може успешно да се одвива целиот процес на настава, потребно е наставникот со примена на вештини да го ограничи однесувањето на учениците. Цонс, управувањето со одделението го разбира како процес во кој мора да се поврзани дисциплината, наставата и мотивацијата на ученикот. Според него, дисциплината е „процес на применување на стандарди и градење на соработка, со што многу малку ќе се создаваат проблеми во наставата, а повеќе ќе се учи“.¹

За успешно одвивање на наставниот процес е потребно ангажирање на сите сетили кај учениците, со што наставата ќе им биде интересна, учениците ќе уживаат, а со тоа и наставникот ќе биде задоволен.

Клучни зборови: *наставник, ученик, училиште, дисциплина.*

1) Jones F., (2004), Positive Classroom Discipline, Second Edition in Category: Books стр. 36

MODEL OF POSITIVE DISCIPLINE IN OUR SCHOOLS WITH ABSOLUTE ADVANTAGE

Apstract

The school is a specific organizational system and primarily aims to produce a task such activities that will lead to high achievement and performance of students. Besides the transfer of knowledge to the younger generation, the school has an educational and social function.

The entire school system constitutes the discipline of students, or respect for the rules that govern a school.

Models of school discipline or model positive discipline of Frederick Jones is a driving motivation in our research. This model is based on the author's research on how teachers apply when students are behaving badly.

The author believes that when the student will no self control and responsibility, then he will behave in a manner appropriate for hours. To be successful the whole process of teaching requires the teacher using the skills to restrict student behavior. Jones, managing the department understands how the process which must be related discipline, instruction and student motivation. According to him, discipline is "the process of applying the standards and building cooperation, which will be very little trouble in the classroom and learn more." The successful development of the teaching process requires engaging all senses of the students in classes that will be interesting, students will enjoy, and therefore the teacher will be satisfied

Key words: *teacher, student, school, discipline.*

Вовед

Училиштето претставува специфичен организациски систем. Тоа произлегува од сознанието дека воспоставувањето во функционална училишна организација со соодветно организациски дизајнирана структура, има пред сè за цел и задача да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања и резултати на учениците. Покрај пренесувањето на знаење на младата генерација, училиштето има и воспитна и социјална функција. Во училиштето учениците стекнуваат знаење, вештини, навики кои понатаму ќе им помогнат да се изградат во личности.

Во македонските училишта, што денес се наречуваат демократски, моќта е сè уште централизирана, хиерархизирана и политичка. Во училиштето моќта ја има директорот, кој одлучува според одлуките на актуелната власт, а во училницата наставникот.

Под „дисциплина“ на наставникот во училиштето се подразбираат и добро испланирани и подготвени активности, кога подготвената наставна единица го одржува и поттикнува вниманието на учениците и ги охрабрува, тогаш постојат реални услови за воспоставување на дисциплина² во одделението. Програмата на тие активности мора да се темели на создавање на позитивна околина која поттикнува на учење и им помага на учениците да ги развиваат вештините кои им овозможуваат да станат одговорни личности кои умеат да управуваат со своето однесување.

За наставникот од особено значење е добро да ги познава учениците во своето одделение. За секој ученик одделно да го знае нивото на знаења и умеања, неговиот интерес, навиките, вештините и способностите. Да ги познава нивните потреби и развојни карактеристики и, пред сè, да биде заинтересиран за детето, добро да ги познава и детето и неговото семејство. Негова обврска е да направи сè за да помогне: ако има проблем со учењето да пронајде начин како да му помогне, ако детето е бавно да му одреди помал обем на задачи, ако е немирно да му даде некои дополнителни задолженија кои би биле интересни.

Особено е важно наставникот да биде праведен, децата тоа многу добро знаат да го ценат. Во таков случај, кога наставникот постапува праведно, детето ќе биде спремно да ги почитува барањата и да реагира соодветно на казната или пофалбата. Познавањето на психолошките потреби на детето е од особена важност за да биде детето конструктивно и спремно да ги почитува утврдените правила на училишната дисциплина.

Успешниот наставник се познава и по тоа ште не реагира кога проблемот ќе се случи, туку многу порано.

Наставникот наместо да го свртува вниманието за направените грешки, наместо да критикува и да го омаловажува ученикот, треба да покаже разбирање дека грешките се составен дел од животот, но и дека е многу важно да осознае и да покаже спремност да ја поправи својата грешка.

2) Според лексичкото значење дисциплината е: 1. збир на прописи и правила кои го одразуваат начинот на одржување на редот и 2. обврска за придржување кон некој ред, послушност (Шехалић, 1997:166).

Во Педагошкиот лексикон дисциплината се одредува како „ред, цел, чие одржување подразбира исполнување на одредени барања, извршување на обврска и должност; однесување во согласност со нормите и усвоените правила кои ги поставува некоја заедница, општествена група или колектив“ (Педагошки лексикон, 1996:122).

Зборот училишна дисциплина подразбира заеднички утврдени правила на однесување и за учениците и за наставниците и во училиштето и надвор од него. Дисциплината е неопходна за да може училиштето да функционира како заедница. Таа е еден од носечките столбови на добрата настава во современото училиште, но каква дисциплина и со какви средства се доаѓа до неа отвора големо етичко прашање (Gašić-Pavišić, S. 2005 стр. 5).

Во научната литература, во светски рамки се познаваат неколку вида модели на училишна дисциплина. Меѓу најприменуваните се познати: моделот на цврста дисциплина на Ли и Марлин Кантер; модел на позитивна дисциплина на Фридрих Цонс; дисциплина без присила модел на Вилијам Гласер; модел на социјална дисциплина на Рудолф Драјкурс; модел на позитивна дисциплина на Џејн Нелсен; модел на кооперативна дисциплина на Линда Алберт; управување со работата на часот модел на јакоб Куни; модел на оспособување за успешен наставник на Тоамс Гордон; моделот дисциплина со достоинство на Ричард Карвин и Алена Мендлер и др.

Со цел да согледаме кои модели на училишна дисциплина се применуваат кај нас, спроведовме истражување во текот на февруари-април 2011 година. Од добиените резултати табеларно ја прикажуваме основната структура на примерокот и примената на моделите на училишна дисциплина.

Табела 1. Основна структура на примерокот

р. бр.	основно училиште	стратум	број на наставници	
			град	село
1.	„Ванчо Прке“	Штип	26	
2.	„Раде Кратовче“	Кочани	14	
3.	„Видео Подгорец“	Струмица	16	
4.	„Св. Кирил и Методиј“	с. Дабиле		5
5.	„Никола Карев“	с. Тркање		5
6.	„Гоце Делчев“	с. Три Чешми		5
			Вкупно	71

Следната табела дава приказ за примената на моделите на училишна дисциплина во училиштата кои беа дел од нашето истражување.

Табела 2. Фреквенција на моделите на училишна дисциплина

модел	град	село	вкупно	%
	f	f		
модел на цврста дисциплина	4	1	5	3,85
дисциплина без присила	22	4	26	20
кооперативна дисциплина	11	1	12	9,23
оспособување за успешен наставник	12	/	12	9,23
позитивна дисциплина	29	8	37	28,46

социјална дисциплина	7	/	7	5,38
управување со работата на часот	20	3	23	17,69
дисциплина со достоинство	8	/	8	6,15
вкупно			130	100%

Во одговорите на наставниците, вклучени во истражувањето, добивме резултат дека во нашите училишта најприменуван модел на училишна дисциплина е моделот на позитивна дисциплина на Фридрих Џонс³, односно 28,46% одговориле дека го применуваат овој модел. А

3) Моделот на Џонс содржи четири методи: поставување на правила, примена на одговорност, примена на правилно однесување и систем на поддршка. Петтиот елемент на програмата е структурата на одделението. Како што тврди авторот, овој модел опфаќа постапки кои се непријателски насочени, го намалуваат стресот и се самоелиминирачки.

1. Метод на поставување на правила

Примената на невербалната комуникација од страна на наставникот има за цел да постави правила на однесување. Наставникот применувајќи невербална комуникација го поттикнува ученикот да се откаже од несоодветното однесување. Тука спаѓа примената на разни мимики, гестови, движења со главата, израз на лицето (смирен), држење на телото и др. На тој начин ученикот ќе се поттикне за работа на часот, а воопшто нема да се прекине наставата. Наставникот мора да воспостави рамнотежа, применувајќи благи форми на казна, но истовремено и на наградување.

Џонс во својот модел истакнува дека како една од најголемите грешки на наставникот е кога гласно ќе го опомене ученикот и ќе го критикува пред целото одделение, со што веднаш се нарушува позитивната атмосфера во одделението. Со тоа се привлекува вниманието на другите ученици, се менува текот на часот и директно се поддржува лошото однесување на ученикот. Значи примената на јазикот на телото ќе биде поефикасна за разлика од вербалната опомена. Знаејќи ги правилата како треба да се однесува ученикот, наставникот може да му укаже така што нема да им пречи на другите ученици со своето однесување. Важно во сето ова е и близината на наставникот со ученикот, односно и стоене до ученикот може да доведе до спречување во лошото однесување.

Во поставувањето на граници постојат конкретни чекори, како што се: веднаш да ја прекине наставата, наставникот треба да има „очи и на грбот“, да се сврти кон ученикот и со погледот да му укаже, да одите до клупата на ученикот – моќ на просторна близина, задржување на наставникот пред и позади ученикот.

2. Метод за вежбање на одговорност

Примена на одговорност за воведување позитивна соработка во одделението. Авторот смета дека на учениците им е потребен систем за стимулирање, со кој наставникот ќе ги мотивира учениците да си ги извршуваат зададените задачи. Наставникот треба да е подготвен во секој момент да може да им помогне на учениците, да им понуди позитивна поддршка. Џонс смета дека не треба оценките, симболични признанија и други награди да се користат како стимулација за учениците, бидејќи со тоа ќе се мотивираат успешните ученици. Потребно е наградата да се дава на целото одделение, односно на сите ученици, за оние задачи

модел кој најмалку се применува во основните училишта кои беа дел од истражувањето е моделот на цврста дисциплина.

Од спроведеното партиципативно набљудување за време на часовите во основните училишта кои беа опфатени во истражувањето, можеше да се забележи дека голем број од наставниците ја применуваат невербалната комуникација особено со оние ученици кои прават одредени проблеми за време на часот. Наставниците применуваат разни мимики и гестови сè со цел да не го опоменуваат ученикот, со што може да дојде до нарушување на работната атмосфера. Некои од учениците прават проблеми на часот, односно на некој начин се однесуваат „недисциплинирано“ со цел да привлечат внимание кон себе.

Од спроведеното партиципативно набљудување забележавме дека наставниците во нашите основни училишта ја користат наградата-стимулација, но само за поединец, а не за целото одделение.

По однос на примена на негативни санкции со нашето истражување утврдивме дека истите се применуваат поделено, што може да се види и од прикажаните табели.

Да се навратиме на моделот на Фридрих Џонс кој содржи три нивоа на негативни санкции.

Првото ниво е примена на мали негативни санкции (мали казни), тивка опомена од страна на наставникот или пак состанок насамо со ученикот.

кои ги сакаат и работат со посебен интерес. Со тоа учениците ќе бидат задоволни, се учат на одговорност, затоа што добиената награда е за она што го сакаат и понатаму треба да донесат правилна одлука како истата ќе ја употребат. Со тоа во одделението се развива клима на соработка меѓу учениците, затоа што позитивното однесување на секој ученик придонесува за заработување на награда. За да може наставникот да го спроведе тој систем на поттикнување, потребно е тој посебно да биде способен за вештини и активности.

3. *Метод на примена на правилно однесување*

Доколку во едно одделение постојат ученици кои често прават проблеми и не се вклучени во системот на вежбање на одговорност, потребно е наставникот со истите да работи со посебна индивидуализирана програма. Таа програма има за цел да ги охрабри учениците да престанат да се однесуваат на непосакуван начин.

4. *Метод на примена на систем на поддршка*

Овој систем е предвиден за учениците кои прават дисциплински проблеми и покрај многубројните мерки кои се преземени претходно, а не успеале.

Овој потпорен систем опфаќа низа казни, негативни санкции за неприфатливото однесување на ученикот. Овие негативни санкции се јавуваат со различно ниво на јачина. Наставникот треба да воспостави рамнотежа применувајќи негативни и позитивни санкции, односно со секој вид на негативна мерка (казна) потребно е да се дава и позитивна мерка (награда).

Второто ниво е ниво на средни негативни санкции (казни со средна јачина). Овде наставникот го исклучува ученикот од активностите, ученикот се испраќа надвор во ходникот, задржување и разговор по завршувањето на часовите, состанок со родителите или намалување на оценките.

Третото ниво е примена на големи негативни санкции (големи казни), каде што ученикот се испраќа кај директорот на разговор или се применуваат телесни казни.⁴

Каква е состојбата во однос на примената на наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање во нашите основни училишта од страна на нашите училишта, можеме да забележиме од следната табела.

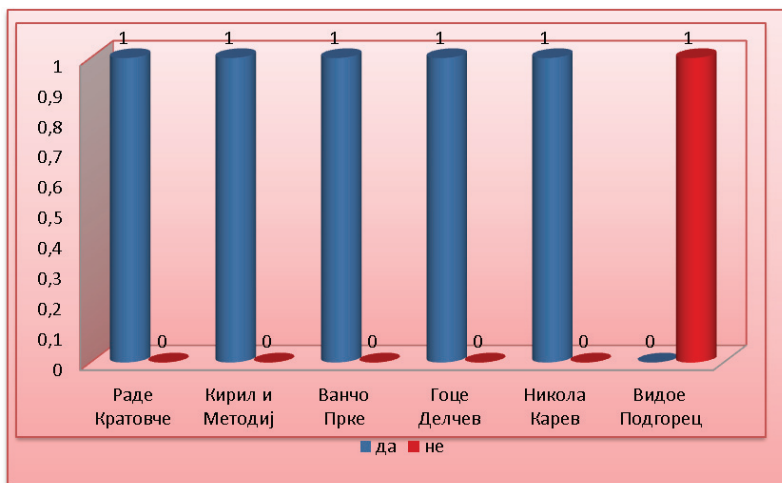
Табела 3. Примена на награди и казни од страна на наставниците

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	40	16	56	1
село	13	2	15	2
вкупно	53	18	71	
%	74,65%	25,35%	100%	

Од прикажаната табела можеме да забележиме дека наставниците кои беа дел од истражувањето, односно 53 или 74,65% од нив одговориле позитивно за примена на наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање на учениците; 18 од нив или 25,35% дале негативен одговор на ова прашање. Оттука можеме да констатираме дека наставниците ги применуваат наградите и казните како средства за мотивирање/демотивирање во наставата во нашите основни училишта. Според стратумот, односно и во градско и селско подрачје поголем број од наставниците ги применуваат наградите и казните.

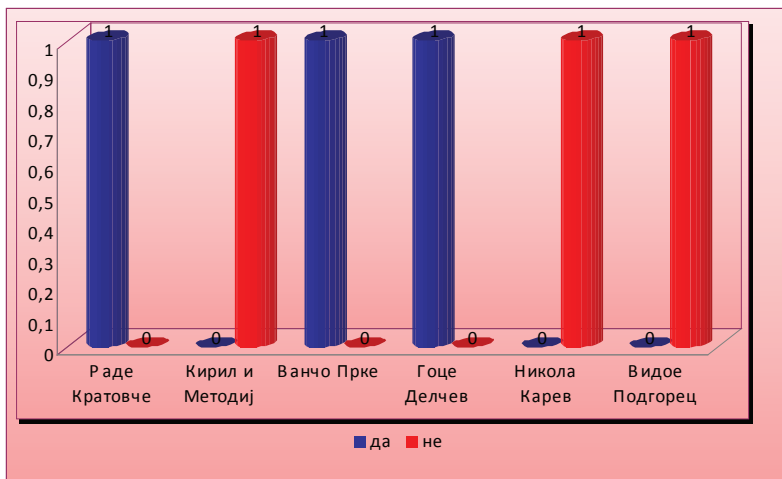
Истражувањето кое беше спроведено во училиштата опфати и дел од училишните педагози. Доколку наставникот забележи дека кај некој од учениците постои проблем, а тој не може да го реши, бара помош од педагогот во училиштето. Колку училишниот педагог ги применува наградите и казните со цел да му помогне на ученикот ќе согледаме од следната слика.

4) Jones, F. (2004b): Tools for Teaching , <http://fredjones.com/index.html>



Слика 1. Примена на награди од страна на училишниот педагог

Од прикажаниот графикон можеме да констатираме дека наградата се применува од страна на училишниот педагог како средство за мотивирање/демотивирање. Само еден од испитаниците одговорил дека не ја применува наградата кога кај некој од учениците постои проблем и тој треба да го реши.



Слика 2. Примена на казни од страна на училишниот педагог

За разлика од наградата, во однос на примената на казната постојат поделени мислења кај испитаниците. Испитаниците од ОУ „Раде Кратовче“, ОУ „Ванчо Прке“ и ОУ „Гоце Делчев“ одговориле дека ја применуваат казната во својата работа, додека останатите испитаници од ОУ „Кирил и Методиј“, ОУ „Никола Карев“ и ОУ „Видоје Подгорец“ не ја применуваат казната.

Во моделот „позитивна дисциплина“ особено е важна структурата на училиштето. Покрај четирите методи кои ги споменавме претходно, битна е и организацијата на времето и просторот во училницата, како и училишните правила. Наставникот треба да постави општи правила за правилно однесување, опремување на училницата, така што наставникот ќе може да се движи низ неа без никакви проблеми и ќе може да ги гледа сите ученици.⁵

Од истражувањето кое го спроведовме можеме да согледаме колку учениците од основните училишта кои беа опфатени ги почитуваат правилата на однесување. Наставникот заедно со учениците на почетокот на учебната година формулира правила на однесување кои учениците мора да ги почитуваат. Од партиципативното набљудување можев да видам дека во голем дел од училниците беа поставени хамери на кои се испишани правилата кои се важни, кои мора да се почитуваат им за секако непочитување постои одредена казна.

Табела 4. Почитување на правилата на однесување во одделението

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	53	3	56	1
село	15	/	15	2
вкупно	68	3	71	
%	95,77%	4,23%	100%	

Од табелата можеме да забележиме дека само мал дел, односно 4,23% од учениците одговориле дека не ги почитуваат правилата.

Фридрих Џонс моделот на „позитивна дисциплина“ го засновал на истражувањата за тоа како се однесуваат наставниците кога учениците се однесуваат лошо.

5) Jones, F. (2004) Positive Classroom Discipline, Second Edition in Category: Books.

Заклучок

Од истражувањето добивме дека најчесто применуван модел во училишта е моделот позитивна дисциплина на Фридрих Цонс. Па оттука можеме да кажеме дека токму поради тоа овој модел претставува движечки мотив во нашиот труд.

Во однос на примената на наградите и казните, можеме да заклучиме дека поголем број од наставниците ги применуваат истите како средство за мотивирање/демотивирање во наставата.

Освен наставниците, во истражувањето беше опфатен и училишниот педагог од секое училиште. Во однос на примената на наградата, од добиените резултати можеме да заклучиме дека училишните педагози ја применуваат наградата во својата работа, а во однос на казната постојат поделени мислења. Оттука можеме да констатираме дека одреден дел од училишните педагози ја применуваат казната во својата работа.

Според добиените резултати од истражувањето, во однос на почитувањето на правилата во одделението можеме да заклучиме дека учениците ги применуваат правилата кои ги имаат формулирано заедно со наставниците на почетокот на учебната година.

Како позитивна страна на овој модел може да се наведе искуството на наставниците кои го користеле овој модел. Голем број на наставници се задоволни поради примената на невербалната комуникација, со што тие се чувствуваат сигурни и поуспешни.

Додека, пак, како критика на овој модел се наведува тоа што овој модел се покажал како неефикасен за ученици кои покажуваа сериозни дисциплински проблеми. Недостаток на овој модел е и примената на награди за доброто однесување на ученикот.

Користена литература

- Bandur, V. (1981), *Učenik u nastavi*, Sarajevo: V. Masleša
- Gašić-Pavišić, S. (1988), *Kaznavanje i dete*, Beograd: Prosveta
- Gašić-Pavišić, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истражувања
- Gordon, T., (1998), *Teacher Effectiveness Training*, New York: Three Rivers Press, Crown Publishing group
- Jones F. (2004) *Positive Classroom Discipline*, Second Edition in Category: Books
- Jones, F. (2000): Tips from Fred Jone's Tools for Teaching, <http://www.education-world.com>
- Nelsen, J. (2001), *Pozitivna disciplina*, Čačak: Inter Grandex Trade
- Trnavac, N. (1996), *Fragmenti o disciplini učenika*, Beograd: Institut za pedagogija i andragogija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

УДК: 821.163.3.09

Стручен труд
(Professional paper)

Проф. д-р Блаже Китанов
Асис. м-р Ирена Китанова
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки

ПРОСТУМОТ НА КОЛЕ ЧАСУЛЕ НАСПРОТИ БУГАРСКАТА СКАМЕНЕТА ВИЗИЈА

Апстракт

Во драмското и прозно творештво на Коле Чашуле доминира една основна специфика и идеја - идентификација на етичките состојби и упорот да се живее втор и подобар живот и истиот да се инкарнира во другиот. Овие компоненти кои се развиваат и доразвиваат од првите прозни и романескни творби, присутна е и во романот „Премреже“ (1977) кој е предмет на разглед и интерпретација на овој текст.

Клучни зборови: *поетска борба, бугарска власт, интелектуална револуција.*

„PROSTUMOT“ KOLE CASULE AGAINST BULGARAN STONY VISION

Abstract

The dramatic and prose works by Kole Casule dominates a basic idea and specifications -identification of ethical situations and persistently to live a better life and a second has yet to be incarnated in the other. These components are developed and the co-developing and novelistic prose works, is also present in the novel “Ordeal” (1977) which is subject to review and interpretation of this text.

Key words: *poetic struggle, Bulgarian government, intellectual revolution.*

Коле Чашуле (1921-2009) ѝ припаѓа на таканаречената прва генерација македонски писатели што ја сочинуваат: Блаже Конески, Ацо Шопов, Славко Јаневски, Димитар Митрев, Јован Бошковски и др. Во трудниот процес на создавањето на современата македонска литература,

овој знаменит писател ја имаше ретката привилегија да партиципира двојно - како нејзин директен учесник, но и како автентичен сведок.

Благодарение на својата творечка кондиција од над шест децении, Чашуле создаде завиден опус од дваесет и четири драми, дванаесет романи, пет книги раскази, шест книги есеи, една монографија, неколку стотини текстови од различен вид и жанр (фељтони, полемики, театарски и филмски критики...) или тоа се четириесет и осум единечни вкоричени наслови со над девет илјади страници.

Во драмското и прозно творештво на Коле Чашуле доминира една основна специфика и идеја - идентификација на етичките состојби и упорот да се живее втор и подобар живот и истиот да се инкарнира во другиот. Овие компоненти кои се развиваат и доразвиваат од првите прозни и романескни творби, присутна е и во романот „Премреже“ (1977) кој е предмет на разглед и интерпретација на овој текст.

Во два тома романот „Премреже“ на Коле Чашуле прикажува дел од политичката историја на македонскиот народ, односно настаните во градот под Марковите кули - Прилеп, во почетните месеци на Втората светска војна, кога Македонија потпаѓа под бугарска окупација и истовремено во неа се воспоставува власт на Бугарија, Германија и Италија.

Практично, тоа е време кога бугарскиот фашистички окупатор има за цел да ги зацврсти своите позиции во македонското поднебје и истовремено да ги растајни и разоткрие приврзаниците на Кралството на СХС и организаторите и носителите на ослободителното движење, нивното срце - комунистите.

Комунистите, пак, како двигатели на отпорот против бугарската окупација се јавуваат во две улоги. Едни од нив се за „отпор“, но предводени од Бугарската работничка партија, комунисти, а другите се приврзаници и вистински следбеници на политиката на партиската организација на Југославија.

Но, времето како императив во себе крие и носи безброј неминовности, кои од друга страна, пак, бараат и свои жртви.

Една од нив е и полицискиот началник во Прилеп (кој во делото не е именуван), некогашен репортер во весникот „Зора“, обвинет и затворен за субверзија и анархизам, во случајов конфидент и земен под „своє“ од главниот шеф, директор на софиската дирекција на полицијата, Гешев. За сето време додека е во мисија во градот под Марковите кули, полицискиот началник доживува многу нешта кои ги пренесува на хартија и ги „испраќа“ во вид на писма (сите заедно чинат две опсежни тетратки) до еден свој пријател во Бугарија.

Дојден да го растајни и урне знакот на еднаквост што луѓето од ова поднебје го ставиле помеѓу зборовите Македонец и комунист, полицискиот началник уште на стартот ќе биде распнат помеѓу стравот што во него го извикуваат зборовите на Гешев и неговото нагласено внимание кон него и меѓу желбата да му поверува дека: „Од сета Македонија, против Прилеп се имаат кренато најмногу војни и најмногу заговори. Сите со една цел: да го одродат од нас! Да го посрбат! Имено, затоа Прилеп бил и останува за нас онаа крепост на б'лгарштината каде што ќе ги биеме и ќе ги добиеме, се разбира, сите наши отечествени војни! Прилеп е градот каде што треба да се овековечиме себе си како б'лгарско племе, еднаш засекогаш... Без Прилеп ние тоа уште не сме до крај!“ (стр. 13-1).

Меѓутоа, проучувајќи ги досијата за македонските комунисти и револуционери во Прилеп, што педантно ги воделе писарите за време на српското владеење, тој уште при средбите со Горчина, Минсура и Лазар Димов-Тишината, ќе сфати дека овде нема можеби, ами само п р и л е п ч а н и, и дека тие се како ѕвездите на небото - недосегливи. Всушност, тие ќе му ја отворат вратата за да почне да влегува во светот на реалноста и да се исправи пред прашањето: „Зошто морници се појавуваат кај секој што ќе сака да завладее со Прилеп“ (стр. 46-1).

Но, тоа е само почеток на неговото психичко неспокојство, почеток на онаа дезориентација што поевидентно ќе ја предизвика Хајделбергшкиот фрустрираник, Ефтим Хаџи-Ефтимов, доктор по право и филозофија, ВМРО-вец, за кого не е регистрирана јавна политичка дејност во градот. Имено, тој веднаш ќе му укаже дека српските полициски архиви и фолклорната или поточно, верзија на градот, не се вистинската насока, пат и ориентација по која се движи за разоткривање вистината на Прилеп. Напоменувајќи му дека времето кога Македонија одби да ја признае тројната асимилација во Срби, Бугари и Грци, односно кога беше кренат глас на непризнавање на теророт и на насилничкото инкорпорирање на Македонија во Кралството, значеше уште еден израз на македонскиот простум, при што се дојде до тоа „комунизмот да стане синоним за македонската национална кауза и македонската национална борба“. Затоа, Ефтим Хаџи-Ефтимов (кој „признава“ дека не е комунист и дека ништо во него не комуницирало и најверојатно нема да комуницира со комунизмот?) ќе го упати неименуваниот полициски началник по сосема друг пат велејќи: „Вистината, вистинската вистина за прилепскиот комунизам не се наоѓа во српските архиви! Туку во животот! Само животот може да ве научи: која е вистинската вистина за прилепскиот комунизам?“.

Истовремено, Ефтим ќе му укаже дека тој како и сиот бугарски народ претставува ж р т в а на склоноста кон себеизмама, занес и визија

дека животот во Македонија се скаменил уште во 1917 година, кога ништо не се случило и дека се чека таканареченото „б’лгарско“ време за да ја ослободи Македонија. Според Ефтима, тоа е само израз на „просултанските флертови на еден Стамболов, авантуризмот на генерал Цончев и уште повеќе мешетарството на еден Борис Сарафов!“ (стр. 98-I).

Надевајќи се во отсуството на цончевското слепило по однос на Македонија во денешнава „б’лгарска“ политика и во отсуството на сфаќањето дека „Македонците се премрежето на Б’лгарија, нејзината злакоб“ (стр. 99-I) (за жал), Ефтим ќе ја изјави дека овде во Прилеп, во Македонија, според логиката на сите настани животот си течел, се водела борба, се раѓале нови борци и револуционери, се простумело, и дека скаменетата софиска и „општо’блгарска“ визија нема никакво значење. Како потврда на тоа се зборовите со белег на осуда: „Вината е во Вас. Вашата скаменета визија за Македонија, што самоизмамнички упорствува дека оваа земја и овој народ не правеле ништо друго сиве дваесет и три години српска и грчка окупација, туку скаменети како карпиви околу овој град, чекале да дојдете Вие?“¹ (стр. 129-I).

Расветлувајќи му многу нешта за кои дотогаш не знаел, неименувањот полициски началник ќе ја почувствува критичната состојба на сопствената душа, оној вистински зачеток на хипокризијата и скептички однос кон себеси, кон сопственото битие, свест и верување дека неговата мисија лесно ќе го открие модусот, оној „raison d’être“ и дека сè ќе биде nonchalant и со лева рака завршено. Од сево ова никнува оној страв, а „стравот има најразвиена фантазија“, кој го доведува до оној чин со интенција да го дезориентира и упати во погрешна насока и отпор кон своите. Vis á vis сево ова, Ефтим Хаџи-Ефтимов излезот за избегнување на трагичниот судир во Прилеп го гледа во изнаоѓање мудрост на двете страни.

Во таков сплет на околности, како продукција на душевните осцилации, кај полицискиот началник се јавува чувството на окупатор, кое доаѓа да го потврди и зацврсти Германецот Карл Брунер, кој му се претставува како негов шеф и главен резидент за македонскиот фронт АМТ-6. Тоа практично зборува дека освојувачките претензии на фашистичка Германија се ориентирани и на југ на Балканот, а македонскиот фронт во тој општ condition sine qua non има исклучително значење, зашто „тој што господари со Македонија ги има в’раце Балканите“. Затоа, привремените бугарски и италијански власти, како сојузници на Германија, имаат должност на овој фронт да обезбедат мирен живот, за непречено освојување и чекорење напред на фашистичка Германија. Опоколен од повеќе страни, распнат во измачувачка, опскурна и безизлезна состојба, тој ќе почне да го чувствува поразот на сопствената личност.

И по повеќе од сто и триесет дена обидувајќи се да продре во порите на градот и луѓето, полицискиот началник по инсистирање на Гешев да го „користи“ Милан Газиводов-Катрин и самиот ќе забележи и открие дека единствен исклучок е токму тој - Катрин, исклучен од Партијата заради тоа што застапувал теза дека Македонците се Бугари и слични убедувања туѓи на комунизмот и на ова херојско поднебје. Наспроти тоа, комунистите во Прилеп се млади интелектуалци кои произлегуваат од највидни фамилии и кои во срцето ја носат и бранат тезата за постоење на посебна македонска нација. Карактеристично е што за нив сите знаат, но никој не знае како се организираат и како дејствуваат. Оттука, носителите на таа теза, комунистите, се и главниот непријател на бугарскиот окупатор. Сето тоа, полицискиот началник го доведува до постојан дијалог со Господ што го носи во себе, а настаните што крстарат во него и околу него ќе го турнат во оној пекол, во тоа п р е м р е ж е кое треба да го истрада, за на крајот и тој да стане неговата жртва.

Необични и интересни се душевните и идејни преобразби на полицискиот началник. За него Прилеп е непредвидлив град политички инфизиран во кој „борбата“ против комунистите е како да се бори против апстракција. И така, додека тој се превиткува и поти, комунистите донесуваат одлука за кревање на оружено востание со цел да се помогне на Советскиот сојуз, да се изврши интернационалистички долг кон првата земја на социјализмот, и за национална и социјална слобода на Македонците, нивно конечно ослободување и обединување. Прашање е само денот, зашто тие не седат со скрстени раце, туку се собираат во хотелот „Балкан“, во ашчилницата на Милан Тиквар. Тука се Орде Чопела, Рампо Левков, касапот и џамбас Илија Чашуле и многу, многу други.

Животот во Прилеп и понатаму си тече, се раѓаат нови комунисти и револуционери, а полицискиот началник и покрај тоа што ја променува куќата на живеење (од кај Данов се преселува кај Кирил Ламбров) не може да најде никаков мир, а за тоа најмногу ќе се обвинува себеси како најголем непријател. Единствени и ретки мигови на спокојство и задоволство се оние кога сиот „потонува“ во Евдокија, „божемна жена“ на Ламброва.

Едно е сигурно. Полицискиот началник е налик на риба фрлена на суво (во случајов тоа е Прилеп), фрлен во тоа премреже, каде што никој не може да се снајде и излезе од мрежата што ја плетат македонските комунисти. Затоа тој ќе се осудува себеси и ќе ја бара причината за сопствениот страв, никулецот за состојбата во која се наоѓа. Така, низ ретроспектива, враќајќи се назад (за што причина е и веста на неговиот пријател Маркучот), полицискиот началник ни го открива периодот пред да дојде на службена должност и мисија во Прилеп.

Пред нас се сликите за неговото бедно детство во Стара Загора, време кога не знае за својот татко, кога преживува тешки моменти на емотивен и социјален план. Тоа ќе остави трајни трауми во него за да се изродат оние карактеристики на неговото битие: неснаодливост, алиенација, неодлучност во животот. „Судбината“ од Стара Загора го води во Софија каде што се запознава со Маркучот кој успева да го вработи во весникот „Зора“ како репортер, чиј уредник е Данаил Крапчев (прилепчанин). Во една пригода тој ќе го види Данаила како (влегува и) излегува од „задната врата“ на дворецот (тука влегувале оние кои имале претензии да се пробият во бугарската политика) и револтирано ќе изјави: „Нема Б'лгарија браќа! Нема! Ова што го имаме како држава е Б'лгарија како земја, што ги раширила нозете, ја расцепила пиздата и збивта од тоа што ја ебаваат Македонците! Како што им е мило: отспреди, одзади, секако! Дури и еден Данаил Крапчев. Тоа што ни останува нам, на Б'лгарите, е да кренеме едно ново Априлско востание, овојпат против новите тирани на Б'лгарија - Македонците!“ (стр. 99). Но Крапчев како избеганик од Прилеп и кој „не е никаков исклучок“, ами „дел од општиот феномен: ролјата на Македонците во бугарската национална политика“, претставува само израз на тоа дека нема место во културата, науката, црквата, банкарството итн., а да не се наоѓа Македонец. Како Македонците да управуваат со Бугарија, а сите национални трауми и трагедии како да се од Македонија и заради Македонија. Тој поминал низ многу луѓи и премрежиња, па така и овојпат ја покажува својата снаодливост успевајќи брзо и ефикасно да го демантира својот соработник (полицискиот началник), да го обвини за субверзија и анархизам и така да го доведе зад решетките на Гешев. Но Гешев го зема под „своје“ и како жртва го испраќа во мисија на Прилеп. Затоа, кај полицискиот началник и мислата да живее, за да му одмазди на Гешева.

Но, полицискиот началник е срушен како битие, поразен, неспособен да се бори против народот што ја надживеал српската окупација, што поминал низ многу премрежија. Не случајно комунизмот наоѓа инкарнација во следбениците, во оние што растат во него и од него. Тука се Младиот Модерното како нов Делчев, во кој прилепскиот комунизам како да си го нашол раководителот што си го барал, способен да поведе со себе многу истомисленици, да инфицира нови извикувајќи: „Народот што родил еден Илинден, ќе роди и втор“. Оттука, полицискиот началник скршен во своите настојувања и усиљби без патетика ќе рече дека комунизмот овде има само една содржина – простумот и дека во срцето на тој простум е Македонија. Затоа, тој ќе го осудува својот анархизам и анархизмот на Гешев, Емил Манолов и другите, од една страна, а од друга страна, пак, ќе биде фасциниран, изненаден и ќе се егзалтира од

великиот и нескршлив херојски дух на луѓето од македонското поднебје кои знаат и умеат да ја бранат самобитноста, својата историја, себе си.

Излезот од премрежето е невозможен. Тој добива инструкции да пали села, да стрела заробени и сфаќа дека е „...последното дејствие на б'лгарската национална драма што ќе се изврши овде во Македонија, во Прилеп...“ и дека вистина нема, дека она што го бара и што треба да го открие е апсурд, апстракција, СКАМЕНЕТА ВИЗИЈА.

Полицискиот началник, кој е главен лик, се јавува и како раскажувач во романот „Премреже“, а прилепските комунисти и револуционери, од друга страна, пак, го чинат заедничкиот, општ лик во делото. Поразот на главниот лик претставува израз на она дека секој што ќе посака да кре-не рака на Прилеп и Македонија воопшто, ќе наиде на отпор, душевно и телесно ќе биде скршен, уништен. Заедничкиот, пак, лик - македонските комунисти, неуморните бранители на слободата, на сопствената бит и независност, се израз на простумот македонски, на онаа издржливост и вечен отпор против окупаторот и секаков вид непријател.

„Премреже“ не е суво речење и прикажување на настани и збиднувања од историјата, ами вешто и уметничко преточување на автентичните состојби за одреден временски период од бурното минато на дел од македонското поднебје.

Говорот на Чашуле е јасен. Реченицата блика од чистина во транс-формирањето на мислата, а присуството на здравиот разум, бројните сен-тенци и драмски елементи му даваат можност на читателот романот да го чита без прекин и со задоволство.

УДК: 37.015.31:111.852

Стручен труд
(Professional paper)

Доц. д-р Борче Костов
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки

ЗА УБАВОТО И УБАВИНАТА

Апстракт

Во нашиот труд кој го насловивме „За убавото и убавината“ ја анализиравме категоријата убаво на начин кој не става во функција на подобро разбирање на проблемите на естетското воспитание.

Тргнавме од констатацијата дека определбата на поимот убаво е различна и од временски и од просторен аспект. Исто така, авторите кои се занимаваат со проблемот на убавото имаат различни сфаќања за неговата суштина, неговата улога во развојот на човекот и во развојот на естетиката и естетското воспитание.

Оттука во нашиот труд ние направивме обид да ги диференцираме различните ставови кон категоријата убаво, да ги прокоментираме, да ги споредиме и да заземеме наш став.

Клучни зборови: *естетско воспитание, естетика, педагогија, филозофија, теории за убавото.*

ON BEAUTY AND THE BEAUTIFUL

Abstract

We titled our work “On beauty and the beautiful” and we analyzed the category beauty in function of better understanding the issues of aesthetic education.

The basic point was the fact that the determination of the term beauty is being different in both, time aspect and space aspect. Also, the authors involved in this matter have got different understanding on beauty issue, on its essence, on its role in human development and on the development of the aesthetics and the aesthetic education.

Therefore, within our work, there is an attempt to differ the approaches towards the category beauty, to comment it, to compare it and finally to give our approach.

Key words: *Aesthetic education, aesthetics, pedagogy, philosophy, theories of beauty.*

Основна категорија на естетиката и естетското воспитание е убавото или убавината. Оттука, ниедна теориска разработка на естетското воспитание не може да биде целосна ако најнапред не ја определи категоријата убаво или убавина.

На прв поглед ова прашање изгледа доста едноставно, па дури и маргинално, зашто сите ние мислиме дека знаеме што е убаво, а што не е убаво или грдо и оттука може да се заклучи дека тоа е прашање кое не заслужува некоја поопстојна елаборација.

Меѓутоа, определбата на поимот убаво е различна и од временски и од просторен аспект и од аспект на тоа како различни автори кои се занимаваат со оваа категорија ја сфаќаат и определуваат.

Определувајќи се за ставот дека убавото е универзален предмет на естетиката, Надежда Чачиновиќ-Пуховски пишува дека „естетиката пишувана со уверението дека убавото не е нејзин универзален предмет со право се чини противречен потфат“ (Čačinović- Puhovski, 1988).

Во понатамошната дискусија околу проблемот на убавото овој автор истакнува дека употребуван надвор од филозофијата поимот убаво се употребува како атрибут, а во филозофијата се јавило прашањето не за тоа што е убаво, туку што е убавото, убавината. Од прашањето за убавите работи се преминува на прашањето за суштината на убавото. И таквата суштина различни мислителски различни ја определуваат. Во естетскиот став убавото ја губи животната релевантност и задолжителност (ibid).

Уште Платон ги изнесува тешкотиите и важноста на одвојувањето на убавото од убавите работи. Притоа се наоѓа пред проблемот на односот на убавото со доброто, при што сепак прво мора да одреди што е убавото. Значи во античката естетика убавото е во непосредна врска со доброто: естетското е и морално.

Во својата „Естетика и општа наука за уметноста“ Dessoir го отвора прашањето дали убавото и уметноста се идентични поими. Како одговор на ова прашање го наведува ставот дека „уметноста ниту настанала со имитирање на убавото, ниту е условена исклучиво од убавото“ (Dessoir, 1963).

Понатаму авторот укажува на тоа дека естетските вредности што ги наоѓаме во уметноста се покажуваат преку убавото, но и преку трагичното и обичното, возвишеното и нежното (Петровиќ, 2000).

Меѓутоа, ако во уметничкото дело е отелотворена убавината, а не некоја друга вредност, се поставува прашањето со што се одликува тоа убаво?

Формалистичките естетичари одговарајќи на ова прашање сметаат дека убавото се сведува на „јасноста и лесното сфаќање на одредени односи“. Секое единство во мноштвото кое јасно се забележува е убаво, а бидејќи тоа е само еден дел од стварноста, убавото е нешто што е помало од стварноста (Dessoir, 1963).

Ако мноштвото е збир на поединости на осетите: боја, звук, зборови, светло, а единството е тоа што одговара на поимите: разум, целина, тогаш испаѓа дека убавото е некое меѓурешение или средина меѓу *разумот* и *чувствата*.

Во историјата на естетиката различните автори дале бројни дефиниции за поимот убаво. Во обидот да направи некаква класификација на тие дефиниции Петровиќ убавото го определува како синтеза, но и хармонија на спротивностите (Петровиќ, 2000).

Анализата на различните теории за убавото нè носи до констатацијата дека различните определби главно оперираат со три поими за убавото и тоа:

- Убаво во најшироко значење. Овој поим во себе ја инкорпорира и моралната убавина. Таквиот поим ги соединува естетиката и етиката. Поимот убаво кој се однесува и на моралноста своите корени ги има во античката мисла. Таквата определба се протега и во целиот среден век;
- Убаво кое исклучиво се однесува на естетиката. Во таквата определба убавото главно го изразува естетското доживување и тоа од аспект на бојата, звукот, мислата и сл. Така сфатеното убаво е основа на европската култура;
- Убаво во естетско значење, меѓутоа стеснето на она што може да се види (обликот и бојата). Треба да се нагласи дека така определеното убаво сосема ретко се употребува во рамките на естетиката (Tatarkjevič, 1975).

Современата естетика главно го употребува вториот поим.

Нагласувањето на наведените три определби на поимот убаво не значи дека не можат да се сретнат и други потесни или пошироки дефиниции за тоа што е убаво. Напротив, гледано и од историска димензија и кај

различни автори на современото време среќаваме определби на поимот убаво кои не се согласуваат во целост со определбите кои ги наведовме.

Така британските мислители Огден и Ричардс во своето дело „The Meaning of Meaning“ откриваат дури 16 определби на категоријата убаво. Меѓутоа, во дефинициите кои тие ги наведуваат, во некои случаи се оди од погрешни позиции. На пример: се наведува дека убавото е „имитирање на природата“, дека е „дело на гениите“, дека „ги зголемува виталните сили“ и сл. Овие определби малку наликуваат на дефиниции и по својата суштина претставуваат делумни опсервации и сомнителни воопштувања (Tatarkjevič, 1975).

И авторите наведуваат дека од сите 16 дефиниции предвид можат да се земат пет, и тоа:

- убавото е прост квалитет својствен на некои предмети;
- убавото е она што кај луѓето буди некои посебни возбуждавања;
- убавото е посебен облик својствен на некои предмети;
- убавото е објавување во предметите на општиот (типичниот, идеалниот) фактор;
- убавото е експанзија (Tatarkjevič, 1975).

Поопстојната анализа на дадените определби открива недостатоци на дадената класификација во смисла дека онака како што се наведени тие не можат да се сметаат за целосни дефиниции, туку како што вели Татаркјевиќ, тие се само рамки врз кои можат да се градат дефиниции.

Во своето дело „Историјата на убавината“ прочуениот семиолог, естетичар и прозаист Умберто Еко нагласува дека: „убавината никогаш не била нешто апсолутно и непроменливо, туку во зависност од историскиот период и од земјата во која се создавала и објаснувала, попримала различни белези - а тоа не се однесува само на физичката убавина (на човекот, на жената, на природата), туку и на убавнината на Бога, на светците или идеите...“ (Еко, 2004).

Убавината е една од трите највисоки идеи: доброто, убавото и вистинското (ibid).

Античките Грци ја создале општата теорија за убавото, според која убавото се заснова на пропорцијата на деловите. Поточно, убавото се заснова на изборот на пропорциите и правилниот распоред на деловите или уште поточно: на големината, квалитетот и количината на деловите и на нивниот заемен однос.

Оваа теорија го добила називот *големата теорија*. Таквиот епитет сосема го заслужила ако се земе предвид фактот дека во севкупниот историски развиток на естетиката и европската култура не може да се

сретне друга теорија која важела толкав временски период и била така општоприфатена.

Големата теорија ја поставиле питагорејците. Во нивното учење убавото се заснова на совршената структура, а структурата на пропорцијата на деловите. Оваа теорија најпрво важела за музиката, а подоцна се проширила во архитектурата и вајарството и убавото кај живите суштества. Таа ги опфаќа и областа на видот и областа на слухот. Основа на *големата теорија* на убавото се хармонијата и симетријата (Џепароски, 2005).

Меѓутоа, теоријата на пропорцијата е критикувана уште во античко време. Така Плотин, при крајот на антиката, создава дуалистичка теорија поаѓајќи од заклучокот дека според *големата теорија* убаво може да биде само она што е составено од делови и дека и светлоста, свездите, златото и сл. се убави, а не се создадени од делови. Оттука тој ја гради теоријата според која убавото се заснова на пропорцијата и сјајот (Џепароски, 2005).

Зборувајќи за естетските проблеми кои ги истакнува Платон, Грлиќ како прв и основен проблем го наведува проблемот на односот на убавото кон убавите предмети, значи односот на метафизичкото убаво и конкретното убаво (Grlić, 1974). Во своите расправи во кои го толкува овој проблем, Платон не се прашува кои работи се убави, туку што е убаво, односно што е она што ги прави убави и убавата девојка и убавата вазна и убавото животно и убавото дрво. Тој нагласува дека за разлика од убавите работи, постојат и убавите мисли, односно убавото само по себе.

Поаѓајќи од наведената теорија, мислителите на средниот век кои се занимавале со определување на категоријата убаво, покрај пропорцијата го додавале и сјајот.

Треба да се нагласи дека овие мислители кои твореле од III до XV век не се одрекле од *големата теорија* за убавото, туку само ја прошириле и покрај пропорцијата го додаде и сјајот како еден од темелите врз кои се заснова оваа теорија.

Големата теорија за убавото егзистирала од V век пред нашата ера до XVII век на нашата ера. Тоа значи нејзино опстојување од 22 века. Во текот на овој долг временски период *големата теорија* сепак не била идентична и непроменлива. Поточно, постојано ѝ се додавале нови тези, се дополнувала, се ограничувала и сл. (Џепароски, 2005).

Треба да се забележи дека *големата теорија* за убавото била дополнувана:

- со тезата за рационалното и убавото;
- со квантитативната природа на убавото;
- со метафизичката природа на убавото;

- со неговата објективност и
- со неговата висока вредност.

В. Татаркјевиќ наведува неколку тези кои најнепосредно биле поврзувани со *големата теорија* на убавото, и тоа:

- тезата дека вистинското убаво го создаваме со разумот, а не само преку осетите;
- тезата за квантитативниот карактер на убавото;
- метафизичката теорија која имала идеалистички карактер и станала теолошка; така еден од нејзините протагонисти ќе рече: „Господ е причина за сè што е убаво“, или „Господ е вечна убавина“;
- тезата за објективизмот, која ги има своите корени во учењата на питагорејците, Платон и Аристотел, чија основа е поставката дека убавината е објективна основа на објектите. Во оваа смисла Платон пишува дека убавото е „убаво секогаш и само по себе“;
- тезата дека убавото е голема добрина. Во античката филозофија убавото влегува во основните вредности на човекот, а тоа се: вистината, доброто и убавото (Tatarkjevič, 1975).

Ако направиме обид да ги анализираме основните поставки на оваа теорија, можеме да констатираме дека *големата теорија* за убавото има свој развој долг два милениума.

Најпрво, може да се одвои периодот на поврзаноста на убавото со доброто. Таквата поставеност е карактеристична за античкиот период и периодот на средниот век.

Кај софистите, аристотеловците, сотичарите и хуманистите се забележува стеснување на оваа теорија и нејзино врзување за строго естетски убавото.

Во XVIII век доаѓа до понатамошно стеснување на теоријата за убавото кога возвишеното се одвојува од убавото (Џепароски, 2005).

Карактеристика на овој долг временски развој на теоријата за убавото е и постепено преминување од објективна кон субјективна естетика.

Сè до XX век убавината ја „бранеле“: Кант, Хегел, Шопенхауер, Ниче, Сантајана и др.

Посебно прашање по однос на убавото е дискусијата околу „природното убаво“ и „уметничкото убаво“. Според Хегел, природното убаво не може да биде предмет на естетиката. Зборувајќи за поимот убаво Хегел убавото го идентификува со поимот вредно. Во оваа смисла, „уметничкото убаво“ е исто што и „уметнички вредно“.

Бројни автори не се согласуваат со определувањето на убавото како предмет на естетиката.

Ivan Focht во својата естетика заклучува дека „ако убавото во потесна смисла на зборот може да биде тема на естетиката, естетиката не може да се однесува како наука за убавото“ (Focht, 1972).

Приговорите против централната позиција на убавото во естетиката се засноваат на три премиси:

- тоа што уметнички е успешно не е секогаш убаво;
- постојат цели родови на естетски вредното кои не се сведуваат на убавото;
- естетиката има работа и со разумот.

Искуството нè наведува на фактот дека со одредена вредност доаѓа и определена невредност. Во оваа смисла проблематично е прашањето дали во сите димензии на убавото постои и неубавото - грдото. За човековите дела ова прашање не е спорно, но спорно е дали со сите убавини во природата доаѓа и грдото.

Поинаку стојат работите со убавото во делата на човекот. Станува збор за уметнички дела кои имаат висока уметничка вредност, но предметот на делото не е убав. Зборуваме за уметничкото убаво, за поетски убаво, сликарски убаво и сл. Во оваа смисла Николај Хартман забележува дека грдо насликаната слика сепак изгледа неубаво, а добро насликаната грдост изгледа уметнички убаво (Hartman, 1968).

Што се однесува до современото сфаќање за убавото, Џепароски забележува дека во XX век убавината се префрлува од сферата на уметноста во сферата на секојдневното, рекламата и маркетингот (Џепароски, 2005).

Користена литература

- Dessoir, M. (1963) *Estetika i opća nauka o umjetnosti*, Sarajevo: Veselin Masleša
- Eko, U. (1992) *Umetnost i lepo u estetici srednjeg veka*, N.Sad: Svetovi
- Eko, U. (2004) *Istorija lepote*, Beograd: Plato
- Focht, I. (1972) *Uvod u estetiku*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika
- Gilbert, K.E., Kun, H. (1969) *Istorija estetike*, Beograd: Kultura
- Grlić, D. (1974) *Estetika I - povjest filozofskih problema*, Zagreb: Naprijed
- Grlić, D. (1976) *Estetika II- epoha estetike*, Zagreb: Naprijed
- Hartman, N. (1968) *Estetika*, Beograd: Kultura
- Lalo, Š. (1974) *Osnovi Estetike*, Beograd: Kultura
- Петровић, С. (2000) *Естетика*, Београд: Народна књига
- Tatarkjević, V. (1975) *Istorija šest pojmova*, Beograd: Nolit
- Цепароски, И. (2005) *Убавина и уметност*, Скопје: Магор
- Čačinović-Puhovski, N. (1988) *Estetika*, Zagreb: Naprijed

УДК: 174:37.011.3-051

Стручен труд
(Professional paper)

Д-р Дијана Христовска
ОУ „Стив Наумов“ – Битола
Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки

ПРОФЕСИОНАЛНАТА ЕТИКА НА НАСТАВНИКОТ

Апстракт

Модерните трендови во образованието бараат промени во наставничката подготовка, наставничките способности и вештини, наставничките компетенции, наставничкото однесување. Многу важно поле на промени во наставниот профил се: промовирање на нови резултати од професионалното усовршување, промени во верувањата и вредностите, вклучување и донесување на нови стратегии, вештини на подучување, прифаќање на нови знаења, промени во организацијата и структурата на училиницата, вклучување во интерперсонална комуникација.

Наставникот во квалитетното училиште не е само презентер на знаења и информации, тој е дијагностичар и стимулатор на личните, социјалните, когнитивните и емоционалните способности, вештини и вредности на учениците, што овозможува континуиран напредок на учењето. Отворената соработка, интерактивното влијание, професионализмот, емоционалната интелигенција се интегрираат како моќна комбинација во личноста на наставникот како педагошки водач.

Токму оттаму и го поставуваме прашањето дали овие професионални етички парадигми се доволни за јакнење на професионалната етика на наставникот, што сè треба да се направи во насока на подобрување на работата во училиницата, кои се предлозите и сугестиите на наставниците и родителите за подобрување на работата на наставникот.

Целта на овој труд е да се истакнат општоприфатливите способности и компетенции кои всушност претставуваат серија од професионални, етички, човечки квалитети што се интегрираат во професијата наставник.

Во овој труд ќе се обидеме да одговориме на овие и други прашања околу суштинските карактеристики на наставникот како модел на етичко однесување во наставниот процес и ќе ги презентираме резултатите од истражувањето за наставничката оспособеност и компетенции.

Клучни зборови: *наставник, традиционално училиште, квалитетно училиште, промени, професионална етика.*

TEACHER PROFESSIONAL ETHICS

Abstract

Modern trends in education require changes in teacher preparation, teaching skills and teaching competencies, teacher's behavior. Many important changes in the field of teaching profile are: promotion of new professional development results, changes in beliefs and values, involvement and adoption of new strategies in teaching skills, acceptance a new knowledge, changes in organization and structure of the classroom, inclusion in interpersonal communication.

Teacher in qualitative schools is not just a presenter of knowledge and information, he is a diagnostician and stimulator of personal, social, cognitive, emotional abilities, skills, students values, person who always enabling for continuous improvement of learning. Open collaboration, interactive influence, professionalism, emotional intelligence, show powerful combination in the teacher personality as pedagogical leader.

Therefore we put the question whether these professional ethical paradigms are sufficient to strengthen the professional ethics of teachers, which should be done to improve the work in the classroom, which are the proposals and suggestions of teachers and parents to improve the performance of the teacher.

The purpose of this paper is to highlight commonly accepted skills and competencies that are actually a series of professional, ethical, human qualities that are integrated into the teaching profession.

In this paper we will try to answer these and other questions about the essential characteristics of the teacher as a model of ethical behavior in the teaching process and we will present the results of research on teacher qualifications and competencies.

Keywords: *teacher, a traditional school, school quality, change, ethics.*

Вовед

„Училиштето вреди толку колку што вреди наставникот, затоа важен дел на секоја училишна реформа е зголемување на образованието на наставникот“

Дистерваг

Започнатиот процес на промени во образованието е насочен кон постигнување на поголема ефективност и квалитетност на наставниот процес. Во фокусот на сите овие новини се афирмира наставникот како носител, координатор и реализатор на процесот на учење. Во овој период на динамични промени професијата наставник се соочува со суштинска преобразба. Професијата наставник во педагошката литература се дефинира многу широко. Под поимот наставник, дидакалос (грч. *didasko* - поучувам), едукација (лат. *educatio*, *educere* - воспитување, образование, водење) се подразбира професионална личност која стручно-педагошки воспитува, образува, води во наставниот процес.

Традиционалното училиште својата концепција и организација на наставниот процес повеќе векови ја темели на педагогијата на W.Ratke, J.f.Herbert, J.A.Komenski на што и се упатуваат многубројни забелешки, критики.

Меѓу бројните забелешки насочени на досегашната поставеност на дидактичко-методичката структура на традиционалната настава се издвојуваат и оние кои се однесуваат на професионалните вредности и верувања на наставникот како традиционален наставник. Според досегашниот синтетички опис на приоритетите во организацијата на наставата, наставникот беше насочен на активности кои доведуваа до:

- Недостаток на самоиницијатива и капацитет за прифаќање на промени во знаењата, стилот на предавање, начинот на учење (наставникот е доминантен извор на знаења);
- Градење на просечна, стереотипна, конвенционална, патријархална социо-емоционална клима во училиницата;
- Негување стил на работа во кој доминира наставникот со своите активности кои често се на маргините на изолираност, неколаборативност, недемократичност во комуникацијата со непосредната средина;
- Ниски очекувања од учениците и ниска мотивираност од наставниците во процесот на учење, запоставување на индивидуалните потреби, способности, интереси на учениците, афирмирање на педагошкиот просек во наставата;
- Отсуство на придонес на поголема ефективност и квалитет во наставата;

- Отсуство на професионален развој;
- Недефинирани модели на стручно-перманентно усовршување;
- Ниско ниво на интеракција и комуникација со членовите на стручните тела и органи во училиштето;
- Непостоење на меѓусебна доверба, отсуство на тимска работа;
- Криза на професионалните вредности поради недоволната општествено-материјална стимулација на наставникот;
- Немоќ да се одговори на интересите, потребите на учениците и родителите.

Проблемот за квалитетното училиште посебно се актуализира во последните години. Емпириските истражувања спроведени во 90-тите години од 20 век во англоамериканските земји за квалитетното училиште, посебно оние кои беа насочени кон тоа како да се подобри работата на училиштата, дадоа посебен придонес за развојот на современата концепција за улогата на наставникот во наставниот процес.

Концепциска поставеност на новото училиште доведува до значително видоизменување на улогата и позицијата на наставникот. Имено, наставниците во квалитетното училиште се ставаат пред посложени и посуптилни проблеми и задачи што доведува до надминување на несигурноста, изолацијата и некооперативноста. Наставникот добива нова професионална улога, улога на современ наставник кој ќе се залага, мотивира, стимулира и презема одговорност за подобрување на процесот на учење и подобрување на работата на училиштето. Наставникот во квалитетното училиште не е само пренесувач на знаења и информации или само експерт од својата област, тој е водач, дијагностичар, координатор, реализатор на процесот на учење, стимулатор на квалитетно учење и подучување, планер, програмер на наставниот процес, духовен и морален советник, модел на етичко однесување.

Кои барања се поставени пред наставникот во квалитетното училиште?

Со реконцептуализацијата на традиционалната улога, наставникот се поставува пред посложени, одговорни барања пред учениците, родителите, директорот, општествената средина. Од наставникот се бара:

1. **да поседува високи човечки квалитети:** висок степен на iq и eq (класична и емоционална интелигенција), општествени способности, емпатија, самоконтрола, моќ на расудување, вербални способности, способност за интерперсонално влијание врз однесувањето, ставовите, мислењето, поведенијата на учениците;

2. **педагошки квалитети:** да биде педагошки водач, да го овозможи процесот на учење, да обезбеди квалитетно учење и подучување, да биде советник, да дава пример, да не е пристрасен, да биде праведен, постојан;
3. **стручни квалитети:** да биде експерт од својата област, да има предизвик во предавањето, да има висок степен на вербална, писмена, информатичка писменост; демонстрација на стратегии, модели на учење и подучување, да посветува внимание на својот професионален развој, да ги структурира семинарите, изведба на идеите од семинарите во училиницата, способност за оптимално искористување на емоционалните и духовните ресурси во училиницата; насоченост на перманентно-стручно усовршување; создавање клима на големи очекувања во училиницата; мотивираност за тимска работа; способност за кооперативно-партиципативни односи; следење на динамиката на процесот на учење во училиницата; како висок степен на досигната професионална етика.

Како што можеме да забележиме, модерните трендови во образованието бараат промени во наставничката подготовка, наставничките способности и вештини, наставничките компетенции, наставничкото однесување, промени во неговиот етички кодекс кој подразбира промени во моралните ставови кои човекот ги има кон својата работа и посебните задачи и должности кон својата професија.

Наставникот како професионалец има своја професионална етика која ја сочинуваат збир на правила за однесување во неговата професија. Постојат пишувани (формални-Хипократови), пропишани со соодветни законски акти и непишувани (неформални) правила на однесување на наставникот, неопходни за успешно реализирање на бројните активности-наставни, воннаставни, колегијални...

Како основни елементи на професионалната етика на наставникот се истакнуваат: а) општите морални норми на наставничката професија; б) правила за однесување кон учениците, недискриминативен приод, постоење на алтруизам; в) правила за однесување кон колегите (ширење на знаења, еднаквост, меѓусебна поддршка).

1. Општите морални норми на наставничката професија-познавање на професионалните норми и должности, потполно посветување на сопствената професија, поседување на висок степен на професионални компетенции;
2. Правилата за однесување кон учениците се однесуваат на: водење на сметка за здравјето (физичко и духовно) на ученикот; заштита од сите опасности по неговото здравје; акцентот да го постави на грижата

за интелектуалниот развој и за формирање на работни навики на своите ученици; да придонесе за морален развој на сопствените ученици (почит и љубов кон татковината, толерантност, чувство на одговорност, демократско мислење, уредност, учтивост, точност, подготвеност за помош, уважување на човечкото достоинство); да се мисли на духовното добро на своите ученици-наставникот да ги почитува религиските уверувања на учениците и нивните родители и сл.

3. правила за однесување кон колегите: почит кон себеси и другите околу себе, тимска работа, колегијалност, емпатиски чувства, отворена соработка.

Наставникот во квалитетното училиште не е само презентер на знаења и информации, тој е дијагностичар и стимулатор на личните, социјалните, когнитивните, емоционалните способности, вештини, вредности на учениците што овозможува континуиран напредок на учењето. Отворената соработка, интерактивното влијание, професионализмот, емоционалната интелигенција се интегрираат како моќна комбинација во личноста на наставникот како педагошки водач.

Новата филозофија на живеење и работење се интегрира во основната функција на квалитетното училиште каде што се бара да им се помогне на младите луѓе да се подготват за поголема флексибилност, креативност, издржливост, демократичност, оригиналност, подготвеност за живот и работа во демократско и мултикултурално општество. Основна и заедничка обврска и должност на сите субјекти вклучени во наставниот процес во зависност од нивната улога е со истрајност и меѓусебна соработка да партиципираат и влијаат на подобрување на работата на наставниот процес.

Ефективноста во училницата се изразува со тоа што се учи и начинот како учат учениците. Организирајќи го процесот на учење во училницата, наставникот со своите способности и вештини треба да им помогне на учениците да научат како да учат, како да добиваат знаења, информации, да им даде можности да ги применат знаењата и новите искуства во реалноста, да им помогне во начинот на размислување, во начинот на презентација, учениците ќе се поттикнуваат на дискусии, дебати, повеќе ќе ги стимулираат иницијативите на учениците за зборување, истражување, самостојна работа. Улогата на наставникот се состои во тоа да ги охрабрува, мотивира, стимулира, да им помогне на учениците да развиваат вештини како и да ја поттикнува самодовербата и самопочита.

Дали овие професионални етички парадигми се доволни за јакнење на професионалната етика на наставникот?

Токму во врска со оваа проблематика го спроведовме и следното мало, микроистражување со цел да ја видиме состојбата на терен, т.е. да испитаме и да промовираме дискусија со испитаниците и врз основа на добиените податоци за нивните погледи, ставови, размислувања да дефинираме еден концепт за професионалната етика на наставникот во процесот на учење, насочена на подобрување на работата на училиштето.

Истражувањето се реализираше во Р. Македонија, поточно во пет општини: Штип, Битола, Скопје, Прилеп, Демир Хисар, со оглед на можностите на истражувачот и соработката со соодветните институции од овој дел од Македонија. Примерокот беше намерен, т.е. беа вклучени наставници, родители од неколку училишта од горенаведените општини.

Разговорот со интервјуираните наставници и родители беше претходно договорен, што значи беа запознати со неговата цел и темите околу кои истиот се одвиваше. Разговорите кои се реализираа во посебни простории се одвиваа слободно, а за поткрепа се користеше диктафон. На овој начин дојдовме до поблиски податоци за нивните ставови за промените во училиштата, задачите на наставниците, посакуваните карактеристики на наставникот, размислувањата на испитаниците за тоа каков е и како може да се подобри квалитетот на процесот на учење.

Интервјуто со испитаниците започнуваше со некои општи податоци за нив како на пример, колкаво е нивното работно искуство, какво иницијално образование завршиле, дали им биле потребни дополнителни обуки и семинари за да можат полесно да се вклопат во колективот и со успех да ја извршуваат работата и сл.

Врз основа на добиените податоци констатиравме дека станува збор за наставнички кадар со повеќегодишно работно искуство просечно 14,5 години, со завршен Педагошки факултет-одделенска насока, партиципенти на повеќе обуки и семинари организирани од страна на МОН, БРО, како и од невладиниот сектор, обуки во кои се стекнале со знења, умеања и вештини од различни области: животни вештини, граѓанско образование, стратегии и техники на учење и поучување, разрешување на дилемите и проблеми околу оценувањето на учениците-водење на ученички портфолија и сл.

Во понатамошниот тек на интервјуто преминавме кон прашања поврзани со нивните ставови и мислења за промените, улогата и очекувањата од наставникот во современото училиште.

Одговорите на испитаниците ги подредивме во неколку категории.

Вопрвата категорија се презентирани одговорите на испитаниците во врска со ставот на родителите, наставниците во врска со промените на макро и микро ниво кои се случуваат во училиштето.

Г.Б.(родител): Мислам дека е потребно ние родителите да бидеме повеќе информирани од училиштето за она што се случува во училишната. Јас сум дипломиран правник и сметам дека имам желба и време да се вклучам во животот на училиштето на моето девојче како родител што може да помогне, истовремено ќе имам конкретни сознанија за природата на промените.

С.Ј. (родител): Потребни ни се повеќе информации за промените кои се случуваат на макро и микро ниво во училиштето. Познато ни е дека е нарушен моралниот систем на вредности кај младата генерација, што неминовно се случува во овие услови на децентрализација, глобализација... Сметам дека ние како родители, па и наставниците и сите субјекти од заедницата, училиштето, треба заеднички да работиме посебно на подигањето на вредносниот систем кај учениците. Семејното воспитување, особено на планот на моралниот развој на единката, е првата алка од синцирот на која се надоврзуваат сите останати облици на воспитување, но сите треба да значат надградување на вредносниот систем на младата генерација.

С.Т. (наставник): Мојот став кон промените? Можеби мојот ентузијазам и желбата за понатамошна моја професионална надградба влијае врз формирањето на позитивен став кон промените. Секако ќе ги прифаќам само оние промени што сметам дека се позитивни и влијаат позитивно врз процесот на учење. Предавам во две училишта и често сум опкружен со многубројни промени на што многу наставници не гледаат благонаклонето и треба да се селектираат само оние кои вистински се насочени на подобрување на нашата работа.

Втората категорија на одговори се однесуваше на ставот на родителите во врска со очекувањата кои ги имаат истите од наставниците.

Е.П. (родител): Моите очекувања од наставникот се насочени кон професионалниот и моралниот аспект од работењето. Наставникот мора да има јасна визија за својата работа, да ги открива и развива талентите на своите ученици, да ги охрабрува, мотивира способностите, интересите на учениците, да гради атмосфера на почит, доверба, да постои поврзаност со учениците, да ги планира и користи современи методи, средства, форми на работа, да се грижи за дисциплината во одделението, постојано да е со учениците во училишната. Тој мора да биде човек со високи морални, професионални квалитети.

В.И. (родител): Јас сметам дека наставникот треба да им е пример на своите ученици. Да биде праведен, чесен, расположен, да гради клима во училиницата во која ќе се почитуваат индивидуалните разлики на учениците, ќе ги насочува како да учат, ќе ги поттикнува на добар успех. Наставникот мора да соработува со родителите, тимски да работи со наставниците од одделенскиот актив.

Третата категорија на одговори се однесуваше на ставовите на наставниците во врска со улогата, задачите и барањата кои ним им се поставени, а се во согласност со современите трендови во развојот на образованието:

- Потребни се промени, но не сè што е промена некритички да се вгради во образованието. Потребно е селективно да бидат организирани;
- Дисеминацијата на сознанијата од семинарите да биде исклучиво од наставници кои се експерти од дадената област;
- Наставникот има важна и одговорна улога во процесот на учење, тој мора да им биде пример на своите ученици;
- Наставникот мора да поседува високи професионално-етички квалитети;
- Наставникот го организира процесот на учење така што ќе придонесува за подобрување на работата во училиницата;
- Тимската работа да има приоритет во работењето;
- Наставникот да е тој кој треба да ја поттикнува соработката со семејствата, комуникацијата со непосредната средина;
- Да ги стимулира интелектуалните, социјалните, моралните, личните способности, интереси на учениците;
- Да применува нови модели и стратегии за ефективна работа.

М.В.(наставник): Секојдневно пред мене е прашањето: Која е мојата улога во работата со ученици, како да постапувам? Дали правилно постапувам, дали моите знаења, сознанија, се доволни за да можам успешно со нив да работам? Како работам со моите деца? Одговорот си го пронаоѓам самостојно: ги почитувам сите ученици од одделението, сите за мене се мои деца, ги уважувам нивните индивидуални интереси, ги поттикнувам на проширување на нивните знаења, им организирам посложени активности, користам разновиден материјал, го охрабрувам и поттикнувам нивното креативно и продуктивно мислење, не очекувам од нив секогаш да знаат сè, не ги преоптоварувам со непотребни активности, не допуштам празнини во нивното знаење и однесување. За сите подготвувам портфолио во кое ги чувам нивните индивидуални трудови. Но она што

мене, а верувам дека и на другите наставници кои работат со ученици ни недостасува, е перманентна обука од аспект на актуелните промени во процесот на учење, организирање на ефективни работилници и семинари за т.н. емоционална писменост за која денес многу се говори, а за која сме прочитале или слушнале на одредени семинари и обуки, а која се однесува на нови вештини и способности за управување со трансакциите кои предизвикуваат емоции со кои располага наставникот во постигнување на воспитно-образовните цели, способност за приспособено однесување во некои за нас неприфатливи ситуации со употреба на саморегулаторни стратегии... Сметам дека таквата емоционална писменост би ми помогнала во донесување на соодветни одлуки, во креативното решавање на проблеми и воспоставување на добри односи со другите.

Во четвртата категорија ги вградивме одговорите на прашањата кои се однесуваат на секојдневните наставни активности на наставниците, нивниот однос кон работата, работата во паралелката, интеракцијата, комуникацијата на микро ниво и соработката со колегите.

Сите наставници се согласни дека работата со ученици бара нивно посебно вложување, грижа за нивното здравје, нивна заштита, дополнителни активности.

Г.А. (наставник): Работата со учениците бара посебен индивидуален приод. Правото на секое дете да се образува и воспитува во согласност со неговите потенцијали е неприкосновено. Оттаму, и се обидувам да им помогнам онолку колку што можам. Им ја нудам сета помош и поддршка. Потребно ми е посебно да се подготвувам, да изработувам посебни задачи, да предвидувам активности, повеќе да читам и јас и да барам дополнителни извори на сознанија од најразлични области. Во таа насока и работам на создавањето на позитивна клима во рамки на одделението, внимание посветувам и на нивната социјализација, на јакнење на љубовта, почитта и другарството помеѓу учениците.

- Наставниците применуваат често диференциран приод во работата посебно со надарените и талентирани ученици, изработувајќи самостојно индивидуални флексибилни програми за работа насочени на развивање на креативноста или пак истите ги сработуваат во соработка со колегите, стручните соработници (психологот, педагогот, социологот, дефектологот) и истите овозможуваат напредување со различна брзина и низ различни содржини.
- Во работата со учениците наставниците користат најразновидни методи и форми на работа, ги користат сите современи техники и стратегии на учење и поучување, посебно стратегијата на критичко размислување и стратегијата за решавање на проблеми кои ги имаат

научено со посетата на семинари, најразновидни обуки и со читање на стручна литература.

- Во своето работење најчесто тимски работат. Меѓутоа истакнуваат дека често се соочуваат и со одредени проблеми од аспект на соработката со родителите, наставниците, стручните служби, директорите. Премногу се оптоварени со неселектирани, неефективни семинари, превисок фонд на часови, недоволна општествено-материјална стимулација, променлив менталитет на раководниот кадар, недостаток на знаења на обучувачите во процесот на дисиминација, недостаток на нагледни средства и сл.

Петтата категорија ги содржеше одговорите поврзани со соработката на релација наставник-семејство.

- Соработката со семејствата се одвива на завидно ниво.

А.Г. (наставник): За разлика од поранешната традиционална поставеност на училиштето во поглед на релацијата со семејство, денес ситуацијата е малку поинаква. Постојано комуницираме со родителите, реализираме најразлични облици на соработка, реализираме посети на семејствата... Настојваме да ги вклучиме родителите во работата на одделението.

Некои од нив организираат посебни работилници, ангажирајќи родители на ученици од одделението - стручни и научни работници, како предавачи од оваа област во насока на подобрување на процесот на учење. Заеднички се донесуваат одлуки во врска со животот и работата во училиницата. Посебно внимание се обраќа на формирањето на работни навики и работна дисциплина на учениците која треба да се негува и во училиштето и во родителскиот дом.

Шестата категорија се однесуваше на мислењата на наставниците во врска со прашањето за нивната професионална етичност.

М.М. (наставник): Знаеме дека секој човек знае и треба да ја прави разликата помеѓу тоа што е добро, што е лошо, што може, што треба, што не треба да прави, за да може успешен, да дејствува и да си го унапреди сопствениот живот, а со тоа и животот на другите луѓе околу него. Посебно е значајно за нас наставниците кои треба да им бидеме пример, модел на младите луѓе и да ги едуцираме во согласност со она што значи етички кодекс, етичко однесување, почитување на себеси, почитување на другите околу нас.

А.В. (наставник): Сметам дека професионалната етика претставува надградба на личната етика, бидејќи професионалниот и личниот идентитет претставуваат дел од една целина. Истите својата база ја имаат во семејството и се надградуваат понатаму низ сите нивоа на образование.

Г.А. (наставник): Професионалната етика, според мене, го опфаќа почитувањето на: општите норми вградени во одредени законски акти - Закон за образование, правилници, кодекси на однесување во училиштето и сл., личната етика, како и способноста на наставникот за воспоставување на професионален дијалог, како со учениците така и со сите преостанати субјекти, чија цел е што подобра едукација на учениците и подобрување на работата на училиштето. Ние сме тие кои треба да го подготвиме поединецот за идната улога на конструктор на граѓанската кохезија. Настојваме успешно да го правиме сето тоа низ нашите редовни активности-наставни, воннаставни, соработката со локалната заедница, семејството. Најважен е личниот пример, како и едукацијата за етичноста, која ни е потребна и неопходна.

Седмата категорија се однесуваше на предлозите и сугестиите на наставниците и родителите поврзани со професионалната етика на наставникот.

Што се однесува до нивните предлози и сугестии, истите се однесуваат на проширување на постојните капацитети во рамки на училиштето и негова подобра опременост; на соработката со колегите - само тимската работа има перспектива; унапредување на соработката со семејствата; потреба од постојана едукација од оваа област - ефективни и подолготрајни семинари, предавања на еминентни стручни лица; конференции; групна динамика; акциони истражувања за етичноста, размислување за етички кодекси на ниво на училишница, училиште, заедница, симулации и сл.; во текот на иницијалното образование, воведување на посебен предмет кој ќе се однесува на професионалната етика на наставникот; изготвување на прирачници за работа; развивање на нови модели и стратегии за работа со децата со посебни образовни потреби, надарени и талентирани деца; соработка со локалните власти.

Заклучок

Анализата на теоретските расправи за овој проблем и емпириските податоци до кои дојдовме како резултат на користење на техниката интервјуирање нè водат до следниве заклучоци:

- Прашањата што ги поставивме на почеток, во воведниот дел, како и со испитувањето, најдоа одговори како во теоретските расправи, така и во резултатите од спроведеното истражување.
- Заклучоците од истражувањето не треба да се прифатат категорично, бидејќи се однесуваат на конкретен примерок и во конкретно одредено време. Тоа значи дека истите треба да се прифатат за пронаоѓање

на патишта и начини за подобрување на процесот на учење, односно подобрување на работата на училиштето. Наставниците од основните училишта имаат постојана потреба од професионално усовршување, неопходни за успешна реализација на наставниот процес.

- Постојан развој на образовниот кадар „метаниа“ - промена на мислата на наставничкиот кадар – само едуциран, образован кадар може да придонесе за сопствениот и развојот на човековиот свет, да ги подготви младите луѓе да се соочат со предизвиците и проблемите кои му се навестуваат на човештвото.
- Идентификување и имплементирање на стратегии за ефективна обука на наставничкиот кадар.

Користена литература

- Beyer, L. (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48, 4, pp. 245-254
- Conrad, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 3, pp. 365-385
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association, pp. 826-857
- Howard, R. W. (2005). Preparing moral educators in an era of standards-based reform. *Teacher Education Quarterly* (fall), pp. 43-58
- Williams, M.; Lunenburg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teacher's educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 205-217
- Woods, P.; Jeffrey, B.; Truman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press

УДК: 37.017

Излагање
(Presentation)

Доц. д-р Марија Леонтиќ
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет

ВОСПИТНАТА ДИМЕНЗИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Апстракт

Современото општество бара активно ангажирање на учителите, наставниците и професорите во современото образование од аспект и на воспитната димензија, бидејќи нема секое семејство можност и капацитет ова да го изведе на саканото ниво, а понекогаш не е ни свесно дека пренесува предрасуди на своите деца. Современото образование на децата треба да им понуди нови аспекти и ситуации преку кои децата ќе имаат можност да ги надминат предрасудите за да не им станат бариера во животот. Посебно современото образование бара мобилност на наставникот во поглед на мултикултурализмот што во Македонија треба да прерасне во стил и начин на живот за на хуман начин да се подобри квалитетот на живеењето. Сето ова во својот реферат ќе го поткрепам со еден културен настан што се одржа во мај 2011 год. меѓу учениците од основното училиште „Тефејуз“ и „Коле Неделковски“ во рамките на проектот „Меѓуетничка толеранција, соработка и соживот“.

Клучни зборови: *современо општество, современо образование, современи наставници, мултикултурализам, современ живот.*

EDUCATIONAL DIMENSIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

Modern society needs the active engagement of teachers at every level of modern education because some families do not have the opportunity and capacity to do this at the desired level and are sometimes likely to transmit prejudices onto their children. Modern education should offer children new aspects and possibilities, so that they will have the opportunity to overcome their prejudices thus preventing them from becoming a barrier in their

lives. Modern education especially requires teachers' mobility regarding multiculturalism since multiculturalism is increasingly becoming a style and a way of life thus improving the quality of life. This will be supported in my paper with one cultural event which happened in May 2011, in "Tefeyuz" and "Kole Nedelkovski" primary schools involving students from both schools. This cultural event was a part of the project named "Interethnic tolerance, cooperation and coexistence".

Key words: *modern society, modern education, modern teachers, multiculturalism, modern life.*

Предговор

Современото општество бара активно вклучување на воспитно-образовните институции во современите образовни тенденции кои ќе влијаат на квалитетот на учењето и работата. Посебно важно место во современото образование треба да му се даде на мултикултурализмот, бидејќи Македонија е мултикултурна земја и тој треба да прерасне во секојдневен стил и начин на живот за на хуман начин да се подобри квалитетот на живеењето. Притоа треба да сме искрени и да признаеме дека голем процент жители од сите народи во нашата земја имаат предрасуди на овој план. Децата се раѓаат без предрасуди. Ние, возрасните, ги пренесуваме своите предрасуди на децата. Затоа современото општество и современото образование бараат на суптилен начин да се реализира и воспитната димензија на воспитно-образовните институции. Ова е многу важно, бидејќи секое семејство нема можност и капацитет ова да го изведе на саканото ниво, а понекогаш не е ни свесно дека им пренесува предрасуди на своите деца. Современото образование преку воспитната димензија на воспитно-образовните институции и преку современи наставници на децата треба да им понуди нови аспекти и ситуации преку кои децата ќе имаат можност да ги надминат предрасудите за тие да не им станат бариера во животот.

Надминување на предрасудите преку воспитната димензија на воспитно-образовните институции

Главен носител на воспитната димензија на воспитно-образовните институции е наставникот, а тоа значи дека тој ќе биде двигател во мисијата за мултикултурализмот во наставата и во животот. За да може да биде носител на една ваква мисија, наставникот прво треба да се ослободи од предрасудите. Доколку наставникот не работи свесно на себеси, различностите тешко ќе ги прифаќа, а предрасудите на околината

и на општеството полесно ќе се всадуваат во него. Наставникот и без да биде свесен ќе ги пренесе предрасудите на децата или, пак, ќе влијае тие што постојат кај децата уште повеќе да се утврдат. Во наставата и пошироко во секојдневниот живот во нашата земја обично предрасудите можат да се групираат во неколку точки и за нивно надминување ние, наставниците, преку разновидни содржини и активности сме должни да укажеме дека¹: 1. секој народ е драгоцен; 2. историјата му припаѓа на минатото, не се менува, но бидејќи меѓусебно нè врзува, ние можеме да го смениме нашиот став кон него и да не дозволиме да нè повредува, а извлекувајќи поука од него, треба да градиме поубава иднина; 3. секоја култура е драгоценка и општеството и светот го прави разнобоен; 4. секој јазик има своја убавина и го збогатува општеството и светот; 5. секоја вероисповед е драгоценка, општеството и светот го збогатува и им дава духовна моќ; 6. треба да имаме пријателски однос кон браковите и врските помеѓу младите кои припаѓаат на различни раси, народи и вероисповеди; 7. децата родени во мешани бракови се богатство на општеството; 8. не треба да се врши притисок и мешање во одлуката на децата и родителите за јазикот на кој ќе се образуваат децата; 9. не треба да се врши притисок и мешање во одлуката на децата и родителите за изборот на училиштето; 10. во училиштата, во рамки на можностите, сите разновидни празници заедно да се слават.

Во нашата земја теоретски многу се зборува за мултикултурализмот, но практично многу малку вистински и суштински се работи на тој план, а уште помалку се реализира. А факт е дека мултикултурализмот може да се реализира преку воспитната димензија на воспитно-образовните институции. Само треба да имаме наставници ослободени од предрасуди, наставници инвентивни во изнаоѓање интересни содржини и активности и наставници кои ќе најдат соработници и ќе имаат цврста волја и доследност да го реализираат тоа што го зацртале. За среќа, јас бев сведок и гостин на една активност од проектот *„Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“*, чиј носител е одделенскиот наставник Пепица Павлова од ОУ „Коле Неделковски“ во соработка со предметниот наставник по историја Џејлан Рушид (внатрешен соработник) и археологот за османлискиот период Даниела Николова (надворешен соработник). Многумина можеби ќе речат дека за вакви активности се потребни многу пари. Но овие две наставнички се пример дека само со дозвола и поддршка од директорите на нивните училишта, со свои можности и со можностите на училиштата

1) Овие точки беа презентирани од авторката на овој напис во рефератот под наслов “Makedonya’daki Türkçenin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Eğitiminde Kültürün Etkisi” изложен на 9.5 2011, на 16-тиот Меѓународен симпозиум на турската култура во Скопје.

и со помошта на родителите и бабите на учениците, но со многу љубов, ентузијазам и инвентивност реализирале и постигнале многу што многумина со многу парични средства не успеале да го постигнат. Наставничките Пепица Павлова и Џејлан Рушид продолжуваат со нивните активности, можеби во иднина ќе им се придружи уште некое училиште и институција што дополнително ќе ги поддржи.

Пример за проект за мултикултурализам во рамките на воспитната димензија на воспитно-образовните институции

Обично носители на проекти за мултикултурализмот се научни работници и специјалисти кои на хартија планираат и пишуваат одлични проекти, но бидејќи работат далеку од тие што се директни учесници, обично реализациите се несоодветни, а ефектите слаби. Токму затоа во оваа пригода сакам да обрнам внимание на проектот *„Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“* кој е скромно напишан на шест страници од одделенскиот наставник Пепица Павлова, но за да се раскаже тоа што го видов како реализација веројатно не би ми стигнале шеесет страници. Наставничката Пепица Павлова на почетокот на својот проект *„Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“* истакнува дека тој ќе се реализира преку „1. Откривање на длабока историска поврзаност меѓу турскиот и македонскиот народ; 2. Измешаноста на културите, обичаите, јазикот; 3. Откривање на емоционалниот флуид што постои меѓу овие два народа, кој е позитивен поттикнувач за градење на добро граѓанско општество... Причината на проектот ја изнесува преку следниве точки: 1. Турскиот и македонскиот народ се длабоко историски поврзани. И денес многу Турци живеат во Македонија и Македонци живеат во Турција 2. Овој факт станува многу интересен за ученици на 9-годишна и 10-годишна возраст и тие покажуваат интерес да дознаат како се случила таа поврзаност (низ историјата) на овие два народа. 3. Минатото на овие простори овозможило македонскиот и турскиот народ да ги пробијат културните, јазичните и општествените бариери и да се зближат. 4. Денес се чувствува љубов помеѓу овие два наши народи и почитување на идентитетот и различностите. Но она што нè зближува се сличностите. А за целта на активностите вели: Сакајќи да направам еден мал чекор во зближување на овие два наши народи, планирам соработка и другарување меѓу моите ученици со учениците од ОУ „Тефејуз“ – Скопје кои следат настава на нивниот мајчин јазик – турски јазик, при што моите ученици ќе стекнат другари од друго јазично подрачје без да ја напуштат својата татковина, меѓусебно ќе научат многу

за нашата поврзаност, толеранција, религија и соживот, а ќе се запознаат и со разликите.“² Таа нагласува: „Тргнав од најхуманистичкиот принцип во однесувањето меѓу луѓето, народите: да ги прифатиме разликите и тие да не збогатуваат, но ги баравме сличностите и она што е исто, зашто тоа зближува“.³

Овој проект ги предвидува следниве активности: 1. литературно читање на македонски и на турски јазик од страна на учениците од двете училишта, размена на подароци и коктел за учениците во кој ќе се вклучат родители и баби на децата; 2. заедничка посета на Даут-пашин амам во Скопје; 3. заедничка посета на Шарената џамија во Тетово; 4. заедничка посета на црквата „Св. Спас“ во Скопје; 5. заедничка прошетка низ Турската чаршија во Скопје, каде што децата ќе бидат почестени со ѓевречиња и турски татлии за на децата „да им ја доближиме приказната од минатото, измешаноста и поврзаноста на нашите два топли, позитивно емоционално поврзани народи“.⁴

Восхитува фактот колку наставниците и учениците студиозно и сестрано се подготвувале за секој аспект пред средбите на двете одделенија од двете училишта. Активноста литературно читање прво се реализирала во ОУ „Коле Неделковски“, а потоа во ОУ „Тефејуз“.

Пред средбите наставничката Пепица Павлова и учениците три месеци барале зборови кои се употребуваат и во македонскиот и во турскиот јазик, барале соодветни песни за пеење на турски, а притоа го запознавале и препевот, гледале турски серии на телевизија и ги запишувале семејните обичаи што ги практикуваат и Турците и Македонците и учеле лекции од историјата на Македонија од османлискиот период.⁵

2) Ова е извадок од проектот *„Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“* отчукаан на шест страници. Јас бев поканета како гостин на втората средба на учениците од ОУ „Коле Неделковски“ и ОУ „Тефејуз“. Бев воодушевена и од децата и од наставниците. Ги побарав материјалите од наставничката Пепица Павлова која безрезервно ми прати сè што користеле од почетокот досега, меѓу другото и проектот. За овој професионален и пријателски гест од срце ѝ благодарам. Мое лично мислење е дека добрите дела не треба да паднат во заборав, туку напротив, треба да се овековечат.

3) Ова е извадок од писмото што Пепица Павлова ми го напишала и ми го пратила заедно со проектот и другите материјали.

4) Извадок од проектот *„Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“*

5) Во многу пригоди сум укажала дека изразите од типот „турско ропство“ или „турски јарем“ што можат да се сретнат во некои стари учебници, но и во понови изданија бараат корекција бидејќи непотребно ги оптоваруваат децата и создаваат јаз, а бидејќи минатото, како што споменав горе, не поврзува, ние треба да го смениме нашиот став кон него,

Успешна реализација на проектот „Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“

Првата средба на учениците од двете училишта се одржала во ОУ „Коле Неделковски“ под наслов „Љубов за секое дете“, на која јас не бев присутна, но за која ми раскажуваше внукот Петар, кој учи во одделението на наставничката Пепица Павлова. Гостите од ОУ „Тефејуз“ биле пречекани на врата на традиционален начин, со погача и сол и во народни носии, а во училницата имале божиќна атмосфера и македонска трпеза која ја подготвиле баби на неколку ученици. На ова литературно читање се читале лични творби на учениците, се пеело, се јаделе специјалитетите на бабите и се танцувало. Всушност, наставничката ми имаше побарано препев на лична творба на еден ученик и транскрипција и препев на една турска песна која учениците ја подготвувале за пеење на оваа прва средба. А гостинка на оваа средба била Валентина Божиновска, претседател на владината Комисија за меѓуконфесиски односи во Р. Македонија, која со децата разговарала за разликите и сличностите на конфесиите (христијанство и муслиманство).

Втората средба на учениците од двете училишта се одржа на 17 мај 2011 год. во ОУ „Тефејуз“. Наставничките Пепица Павлова и Џејлан Рушид одлучиле учениците од „Коле Неделковски“ да презентираат еден турски автор, а учениците од „Тефејуз“ да презентираат еден македонски автор. Јас од страна на учителката Пепица Павлова, која знаеше дека ја имам преведено „Птичја софра“ на македонски бев поканета да го презентирам турскиот поет „Али Акбаш“ и неговата поезија преку оваа книга. Се разбира, кога отидов во „Тефејуз“, знаев дека ќе се сретнам со ученици помеѓу 10-годишна и 12-годишна возраст и според тоа ја имав подготвено својата презентација, но не знаев што ме очекува во вистинска смисла на зборот, бидејќи не ги познавав децата од двете одделенија и нивните афинитети. Сè што имав подготвено беше врз база на возраста и на хипотезите што би можело да ги интересира.

но и да ги смениме несоодветните термини во учебниците. Ова го согледуваат и многу други наставници. Наставничката Пепица Павлова исто така истакнува дека овој термин е погрешен и штетен и дека треба да се смени. Тука ги предлагам термините „османлиско владеење“, „османлиско управување“, „османлиска административна управа“, коишто сум ги сретнувала во литературата за османлискиот период, но и во лингвистичката литература во Македонија. Проф. д-р Драги Ѓоргиев, кој е специјалист за османлискиот период, исто така, смета дека овие термини се најсоодветни. Кога се изучува историјата, треба да се внимава никој да не биде повреден и секој ученик да се чувствува горд што припаѓа на одреден народ со одредена историја.

Тој ден дојдов порано во училиштето за да можам да ја перципирам просторијата и за да се подготвам за презентацијата. За моја среќа наставничката Џејлан Рушид успеала на интернет да најде фотографија на поетот Али Акбаш и ја ставила на видеобим. Јас книгата „Птичја софра“ на Али Акбаш и картата на Турција ја ставив на видно место за да можам да им ги покажувам на учениците. Учениците од „Тефејуз“ ги правеа своите последни подготовки за дочек на своите другарчиња и последните проби на своите точки под раководство на наставничката Џејлан Рушид. Во договореното време пристигнаа учениците од „Коле Неделковски“, кои беа дочекани на традиционален начин на врата и во народни носии. Потоа пристигнаа и другите поканети гости. Додека сите меѓусебно се поздравуваа, ги набљудував учениците од двете училишта кои беа седнати во полукруг и се дружеа како одамна да се познаваат, а не како да се гледаат по втор пат. Оваа пригода ја искористив на учениците да им дадам инструкција и да им поделам двојазичен материјал што содржеше фотографија од Али Акбаш, корицата од книгата „Птичја софра“, писмо пратено од поетот Али Акбаш специјално за таа пригода и една негова песна и каталог на книги од издавачката куќа „Топер“.

Прво учениците-домаќини настапија со својата програма во која се презентираше македонскиот поет Коста Рацин со неговиот живот, дело и поезија прочитана на македонски и на турски, а потоа се слушнаа турски песни и турска мелодија. Потоа учениците-гости настапија со поезијата на турскиот поет Али Акбаш која ја рецитираа на препев на македонски, а некои на турски.⁶ Потоа јас бев поканета да го презентирам турскиот поет Али Акбаш и неговата поетска книга „Kuş Sofrası - Птичја софра“ објавена двојазично (турско-македонски) од страна на издавачката куќа „Топер“. Бидејќи до мене програмата траеше прилично долго, повеќе од јасно беше дека за да го задржам вниманието на учениците ќе морам да изведам интерактивна презентација, а притоа да вметнам пораки и содржини кои ќе се однесуваат на присутните гости и наставници. Концепцијата ми беше осмислена и подготвена од дома, а ја доосмислив додека ги следев децата. Мојата презентација и реакцијата на учениците се одвиваше на следниот начин:

6) Јас бев поканета да ја презентирам книгата „Птичја софра“ на оваа средба, но притоа немав лична средба со Пепица Павлова и Џејлан Рушид. Некој ден пред средбата се слушнав со наставничката Пепица Павлова по телефон за да конкретизирам некои работи и за да знам колку време ми стои на располагање. Но таа и внукот Петар не ми кажаа дека како изненадување ми подготвуваат рецитирање на песните и на препевите од „Птичја софра“ на Али Акбаш.

- *Здраво ученици и наставници на „Тефејуз“ и „Коле Неделковски“,*

Јас сум Марија Леонтиќ и денес сум поканета да ја презентирам книгата „Птичја софра“. Од сè срце ви благодарам на поканата. Ова е една од моите омилен книги, бидејќи има идеален спој на поезијата и на сликарството. Автор на книгата е турскиот поет Али Акбаш, неговите песни на македонски ги преведов јас, а книгата во Скопје ја издаде издавачката куќа „Топер“, што има книжарници во центарот на градот. Благодарение на оваа издавачка куќа книгата во себе ги содржи оригиналните слики од Јилдиз Евирен од оригиналната книга. Погледнете ги прекрасните слики што се наоѓаат во книгата (на учениците им ги покажав сликите од книгата).

Поетот Али Акбаш и јас се познаваме тринаесет години. Тој денес живее и работи во Анкара, главниот град на Турција (на картата на Турција покажав каде се наоѓа Анкара). Тој знае дека денес тука сме собрани да зборуваме за него и неговата книга. Тој многу ве поздравил и рече дека по еден месец ќе дојде во Македонија. Кој сака, ќе може да се запознае со него. По овој повод тој ви го испрати следново писмо:

Kardeş Makedonya'nın sevgili çocukları;

Şiirlerimin sizler tarafından da okunduğunu duyunca çok sevindim. Eğer beğeniyorsanız bunu biraz da Makedoncaya başarılı bir şekilde çeviren Mariya Leontiç ablanıza borçluyuz. “Kuş Sofrası” bütün dünya çocuklarını barındıracak kadar geniş ve bereketlidir. Çünkü çocuklar bütün zenginliklerini cömertçe paylaşırlar. Bu vesileyle hepinizin sağlık ve başarı dileğiyle gözlerinizden öpüyor, kıymetli öğretmenlerinize ve anne babalarınıza da selamlarımı gönderiyorum.

Ali Akbaş

Драги деца на братска Македонија,

Многу се изразував кога слушнав дека моите песни и вие ги читате. Ако ви се допаѓаат, ова малку ѝ го должиме и на наставничката Марија Леонтиќ, која успешно ги препеа на македонски. „Птичја софра“ е толку широка и плодородна што може да ги збере сите деца на светот. Затоа што децата сите богатства дарежливо ги споделуваат. По овој повод, на сите ви пожелувам здравје и успех, ви праќам бакнежи, а вашите драгоцен наставници и родители искрено ги поздравувам.

Али Акбаш

Али Акбаш многу ги сака децата. Тој има деца. Можете ли да погодите колку деца имаат поетот Али Акбаш и неговата сопруга

Ајтен? (Учениците од двете училишта одговорија едно, две или три). Не погодивте. Поетот има четири деца, ќерките Селцен и Елиф и синовите Ташер и Селчук. Всушност, првата песна од книгата и целата книга ѝ е посветена на неговата ќерка Селцен. Во оваа книга се открива и една тајна. Во Турција има стар обичај, доколку некое семејство има многу деца, едно од децата му се подарува на семејство кое нема деца. Селцен како бебе ѝ е подарена на тетката на Али Акбаш која немала деца. Но Селцен за ова знае и комуницира со поетот.

Во книгата има многу песни во кои се опеваат природата, животните, градот, децата, љубовта кон децата, но исто така и љубовта кон родителите. Дали вие ги сакате вашите родители? (Учениците едногласно одговорија „Да“). Со рацете покажете колку ги сакате Вашите родители? (Учениците ги ширеа рацете). Колку повеќе ги раширите рацете, тоа значи дека повеќе ги сакате. (Учениците се трудеа колку што можат повеќе да ги рашират рацете.)

Сега заедно ќе изрецитираме една песна на Али Акбаш од „Птичја софра“ во која се опева љубовта на едно дете кон својата мајка. Песната се вика “Uykuyla Doğru” „Кон сништата“. Песната ќе ја изрецитираме паралелно на турски и на македонски. Учениците од „Тефејуз“ ќе ја изрецитираат на турски, а учениците од „Коле Неделковски“ на македонски. (Учениците без ниедна проба совршено ја рецитираа песната, еден строфа јас кажував на турски, а потоа учениците од „Тефејуз“ истата строфа ја повторуваа на турски, потоа истата строфа ја кажував на македонски, а учениците од „Коле Неделковски“ ја повторуваа на македонски: Anneciğim/düşümde bir kuşmuşum/kucağından uçmuşum. // Мамичке/една птичка бев в сништата мои/што полета од преграатките твои. // Anneciğim /düşümde bir mektupmuşum/gideceğim yeri unutmmuşum. // Мамичке/едно писмо бев в сништата мои/што заборава на патиштата свои. // Anneciğim/aç beni, oku beni/basmadan uyku beni. // Мамичке/отвори ме, прочитај ме мене/пред да потонам в сништа пред тебе. // Anneciğim/Allah ne kadar yakın/konuştum duydu beni. // Мамичке/Господ е близок до мојата душа/кога зборувам тој мене ме слуша. // Anneciğim/yollar beni çağırır/kuşlar beni/rüzgâr beni/uyku beni/su beni. // Мамичке/патиштата повикуваат по мене/птиците/ветровите/сништата /водите итаат по мене).⁷

Морам да признаам дека ниедна поезија не звучи толку убаво како онаа кажана од детски усти. По презентацијата на учениците им подарив бонбони, на училишната библиотека мои објавени книги со двојазични преводи, а потоа училиштата си разменија подароци. И јас за спомен добив подарок.

7) Оваа песна се наоѓа во книгата „Птичја софра“. Види: Akbaş, A. Акбаш, А. (2008). Kuş Sofrası Птичја софра. Топер: Скопје, 44-45

По ова сите беа поканети на коктел. Софрата беше полна со турски специјалитети. Учителката Џејлан Рушид, како што ми кажа најголемиот дел на специјалитетите, меѓу кои и турски татлии, биле подготвени од родителите на учениците од „Тефејуз“. Учениците прво истрчаа да се најадат, а потоа заедно танцуваа и лудуваа како одамна да се познаваат. Веројатно е вистина дека децата најбрзо стекнуваат другарчиња и дека најспонтано се дружат.

Повеќе од очигледно е дека целта и мисијата на проектот кој се реализира во соработка на двете училишта, а под раководство на наставничките Пепица Павлова и Џејлан Рушид, е исполнета. Наставничката Пепица Павлова на крајот од својот проект напишала: „Со сите усилби ќе настојувам овие средби да продолжат и нашите деца да развијат нераскинливи пријателски врски и да го продлабочат дружењето и меѓу своите семејства“.

Ова ангажирање на двете наставнички заслужува пофалба и почит, а јас, откако сето тоа го видов и го доживеав, почувствував морална одговорност ова да го преточам на хартија и да го презентирам на соодветно место за да биде пример и инспирација за многу компетентни лица кои се трудат да подготват вакви и слични проекти.

Рефлексиите на втората средба од проектот „Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“ и средба на учениците со поетот Али Акбаш

На втората средба на учениците од двете училишта им имаа навестено дека поетот Али Акбаш ќе дојде по еден месец, но тој заедно со својата сопруга Ајтен пристигна по осум дена од првата презентација, како гостин на турскиот културен центар „Јунус Емре“ во Скопје. Сите беа прекрасно изненадени и сакаа колку што може поубаво да го дочекаат и да му подготват убава програма и презентација додека е три дена во Скопје.

Првата презентација со поетот се одржа на 25 мај во 10 часот во училиштето „Тефејуз“, каде што беа присутни учениците од втората средба од проектот, но беа поканети ученици и од други училишта. Втората презентација со поетот се одржа истиот ден, во 16 часот во просториите на галеријата „Остен“. На оваа презентација беше присутна поширока читателска публика од Македонија и учениците од ОУ „Коле Неделковски“.

Според претходно договорената програма, Тајфун Калкан, директорот на турскиот културен центар „Јунус Емре“, ги отвори презентациите, Мелакат Али говореше за неговиот живот и дело, поетот прочита неколку песни, учениците ги рецитираа песните во оригинал и во препев, а на

крај јас бев предвидена да зборувам за нашето познанство, создавањето на книгата, препејувањето на песните и сл. Потоа учениците почнаа да му поставуваат прашања на поетот на кои тој се обидуваше достапно и искрено да им одговора. И поетот Али Акбаш рече дека никогаш не би помислил дека неговата поезија би звучела толку убаво на некој друг јазик, во случајов на македонски. На крај следеше потпишување на книгата „Птичја софра“ од страна на поетот. Децата прво нагнаа околу поетот за потпишување, а потоа за фотографирање. На крај Турскиот културен центар „Јунус Емре“ и издавачката куќа „Топер“ им подарија бројни примероци од „Птичја софра“ на училишните библиотеки.

На овој начин со успех се комплетира циклусот од три презентации на поетот Али Акбаш и на неговата поетска книга „Птичја софра“. Многумина го обожаваа поетот и пред лично да го запознаат, но како што ми рече наставничката Пепица Павлова оваа средба со поетот за нејзините ученици претставувала вистинско доживување и тие уште повеќе го засакале.

Заклучок

Современото образование бара мобилност на наставникот во поглед на мултикултурализмот, но исто така и вклучување на разновидни специјалисти и институции, што во Македонија треба да прерасне во стил и начин на живот за на хуман начин да се подобри квалитетот на живеењето. Ова го презентирав преку проектот *„Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ“* што прво се реализираше во рамките на воспитно-образовните институции, а потоа се рефлектираше и на средбите со поетот Али Акбаш, а наиде на поддршка и од нивниот организаторот, Турскиот културен центар „Јунус Емре“ и од издавачката куќа „Топер“. Ова е уште еден доказ дека убавата мисла и намера поврзува многу луѓе и институции, а тоа остава позитивно влијание и траен спомен кај сите учесници и гости.

Во сите три презентации беше присутна воспитната димензија на воспитно-образовните институции, но преку нив учениците практично го доживеаја мултикултурализмот. Исто така, учениците на овие презентации се стекнаа и со нови искуства во поглед на: 1. Разликите и сличностите на мајчиниот јазик на учениците (македонскиот и турскиот) кој не претставуваше бариера за комуницирање, туку, напротив побуди љубопитство кај нив; 2. Разликите и сличностите на конфесиите (христијанство и муслиманство), што не претставуваше бариера за заедничка активност и дружење, туку, напротив, побуди интерес кај нив; 3. Разликите и сличностите во традициите (македонска народна носија,

македонски песни и македонски специјалитети, турска народна носија, турски песни и турски специјалитети) што не создаде отпор кај нив, туку, напротив, ги забавуваше; 4. Култура на изразување на мајчин и на немајчин јазик; 5. Култура на следење и учество во презентација на книга; 6. Култура на купување книга.

Користена литература

- Akbaş, A. - Акбаш, А. (2008). *Kuş Sofrası - Птичја софра*. Топер – Скопје
- Leontiç, M. (2011). Makedonya'daki Türkçenin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Eğitiminde Kültürün Etkisi. 16. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu, Üsküp
- Павлова, П. (2010). Негување на етничка толеранција, разбирање и соживот меѓу турскиот и македонскиот народ. Скопје. (проект во ракопис)

УДК: 159.922.8:37

Оригинален научен труд
(Original research paper)

Проф. д-р Ленче Милошева
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

ПЕРФЕКЦИОНИЗМОТ ОРИЕНТИРАН КОН ОЧЕКУВАЊАТА НА ДРУГИТЕ КАКО МАЛАДАПТИВНА ОРИЕНТАЦИЈА КАЈ СТУДЕНТИТЕ ВО ТЕСТ СИТУАЦИЈА

Апстракт

Ова истражување е дел од пошироко истражување, спроведено во текот на академската 2010/2011 година. Целта беше да се испита поврзаноста помеѓу димензиите на перфекционизмот, посебно „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата на другите“, постигнувањата на тестот на студентите, и нивото на позитивна и негативна емоционална состојба, по неговото спроведување.

Примерокот го сочинуваа 97 студенти во прва година на Факултетот за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, на просечна возраст од 19,4 години, кои пополнија Скала на мултидимензионален перфекционизам (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS; Hewitt & Flett, 2004), една седмица пред задавање на тестот. Нивото на позитивна и негативна емоционална состојба беше измерено веднаш по пополнувањето на тестот, со Скалата на позитивна и негативна емоционална состојба (PANAS; Watson et al., 1988). Тестот кој беше пополнет од страна на секој студент беше регуларен колоквиумски тест, кој придонесува со 20% во вкупната завршна оценка по предметот развојна психологија. Како што очекувавме, наодите покажуваат дека „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите е значајно поврзан со пониски постигнувања на тестот, повисоко ниво на негативна емоционална состојба и пониско ниво на позитивна емоционална состојба. Наодите од истражувањето се дискутирани со цел да се укаже на потребата од откривање на димензиите на перфекционизмот, како црти на личноста кај студентите, во контекст на тест ситуацијата и постигнувањата на тестот.

Клучни зборови: *перфекционизам, постигнувања, позитивна и негативна емоционална состојба, колоквиумски тест.*

SOCIALLY PRESCRIBED PERFECTIONISM AS A MALADAPTIVE ORIENTATION AMONG STUDENTS IN TEST SITUATION

Abstract

The main aim of the study, which was the part of a wider research conducted during 2010/2011 academic year, examined the associations among trait dimensions of perfectionism, with emphasis on socially prescribed perfectionism, test performance, and levels of positive and negative affect after taking a midterm test in developmental psychology. A sample of 97 university students, aged 19-20, (average age 19.4), enrolled in 1st year at the Faculty of Educational Sciences, "Goce Delcev" University of Stip, completed the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS; Hewitt & Flett, 2004), one week prior to the actual class test. Measures of positive affect and negative affect were obtained immediately following the midterm classroom test (PANAS; Watson et al., 1988). The test completed by each student was a regular midterm test that comprised 20% of their final grade in developmental psychology. As we expected, it was found that socially prescribed perfectionism is associated significantly with lower positive affect, greater negative affect, and poorer test performance. The results are discussed in terms of the need to examine trait dimensions of perfectionism within the context of ongoing and actual performance outcomes experienced by perfectionistic students.

Key words: *perfectionism; test performance; positive and negative affect; midterm test.*

1. Вовед

Интересот за перфекционизмот како конструкт и за неговите корелати сериозно порасна во последните години, посебно во развојната психологија и развојната психопатологија. Една од наједноставните дефиниции, перфекционизмот го опишува како тежнение за непогрешливост во сите аспекти од животот (Flett & Hewitt, 2002; Adelson & Wilson, 2009; Chan, 2010; DiPrima, Ashby, Gnilka, & Noble, 2011).

Перфекционизмот игра голема улога во образовниот контекст поради улогата што стандардите генерално, и перфекционизмот посебно, ја играат во мотивацијата, афективната сфера, когницијата и постигнувањата на студентите. Наодите од истражувањата до сега не даваат јасна слика за линкот помеѓу перфекционизмот и постигнувањата на тест.

Конзистентно со мултидимензионалното сфаќање за перфекционизмот, цел на ова истражување беше да се испита хипотезата дека „перфекционизмот ориентиран кон себе“ е поврзан со повисоки

постигнувања на студентите на тестот, додека „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ е поврзан со пониски постигнувања на тестот.

Постигнувањата имаат тенденција да бидат послаби ако студентите искушат хостилност и критицизам од значајни други луѓе, посебно ако тие перцепираат дека нивното самовреднување зависи од исполнување на очекувањата на значајните други (Burhans & Dweck, 1995; Melby & Conger, 1996; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992).

До некое ниво, „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ може да се концептуализира како форма на научена беспомошност, а чувствата на притисок и беспомошност често резултираат во пониски достигнувања (Fincham, Hokoda, & Sanders, 1989). Перфекционизмот „ориентиран кон очекувањата од другите“ може да се интерпретира како силно чувство на обврска и притисок да се исполнат очекувањата. Истражувањата со ученици од основно училиште јасно покажаа дека силната „морам“ ориентација е поврзана со ниски постигнувања (Sideridis, 2006).

Понатаму, наодите од истражувањата со учениците од средните училишта покажуваат дека пониските достигнувања поврзани со „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ би можеле да рефлектираат некои од саморегулациските дефицити поврзани со него (Rudolph, Flett, & Hewitt, 2007) и негативната емоционална состојба која ја понижува целта поставена од овој тип перфекционисти.

„Перфекционизмот ориентиран кон други“ бил предмет на истражување како дел на проучувањата на мултидимензионалното мерење на перфекционизмот. Не постојат експлицитни предикции за оваа димензија, земајќи предвид дека овој аспект на перфекционистичкиот конструкт се фокусира повеќе на однесувањето и стандардите на другите луѓе, отколку на себе.

Во ова истражување беа поставени две главни истражувачки прашања:

Дали постои и што значи поврзаноста помеѓу димензиите на перфекционизмот, посебно „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата на другите“ и индексите на позитивна и негативна емоционална состојба, во актуелната тест ситуација?

Дали димензиите на перфекционизмот се поврзани со актуелните разлики во постигнувањата во тест ситуацијата, со посебен осврт на „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата на другите“?

Хипотезата беше дека „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ би бил поврзан со пониски постигнувања на тестот, повисоко ниво на негативна емоционална состојба и пониско ниво на позитивна емоционална состојба. Спротивно, за „перфекционизмот ориентиран кон себе“ претпоставивме дека ќе биде значајно поврзан со повисоко ниво на позитивна емоционална состојбата, но не и со постигнувањата на тестот или со нивото на негативната емоционална состојба.

„Перфекционизмот ориентиран кон други“ би бил значајно поврзан со нивото на позитивната емоционална состојба, како и со покачени постигнувања на тестот.

2. Метод

2.1. Примерок и процедура

Главната цел на овој труд беше истражување на поврзаноста помеѓу димензиите на перфекционизмот, постигнувањата на тестот, и нивоата на позитивна и негативна емоционална состојба, веднаш по пополнувањето на колоквиумскиот тест, со посебен осврт на „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата на другите“.

Истражувањето беше спроведено на Факултетот за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, на крајот од семестарот на академската 2010/2011 година. Примерокот, составен од 97 универзитетски студенти, на возраст од 19 до 20 години (просечна возраст 19,4) кои го слушале предметот развојна психологија на прва година, пополнија Скала на мултидимензионален перфекционизам (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS; Hewitt & Flett, 2004), една седмица пред колоквиумскиот тест. Нивото на позитивна и негативна емоционална состојба, беше измерено веднаш по пополнувањето на колоквиумскиот тест со Скалата за позитивна и негативна емоционална состојба, (PANAS; Watson et al., 1988). Колоквиумскиот тест е регуларен тест кој придонесува со 20% од финалната оценка од развојна психологија. Целта на истражувањето им беше објаснета на студентите накратко пред да започне постапката на истражување.

2.2. Инструменти

- Скала на мултидимензионален перфекционизам (*Multidimensional Perfectionism Scale*, MPS; Hewitt & Flett, 2004)

Една седмица пред нивниот втор колоквиумски тест, студентите се согласија да ја пополнат Скалата на мултидимензионален перфекционизам (*Multidimensional Perfectionism Scale*, MPS; Hewitt & Flett, 2004).

Оваа скала се состои од 45 ајтемни самоизвестувачки мерки на три димензии на перфекционизмот: (а) „перфекционизам ориентиран кон себе“; (б) „перфекционизам ориентиран кон други“ и (в) „перфекционизам ориентиран кон очекувањата од другите“. Студентите требаше да го изнесат своето согласување со секој ајтем на 7-бодовна скала. Повисоките скорови изразуваат повисоко присуство на димензијата перфекционизам. Факторската анализа на податоци на универзитетски студенти и психијатриски пациенти потврдила дека оваа скала е мултидимензионална (Hewitt & Flett, 1991, 2004; Hewitt, Flett, Turnbull-Donovan, & Mikail, 1991).

- *Скала за позитивна и негативна емоционална состојба (PANAS; Watson et al., 1988)*

PANAS е брза 20-ајтемна мерка со 10 придавки - ајтеми кои ја мерат позитивната емоционална состојба (на пр., интересен, горд, силен) и 10 придавки - ајтеми кои ја мерат негативната емоционална состојба (на пр., посрамен, нервозен, вознемирен). Повисоките скорови изразуваат повисоки нивоа на позитивна и негативна емоционална состојба. Инструкциите на оваа скала може да се заменат, во зависност од тоа дали треба да се измерат црти или нивоа на позитивна и негативна емоционална состојба.

Користењето на PANAS со цел да се измери емоционалната состојба во тест ситуација е познато во разни истражувања (на пр., Egloff, Schmukle, Burns, Kohlmann, & Hock, 2003).

- *Тест за мерење на постигнувањата*

Тестот комплетиран од секој студент е всушност регуларен колоквиумски тест, кој придонесува со 20% во вкупната оценка по предметот развојна психологија.

Тестот се состои од прашања на мултипол избор, како и прашања со краток одговор, полуесејски отворени прашања, подготвени врз основа на материјалот кој е презентираан преку предавања и семинари во тековниот семестар.

3. Резултати и дискусија

Првиот дел од анализата на резултатите ги истражува корелациите, вклучувајќи различни MPS (Multidimensional Perfectionism Scale) димензии.

Генералниот образец сугерира дека „перфекционизмот ориентиран кон себе“ е релативно позитивен во смисол на „со тест поврзани реакции“. „Перфекционизмот ориентиран кон себе“ е значајно поврзан со повисоко ниво на позитивна емоционална состојба ($r = .29, p < .01$). Постои позитивна

корелација помеѓу димензиите на перфекционизмот и постигнувањата на тестот, кои го достигнуваат статистичкото ниво на значајност ($r = .19, p < .13$). Иако не беше предвидено, исто така пронајдовме дека „перфекционизмот ориентиран кон други“ беше поврзан со повисоко ниво на позитивна емоционална состојба ($r = .27, p < .01$) и повисоки тест постигнувања ($r = .26, p < .05$).

Во контраст, како што се очекуваше, „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ беше поврзан со сите варијабли со цел потврдување на претпоставката за маладаптивната ориентираност.

Табела 1. Корелации помеѓу перфекционизмот, состојбите на афектот и постигнувањата на тестот

Димензии на перфекционизмот			
	„ориентиран кон себе“	„ориентиран кон други“	„ориентиран кон очекувањата од другите“
Позитивна емоционална состојба по тест	.29**	.27**	-.33**
Негативна емоционална состојба по тест	.06	-.07	.35**
Постигнувања на тестот	.19	.26*	-.29*

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

Од табела 1 може да се види дека димензијата на перфекционизмот е значајно поврзана со негативната емоционална состојба и пониски нивоа на позитивна емоционална состојба. Исто така, статистички значајно е поврзана со пониските постигнувања на тестот ($r = -.29, p < .05$).

Овие статистички значајни корелации укажуваат дека студентите реагираше емотивно во однос на тоа како добро го пополниле тестот.

Во вториот дел од анализите, со примена на хиерархиска регресиона анализа беше тестирана претпоставката дека постигнувањата на тестот ја модерира поврзаноста помеѓу перфекционизмот и емоционалната состојба; како и претпоставката дека перфекционизмот е во заемно дејство со постигнувањата на тестот до степен на влијание. Овие претпоставки произлегуваат од дијатеза-стрес моделот, сугерирајќи дека перфекционистот по доживувањето на неуспех, доживува состојба на дистрес. Со други зборови, во ова истражување претпоставивме

дека покачениот перфекционизам би можел да биде во заемно дејство со релативно пониски постигнувања на тестот, продуцирајќи повисоко ниво на негативна емоционална состојба и понизок ниво на позитивна емоционална состојба.

Хиерархиската анализа не покажа значајни интеракциони ефекти при предикција на скоровите за емоционална состојба. Анализата со „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ и постигнувањата на тестот како предиктори на негативната емоционална состојба покажа дека двата предиктори објаснуваат 26.8% од варијансата во PANAS скоровите (F change = 13.60, $p < .001$). Понатамошните истражувања пронајдоа дека високото ниво на негативна емоционална состојба беше предвидено здружено од пониските постигнувања на тестот ($\beta = -.41$, $F = 14.38$, $p < .001$) и високиот „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ ($\beta = .27$, $F = 5.19$, $p < .05$).

4. Заклучок

Во согласност со наодите на Флет и соработниците (Flett, Blankstein, & Hewitt, 2009), наодите од ова истражување сугерираат дека различните димензии на перфекционизмот се всушност поврзани со емоционалните реакции и постигнувањата на тестот. Улогата на перфекционизмот варира во голема мерка во зависност од тоа за која димензија станува збор и дали фокусот е на позитивната или негативната емоционална состојба.

Наодите за позитивната емоционална состојба која е поврзана со „перфекционизмот ориентиран кон себе“ и „перфекционизмот ориентиран кон други“ остро контрастираат со наодите кои се однесуваат на „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“.

Како што претпоставивме, покрај тоа што „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ беше позитивно интеркорелиран со „перфекционизмот ориентиран кон себе“ и „перфекционизмот ориентиран кон други“, исто така е значајно поврзан со повисоко ниво на негативната емоционална состојба и пониско ниво на позитивната емоционална состојба по тестирањето.

Што се однесува до постигнувањата на тестот, анализите покажуваат дека високото ниво на „перфекционизам ориентиран кон очекувањата од другите“ е поврзано со пониски постигнувања на тестот. Ова е во согласност со теориите на мотивација кои нагласуваат како очекувањата за екстремни постигнувања на тестот можат да ги намалат постигнувањата. „Перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ корелира со другите маладаптивни перфекционистички димензии (Hewitt & Flett, 1991, 2004), но е димензија која има неколку единствени карактеристики за кои

се смета дека е многу веројатно дека придонесуваат во снижувањата на постигнувањата на тестот во текот на времето.

Резултатите од ова истражување имаат јасни, важни практични импликации. Овие наоди сугерираат потреба од интервенции, дизајнирани да ги надминат негативните импликации и психолошки поврзаниот дистрес на студентите со високото ниво на перфекционизам „ориентиран кон очекувањата од другите“. Едно од можните објаснувања е дека пониското ниво на постигнувања на тест и негативните емоционални реакции од овој вид на перфекционизам би можеле да бидат рефлексја на нивниот приод кон учењето и нивните стилови за справување со стрес. Цел на интервенциите би била да се идентификуваат тие студенти и да се тренираат на ефективни академски вештини „решавање на проблем“ и вештини на учење, така што перфекционизмот „ориентиран кон очекувањата од другите“ би имал помало негативно влијание на постигнувањата на тестот и емоционалните реакции.

Во заклучокот би можело да се истакне дека оваа истражување е единствено од ваков вид во Р. Македонија, со поставеноста на проблемот дека „перфекционизмот ориентиран кон очекувањата од другите“ е поврзан со пониските постигнувања на тестот кај студентите. Исто така, овој перфекционизам е поврзан со пониски нивоа на позитивна емоционална состојба и повисоки нивоа на негативна емоционална состојба, откако емоционалните реакции беа мерени веднаш по колоквиумскиот тест. Перфекционизмот „насочен кон себе“ и перфекционизмот „ориентиран кон други“ беа поврзани со повисоко ниво на позитивна емоционална состојба.

Предизвик би било да се истражи дали овие обрасци може да се испитаат во некои идни истражувања за различни димензии на перфекционизам кај деца и адолесценти со различно ниво на способности и потекло.

Користена литература

- Adelson, L. J., & Wilson, H. E. (2009). *Letting Go of Perfect: Overcoming Perfectionism in Kids*. Austin, TX: Prufrock Press
- Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2004). Perfectionism, cognition, and affect in response to performance failure vs. success. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 301-328
- Burhans, K. K., & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66, 1719-1738
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-*

- Behavior Therapy*, 25, 237-253
- Chan, D.W. (2010). Healthy and Unhealthy Perfectionists among Academically Gifted Chinese Students in Hong Kong: Do Different Classification Scheme Make a Difference? *Roeper Review*, 32, 2
- DiPrima, A.J., Ashby, J.S., Gniska, P.B., & Noble, C.L. (2011). Family relationships and perfectionism in middle-school students. *Psychology in the schools*, 48, 815-827
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., Kohlmann, C-W., & Hock, M. (2003). Facets of dynamic positive affect: Joy, interest, and activation in the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 528-540
- Fincham, F. D., Hokoda, A., & Sanders, R., Jr. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development*, 60, 138-145
- Flett, G. L., Besser, A., & Hewitt, P. L. (2005). Perfectionism, ego defense styles, and depression: A comparison of self-reports versus informant ratings. *Journal of Personality*, 73, 1355-1396
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: Theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive and negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 472-495
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., & Hewitt, L.P. (2009). Perfectionism, Performance, and State Positive Affect and Negative Affect After a Classroom Test. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 4
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468
- Frost, R. O., Turcotte, T. A., Heimberg, R. G., Mattia, J. I., Holt, C., & Hope, D. A. (1995). Reactions to mistakes among subjects high and low in perfectionistic concern over mistakes. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 195-206
- Hewitt, P.L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2002). Perfectionism and stress processes in psychopathology. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 255-284). Washington, DC: American Psychological Association

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2004). *The Multidimensional Perfectionism Scale: Manual*. Toronto: Multi- Health Systems
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 276-280
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples *Psychological Assessment, 3*, 464-468
- Melby, J. N., & Conger, R. D. (1996). Parental behaviors and adolescent academic performance: A longitudinal analysis. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 113-137.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 913-924.
- Rudolph, S. G., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2007). Perfectionism and deficits in cognitive emotion regulation. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 25*, 343-357.
- Sideridis, G. D. (2006). Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities? *Learning and Individual Differences, 16*, 61-77.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Witcher, L. A., Alexander, E. S., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., & Witcher, A. E. (2007). The relationship between psychology students' levels of perfectionism and achievement in a graduate level research methodology course. *Personality and Individual Differences, 43*, 1396-1405.

УДК: 37.013.77

Прегледен труд
(Review paper)

Проф. д-р Соња Лутовац
Универзитет во Марибор, Словенија
Педагошки факултет

МАТЕМАТИЧКА АНКСИОЗНОСТ

Апстракт

Математичката анксиозност се дефинира како чувство на напнатост, загриженост или страв, кое ја попречува успешноста, ефикасноста во учењето математика. Истражувачите не се единствени за тоа кои се факторите поради кои се јавува, но сметаат дека несоодветниот стил на поучување може да биде фактор за појава на математичката анксиозност. Последиците од математичката анксиозност можат да бидат како на лично, така и на академско поле – постои силна тенденција за избегнување на математиката и математичките активности која ги намалува индивидуалните математички вештини на поединецот и истовремено го попречува во донесувањето на одлуки за сопствениот избор на кариера. Од оваа гледна точка е потребно наставниците да ги разберат причините за појава на математичката анксиозност и да им дадат соодветна помош на учениците истата да ја надминат. Во трудот е даден преглед на литература и истражувања на овој проблем во однос на причините, ефектите, инструменти за мерење и интервентните програми. Цитирани се некои научни истражувања во врска со решавање на математичката анксиозност врз основа на половите и возрастните разлики. Бидејќи математичката анксиозност е честа појава меѓу одделенските наставниците, трудот го допира и овој аспект. Во практиката, проблемот на математичка анксиозност кај одделенските наставници може сериозно да влијае на нивниот стил на поучување на математиката.

Клучни зборови: *математичко избегнување, полови разлики, возрастни разлики, одделенски наставници, интервентни програми.*

MATHEMATICS ANXIETY

Abstract

Mathematics anxiety is commonly defined as a feeling of tension, apprehension or fear that interferes with a student's performance in math classes. Although the causes of math anxiety are undetermined, some teaching styles have been identified as risk factors. Mathematics anxiety can cause personal and educational problems. This can lead to the common tendency of avoiding mathematics, which may ultimately hinder math competence and make important career paths unobtainable. It is an imperative that teachers understand the causes of their students' math anxiety and offer them proper help. This article defines the current problem and provides a review of selected literature on the causes and consequences of mathematics anxiety and assessment and intervention programs. Some findings about math anxiety and gender and age differences are given. Mathematics anxiety is also a common phenomenon among elementary school teachers and can seriously interfere with their teaching. For this reason, the article also presents a viewpoint of this particular problem.

Key words: *math avoidance, gender differences, age differences, elementary school teachers, intervention programs.*

Вовед

Стравот е природна реакција на стимул, дразба, што му се заканува на поединецот и неговата благосостојба и безбедност (Carr, 1999). Реакцијата на овие дразби во себе ги вклучува сите аспекти - когнитивен, емоционален, физиолошки, начинот на однесување, но се однесува и на полето на интерперсоналните односи (Tomori и Zihlerl, 1999). Нерегулираниот страв, кој се темели на погрешна проценка за потенцијални закани или опасности е познат како анксиозност (Mash и Wolfe, 1999). Анксиозноста е доста распространета појава кај луѓето, анксиозните нарушувања биле идентификувани како доминантна форма на психички нарушувања како кај возрасните, така и кај децата (Van Ameringen, Mancini и Farvolden, 2003, Muris, Rapee, Meesters, Schouten и Geers, 2003), во придружба на непријатност, страв и загриженост. Стравовите се дел од нормалниот развој, но може да претставуваат сериозна форма на вознемиреност што го попречува секојдневниот живот. Дразбите што го поттикнуваат стравот во текот на животот на човекот се менуваат од периодот на најрано детство па сè до периодот на адолесценција. Во периодот од 8-годишна до 11-годишна возраст децата високо ги ценат училишните и спортските достигнувања,

но во тоа време често се појавуваат стравувања и вознемиреност поврзани со успешноста во наставата, особено вознемиреноста пред тестирање (Mash и Wolfe, 1999).

Математиката е еден од главните предмети во наставната програма, учениците се среќаваат со математиката во текот на целото основно и средно образование. Повеќемина ученици не ја сакаат математиката, имаат отпор кон неа, многумина ја сметаат и карактеризираат како „нужно зло“. Има многу причини поради кои учењето математика за кој било човек, а посебно за учениците, претставува „страв и трепет“. Во овој труд е даден преглед на литература и приказ на некои научни сознанија кои се насочени кон решавање на проблемот на прекумерен страв од математика, проблемот на математичка анксиозност. Сознанијата не се само во доменот на дидактика на математиката, туку допираат и во полето на психологијата и педагогијата. Истражувачите со децении се занимаваат со проблемот на математичка анксиозност, но кај нас овој проблем нема таков третман и останува неистражен.

Определување на поимот математичка анксиозност

Голем број на автори се обиделе да ја дефинираат математичката анксиозност (Tobias, 1998; Baloglu и Kocak, 2006; Stodolsky, 1985). Richardson и Suinn (1972, преземено според Stodolsky, 1985), пионери во истражувањата за математичката анксиозност, оваа состојба ја определиле како негативно влијание врз успешноста, чувство на напнатост и вознемиреност, попречување во правилното работење со бројки и решавањето на математичките проблеми, како во училишната средина, така и во секојдневниот живот. Поединци математичката анксиозност ја искажуваат преку физиолошка вознемиреност (Harriss Dew, Galassi и Galassi, 1983), имаат погрешно верување за своите способности (Wigfield и Meese, 1988), многу малку се вклучени во математичките активности, ја избегнуваат математиката или избегнуваат да се одлучат за студирање во таа насока (Aschcraft, 2002).

Математичката анксиозност ја сочинуваат две компоненти: 1) негативни реакции кон математиката: нервоза, страв и непријатност; 2) загриженост за успехот по математика (Wigfield и Meese, 1988). Математичката анксиозност не е само недостаток на самодоверба, туку во прв ред е емотивна компонента. Се појавува некаде во четврто одделение и може да се поврзува со процесот на учење (Barnes и McCoy, 2006; Herbert и Furner, 1997).

Погрешно е верувањето дека со проблемот на математичка анксиозност се соочуваат само учениците со послаб успех, бидејќи таа се јавува и кај надарените ученици (Herbert in Furner, 1997). Надарените ученици се соочуваат со проблемот на математичка анксиозност поради нивниот перфекционизам, големите очекувања од нив, пред сè поради асинхрониот развој, поради кој тие се поподложни на стрес. Wright и Miller (1981) истакнуваат дека математичката анксиозност не е апстрактна, туку е вистинита и реална во мислењето на поединецот, не е прашање на имажинација, влијае на различни групи, вклучувајќи ги и оние кои не се занимаваат со математика.

Причини за појава на математичката анксиозност

Истражувачите сè уште не ги стандардизирале причините поради кои се појавува математичката анксиозност, но се работи за интеракција на повеќе фактори, вклучувајќи ги негативните искуства во училиштето, вредностите и очекувањата, притисокот од родителите, бесчувствителниот или вознемирен наставник, предмет претставен како строго придржување кон правила, несоодветни наставни методи, несоодветни наставни планови и учебници, ниска самоверба, инертниот однос на ученикот, сомнеж во сопствените способности, перцепцијата на математиката како стекнување на неупотребливо знаење и верувањата дека математиката е машки домен (Baloglu и Kocak, 2006; Gutbezahl, 1995; Trujilo и Hadfield, 1999; Barnes и McCoy, 2006; Newstead, 1998; Gresham, 2007; Stodolsky, 1985; Baisse, 1993).

Возраста и математичката анксиозност

Повеќето истражувања во врска со математичката анксиозност се однесуваат на учениците од средните училишта или на возрасните (Baloglu и Kocak, 2006; Hopko, Ashcraft, Gute, Ruggiero и Lewis, 1998; Harriss Dew и др., 1983; Ruben, 1998; Cates и Rhymer, 2003; Barnes и McCoy, 2006; Miller и Bichsel, 2004; Ashcraft и Kirk, 2001), иако многу често математиката може да побуди силни негативни реакции кај учениците од основното образование (Newstead, 1998; Gierl и Bisanz, 1995; Chiu и Henry, 1990; Wigfield и Meece, 1988).

Возраста меѓу деветтата и единаесеттата година е критичен период во развојот на односот, чувствата и реакциите кон математиката (Newstead, 1998), иако во овој период степенот на анксиозност е сè уште низок (Gierl и Basianz, 1995). Wigfield и Meece (1988) утврдиле дека разликите во анксиозноста кај децата според возраста се многу мали. Chiu и Henry (1990) на примерок од 562 испитаници, ученици во основното образование,

докажале дека учениците од осмо одделение покажуваат понизок степен на математичка анксиозност отколку учениците од петто, шесто и седмо одделение. Stodolsky (1985) истакнува дека степенот на математичката анксиозност се зголемува кај средношколците, а Gierl и Bisanz (1995) истакнуваат дека учениците во текот на своето образование стануваат сè повеќе анксиозни кон тестовите по математика.

Полот и математичката анксиозност

Во поглед на половите разлики меѓу учениците и појавата на математичка анксиозност не постојат статистички значајни разлики, но може слободно да се каже дека во повеќето случаи учениците од женскиот пол се соочуваат со проблемот на математичка анксиозност (Harriss Dew и др., 1983; Ruben, 1998; Gierl и Bisanz, 1995; Wigfield и Meece, 1988; Chiu и Henry, 1990; Strle, 1998, 2002).

Како причини за половите разлики во математичката анксиозност се споменуваат општествените услови, очекувањата и верувањата во математичките митови (Ruben, 1998). Меѓу митовите за математиката се издвојува митот дека математиката е машки домен и митот според кој математичките способности се наследни. Општествено мислење е дека машките се подобри по математика отколку женските, и затоа многу често се случува таква перцепција да имаат и наставниците и родителите. Се претпоставува дека на момчињата математиката „им лежи“, што не е случај и со девојчињата. Бидејќи од девојчињата не се очекува исто, честопати оние девојчиња кои немаат проблем со математиката, од страна на наставниците и родителите се идентификувани како надарени (Wright и Miller, 1981).

Инструменти за мерење на математичката анксиозност

Постојат голем број на инструменти за мерење на математичката анксиозност. Во 1957 година, Dreger и Aiken ја развиле својата Numerical Anxiety Scale, во 1976 година, Fennema и Sherman пак ја создале Mathematics Anxiety Scale - MAS (преземено според Chiu и Henry, 1990). Од 1974 година во употреба е Сандмановата скала Anxiety Toward Mathematics Scale - ATMS (преземено според Harriss Dew и др., 1983), а во 1982 година од страна на Suinn in Edwards е изработена (MARS-A) Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents (преземено според Wigfield и Meece, 1988).

Најчесто употребуван мерен инструмент за математичката анксиозност е скалата изработена во 1972 година од страна на Richardson in Suinn - Mathematics Anxiety Rating Scale – MARS (преземено според

Chiu и Henry, 1990). Овие мерни инструменти се изработени за мерење на математичката анксиозност кај адолесцентите и возрасните и не се погодни за мерење кај учениците од основното образование.

(Идни) одделенските наставници и математичката анксиозност

Herbert и Furner (1997) тврдат дека децата за прв пат со математиката се среќаваат преку предавањата на одделенските наставници во одделенската настава, чија образовна програма е широка и амбициозна, при што често се случува наставникот да е математички анксиозен. Ваквите наставници многу лесно можат да ја пренесат својата математичка анксиозност врз учениците, при што постои сомнеж во нивните способности, за начинот на учење и поучување на математиката (Gresham, 2007; Trujillo и Hadfield, 1999). Најчесто тие ги употребуваат традиционалните методи на поучување и првенствено се фокусирани на поучување на основни вештини наместо на концепт на учење. Ваквиот начин на поучување не е во согласност со моменталниот когнитивно-конструктивен пристап кон поучувањето, каде што во преден план е поучување врз основа на математички концепт и решавање на проблеми преку соработка во учењето и учење преку проекти. Многумина (Trujillo и Hadfield, 1999; Austin, Waldington и Bitner, 2001; Amato, 2004; Gresham, 2007; Hannula, Liljedahl, Kaasila и Röser, 2007) сметаат дека математичката анксиозност претставува огромна слабост на одделенските наставници и затоа, заради свое добро и доброто на учениците, одделенските наставници мораат да ги победат своите стравови. Доколку сакаме да ја спречиме математичката анксиозност кај одделенските наставници, потребно е да ги проучиме и испитаме причините поради кои се јавува математичката анксиозност. Austin (2001) смета дека студентите - идни наставници и одделенските наставници кои се вклучени во воспитно-образовниот процес веруваат во некои митови за математиката и истите многу лесно ги пренесуваат и на своите ученици. Затоа студентите треба превентивно да ја намалат својата математичка анксиозност, да формираат реалистичен поглед кон учењето математика и да бидат свесни за негативните последици од верувањата во одредени математички митови.

Спречување и намалување на математичката анксиозност

... кај учениците

Ако говориме за математичката анксиозност како научено однесување, тогаш многу лесно можеме да го спречиме или отстраниме тој вид на однесување. Превенцијата во себе треба да вклучува елементи на претходно позитивно искуство при среќавањето и изучувањето на математиката како и вложување на огромен напор и давање на целосна поддршка од страна на родителите со цел формирање на една пријатна домашна средина во однос на математичките проблеми, идеи и дискусии (Herbert и Furner, 1997; Stodolsky, 1985). Математичката анксиозност може да се спречи или ограничи со други алтернативни облици на поучување (Newstead, 1998; Tobias, 1998), со пристап кој вклучува акциско поучување и целосно се фокусира на разбирање на математиката (Gresham, 2007), при што е потребно да се воспостави креативна и позитивна атмосфера во која учениците едноставно и лесно прашуваат без страв од критики (Wright и Miller, 1981). Wigfield и Meece (1988) предлагаат изработка на програми за спречување на појавата на математичка анксиозност во одделенската настава, програми кои нема да дозволат оваа појава воопшто да се развие кај учениците. Многумина (Baisse, 1993; Wright и Miller, 1981; De Bronac Meade и Brown, 1982) се согласуваат дека овие програми во себе треба да вклучуваат систематска десензитивација - релаксација и визуализација, дискусија за чувствата поврзани со математиката, промовирање на учење за управување со анксиозноста. Wright и Miller (1981) додаваат дека и во наставната програма за основно образование треба да се обрне поголемо внимание на математичката анксиозност и математиката.

... кај студентите на педагошките факултети и наставниците вклучени во воспитно-образовниот процес

Некои автори (Trujillo и Hadfield, 1999; Gresham, 2007; Hannula, Liljedahl, Kaasila и Röser, 2007) предлагаат програми за намалување на математичката анксиозност кај студентите на педагошките факултети и наставниците вклучени во воспитно-образовниот процес. Овие програми се многу слични на оние кои се наменети за учениците од одделенска настава. Клучни компоненти на овие програми се вербалната и пишаната комуникација, играњето на улоги за соочување со негативните претпоставки, развој на вештини за учење и техники на релаксација, ослободување и намалување на физиолошката вознемиреност. Hannula, Liljedahl, Kaasila и Röser (2007) ваквиот пристап го карактеризираат како терапевтски. Една од можностите за решение на овој проблем е одделенските

наставници кои во себе го имаат проблемот на математичка анксиозност воопшто да не предаваат математика. Сепак, најдобро практично решение е да им се помогне на идните наставници во текот на своето студирање на педагошките факултети да го намалат или надминат проблемот на математичка анксиозност (Trujillo и Hadfield, 1999).

Последици од математичката анксиозност

Математичката анксиозност предизвикува голем број на негативни последици: избегнувањето на математиката, попречувањето на процесот на концептуално мислење и помнење (Hopko и др., 1998; Miller и Bichsel, 2004; Wigfield и Meece, 1988; Ashcraft и Kirk, 2001), попречување во понатамошното математичко образование и изборот на кариера кај студентите (Ashcraft, 2002), негативност во успешноста по математика, слаби математички компетенции и достигнувања. Се работи за еден маѓепсан круг кој многу тешко може да се прекине.

Заклучок

Потребно е да се сфати дека математичката анксиозност е феномен што постои, па дури и повеќе, анксиозноста е доминантна форма на емоционални проблеми поврзани со математиката. Со оглед на неединственоста кај истражувачите за причините, појавата и распространетоста на математичката анксиозност потребно е да се посвети поголемо внимание на овој проблем, посебно што кај нас не е доволно истражен. Потребно е идните наставници да бидат предупредени за овој проблем, да бидат свесни дека овој проблем постои, да се оспособат да им помогнат на учениците да ја надминат математичката анксиозност и истовремено истата да ја препознаат и проучат кај наставниците вклучени во воспитно-образовниот процес.

Користена литература

- Amato, S. A. (2004). Improving student teachers' attitudes to mathematics. *The 28th International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 25–32
- Ashcraft, M. H. (2002). Math Anxiety: Personal, educational and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (5), 181–185.
- Ashcraft, M. H. и Kirk, E. P. (2001). The relationship among working memory, math anxiety and performance. *Journal of Experimental Psychology*, 130 (2), 224–237

- Austin, S., Wadlington, E. in Bitner, J. (2001). Effect of beliefs about mathematics on math anxiety and math self-concept in elementary teachers. *Education*, 112 (3), 390–397
- Baisse, W. H. (1993). Math Anxiety Workshop, 1993: *A programme developed for the math anxious student at all levels, but predominantly at developmental levels*. Преземено на 3.4.2008, од EBSCO HOST Research Databases
- Baloglu, M. и Kocak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40, 1325–1335
- Barnes, A. и McCoy, L. P. (2006). Investigating the causes of math anxiety in the high school classroom. V L. P. McCoy, (ur.), *Studies in teaching 2006 Research Digest: Research projects presented at annual research forum (13–18)*. Winston-Salem, NC: Wake Forest University
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: a Contextual approach*. London, New York: Routledge
- Cates, G. L. и Rhymer, K. N. (2003). Examining the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance: an instructional hierarchy perspective. *Journal of Behavioral Education*, 12 (1), 23–34
- Chiu, L. H. и Henry, L. L. (1990). Development and validation of the mathematics anxiety scale for children. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23 (3). Преземено на 1.3.2008, од Academic Search Premier
- De Bronac Meade и Brown, R. (1982). Reduction of mathematics anxiety: A cognitive behavior modification approach. Преземено на 3.4.2008, од EBSCO HOST Research Databases
- Gierl, M. J. и Bisanz, J. (1995). Anxieties and attitudes related to mathematics in grades 3 and 6. *Journal of Experimental Education*, 63 (2). Преземено на 2.3.2008, од Academic Search Premier
- Gresham, (2007). A study of the mathematics anxiety in pre-service teachers. *Early childhood Education Journal*, 35 (2), 181–188
- Gutbezahl, J. (1995). How negative expectancies and attitudes undermine females' math confidence and performance: A review of the literature. Преземено на 3.4.2008, од EBSCO HOST Research Databases
- Hannula, M. S., Liljedahl, P., Kaasila, R. и Röser, B. (2007). Researching relief of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 153–157
- Harriss-Dew, K. M., Galassi, M. D. и Galassi, J. P. (1983). Mathematics anxiety: Some basic issues. *Journal of Counseling Psychology*, 30 (8), 443–446

- Herbert, T. P. и Furner, J. M. (1997). Helping high ability students to overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8 (4). Превземено на 25.2.2008, од Academic Search Premier
- Нопко, D. R., Ashcraft, M. H., Gute, J., Ruggiero, K. J. и Lewis, C. (1998). Mathematics anxiety and working memory: support for the existence of a deficient inhibition mechanism. *Journal of Anxiety Disorders*, 12 (4), 343–355
- Mash, E. J. и Wolfe, D. A. (1999). *Abnormal child psychology*. Belmont, CA [etc.]: Brooks/Cole: Wadsworth: ITP, cop
- Miller, H. и Bichsel, J. (2004). Anxiety, working memory, gender, and math performance. *Personality and Individual Differences*, 37, 591–606
- Muris, P., Rapee, R., Meesters, C., Schouten, E. и Geers, M. (2003). Threat perception abnormalities in children: the role of anxiety disorders symptoms, chronic anxiety and state anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 271–287
- Newstead, K. (1998). Aspects of children's mathematics anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 36, 53–71
- Ruben, T. (1998). *A comparison between male and female mathematics anxiety at community college*. Превземено на 3. 4. 2008, од EBSCO HOST Research Databases
- Stodolsky, S. S. (1985). Telling Math: Origins of Math aversion and anxiety. *Educational Psychologist*, 20 (3), 125–133
- Strle, M. (1998). *Ugotavljanje in obravnavanje anksioznosti pri matematiki*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Strle, M. (2003). *Ugotavljanje in obravnavanje anksioznosti pri matematiki*. Defektologica Slovenica, 11 (1), 71–85
- Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review*, 50, 63–70
- Tomori, M. и Ziherl, S. (1999). *Psihijatrija*. Ljubljana: Litterapicta: Medicinska fakulteta
- Trujillo, K. M. и Hadfield, O. D. (1999). Tracing roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College Student Journal*, 33 (2). Преземемено на 12. 3. 2008, од Academic Search Premier
- Umek Plankar, N. (2002). *Strah pred matematiko*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Van Ameringen, M., Mancini, C. и Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of anxiety disorders*, 17, 561–571

- Wigfield, A. и Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 210–216
- Wright, D. E. in Miller, L. D. (1981). *Math anxiety: A research report*.
Преземено на 3.4.2008, од EBSCO HOST Research Databases

Превод од словенечки јазик

Зоран Павлов

ООУ „Димитар Влахов“ - Штип, одделенски наставник

УДК: 37.091.12:005.963.5 (497.731)

Оригинален научен труд
(Original research paper)

Проф. д-р Соња Петровска
Проф. д-р Снежана С. Веселиновска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

СТАВОВИТЕ НА СТУДЕНТИТЕ ОД ПЕДАГОШКИОТ ФАКУЛТЕТ - ШТИП ЗА КВАЛИТЕТОТ НА МОДЕЛОТ ЗА ПРАКТИЧНО ОСПОСОБУВАЊЕ НА СТУДЕНТИТЕ/ИДНИ НАСТАВНИЦИ

Апстракт

Подготовката за непосредна педагошка работа на студентите-идни наставници е едно од клучните прашања за кои расправаат сите оние кои на еден или на друг начин се вклучени и/или заинтересирани за образованието. Интересот е сосема оправдан ако се има предвид научно потврдениот став – квалитетот на образованието на наставниците е една од основните детерминанти на степенот на постигнувањата на учениците. Во тој контекст, светската образовна фела постигнува консензус околу потребата за професионализација на наставничката работа барајќи одговори на прашањата: На кои содржини треба да се стави акцент во процесот на нивното иницијално образование? Каков курикулум да се дизајнира? Дали наставниците ќе бидат поуспешни во својата работа ако во текот на иницијалното образование усвојат поголем фонд на знаења и развијат способности за примена на истите или пак ако се оспособат за континуирани промени на сопствената практика и трансформации на веќе стекнати педагошки стратегии? Дали во текот на иницијалното образование наставниците ќе се подготвуваат како практичари кои рутинирано ќе применуваат проверени дидактичко-методички приоди или како рефлексивни професионалци кои во секој момент од својата педагошка дејност ќе можат да одговорат не само на прашањата што и како нешто се работи, туку и зошто се работи?

Во трудот се презентирани резултати добиени од едно емпириско истражување реализирано во јуни, 2010 година, на примерок од 45 студенти (апсолвенти) на Педагошкиот факултет во Штип, Отсек за одделенска настава. Цел на истражувањето беше да се откријат силните и слабите страни на моделот за практично педагошко/професионално оспособување на студентите преку проучување на нивните ставови и мислења за значењето на моделот за сензитивноста на студентите за значењето на наставничката професија и значењето на моделот за оспособување на

студентите за планирање, организирање, реализирање и вреднување на наставата (методичко-дидактички аспекти).

Клучни зборови: *педагошка практика, модел, образование, наставници.*

STUDENTS' ATTITUDES AT THE FACULTY OF EDUCATION – STIP TOWARDS THE MODEL QUALITY FOR PRACTICAL QUALIFICATION OF THE STUDENTS/POTENTIAL TEACHERS

Abstract

Preparation for immediate pedagogical work of students – potential teachers is one of the key questions argued by those who in one way or another are included or interested in education. The interest is completely justified especially if we bear in mind the educationally confirmed attitude – the educational quality of the teachers is one of the basic determinants of the students' level of achievement. In that context, educators from all over the world are reaching a consensus about the need for professionalization of the teaching profession by searching answers to the following questions: Which topics should be emphasized during their initial education? What kind of curriculum should be designed? Are teachers more successful in their work if during their initial education they acquired greater knowledge and developed abilities for its application, or will they be able to make continuous changes in their pedagogical practice and transform the already acquired pedagogical strategies? During their initial education, will teachers prepare themselves to be practical people routinely applying the examined didactical - methodical approaches, or to be reflective professionals who, at every moment of their pedagogical work, can answer not only the questions about what and how something can be done, but also what that something is about?

In this paper the results of an empirical research performed in June, 2010 are given. The focus group is 45 students (seniors) from the department of elementary school education at the Faculty of Education in Stip. The main goal of this research is to reveal strong and weak parts of the model for practical pedagogical/professional qualification of the students while studying, their attitudes and opinions about the significance of the sensibility model, the significance of the educational profession, and the significance of the students' qualification model about planning, organizing, realizing, and assessing teaching (methodical - didactical aspects).

Key words: *pedagogical practice, model, education, teachers.*

Вовед**Образованието на наставници во фокусот на европскиот општествен контекст**

Сите земји во Европската унија се согласуваат дека наставничките компетенции претставуваат значаен предуслов не само за квалитетна настава, туку и за создавање на кадри кои ќе бидат способни да дизајнираат концепти за квалитетно образование. „Во процесот на изградување на „европска заедница втемелена на знаење“ значајна улога имаат наставниците и нивното образование“, заклучува Европската комисија за образование, министрите за образование на државите-членки на ЕУ, како и огромен број на членови на образовната фела“ (F. Buchberger et al., 2000, 2). Од тие причини се погласни и појасни заложбите за професионализација на наставничката работа преку воспоставување на стандардизирани механизми и мерки. Сериозните синтези базирани на релевантни истражувачки докази изнесени во Зелената книга за образование на наставници (F. Buchberger et al., 2000) јасно укажуваат дека клучни подрачја/дискурси во кои се неопходни интервенции во функција на подобрување на образованието на наставници се:

1. Политиките за образование на наставници,
2. Партнерството меѓу образованието на наставници и училиштата,
3. Рефлексивната практика во образованието на наставници,
4. Воспоставување на моќни средини за учење во рамки на институциите за образование на наставници,
5. Дидактиката како наука/науки за наставничката професија,
6. Мултикултурализмот и образованието на наставници,
7. Проблеми врзани со половата структура и образованието на наставници.

Сосема е евидентно дека детектираните подрачја опфаќаат проблеми од сферата на образованието на наставници кои се транспросторни и транскултурни или проблеми кои имаат глобално значење за институциите кои се занимаваат со оваа дејност.

Рапидно зголемените барања кои општеството ги поставува пред денешниот наставник отвораат бројни старо-нови дилеми кои пак стануваат предмет на се поинтензивни истражувања посебно на оние кои работат во сферата на иницијалното образование на наставници. Ако ја земеме за репер Европа, тогаш ќе се види дека и таму, како и кај нас, сè уште не е направен потребниот баланс меѓу академските предметни знаења, знаењата од областа на образовните науки и методиките, и педагошката практика/професионалната практика. Од една страна

се критикува претераниот практицизам и занаетчиска насоченост на студиските програми по кои студираат студентите за одделенска настава (primary school), од друга страна претераниот академизам и отсуство на знаења од областа на образовните науки и практиката, во програмите по кои студираат наставниците, посебно, во средните училишта.

Детектирањето на разликите во однос на моменталната состојба во сферата на образованието на наставници меѓу земјите-членки на Европската унија, како и разликите во квалитетот на дискурсите на образованието воопшто, а образованието на наставниците посебно резултирало со бројни предлози за подобрување кои сепак за различни земји ќе имаат различно значење/место во реформите.

Блиската соработка меѓу наставничката професија, училиштата и образованието на наставници со сите свои различности во одделни системи на образование на наставници е еден од заедничките услови за висок квалитет. Во многу земји во Европа, а и пошироко, сепарацијата и фрагментацијата на трите компоненти е карактеристична и се третира како можен фактор кој ја депривира нивната синергетска моќ. Последните петнаесетина години, во многу расправи, меѓу повеќето предлози за реформа во системот за образование на наставници се нагласува приоритетната потреба од преиспитување на формите на соработка меѓу институциите за иницијалното образование на наставници и училишта, но и на целите на соработката, а заради зајакнување на практиката на студентите, на наставниците почетници, но и на оние со поголемо работно искуство. (Tony Bates, 1999; Theodor Sander, 1997)

Посериозни обиди за воспоставување на партнерства се направени во Шведска, Англија и Велс. Нивните модели за професионално оспособување на идните наставници тендираат кон обезбедување на обострана поддршка во сферата на: предавања за практичната компонента на програмата за иницијално образование на наставниците, истражување и развој, и училишни активности, а за унапредување на соработката меѓу училиштата и институциите за образование на наставници посебно се инсистира на создавање на професионална култура за учење.

Во земјите (и нашата) од поранешните југословенски простори, како резултат на скоро педесетгодишната заедничка образовна историја се развил и сè уште опстојува тристепен модел на педагошко практично оспособување на идните одделенски наставници, кој се базира на партнерство меѓу факултетските наставници-методичари и наставниците од менторските училишта.

На првиот степен студентите учат како да поучуваат по пат на набљудување на работата на искусните наставници и стекнуваат некакви искуства под нивно непосредно раководство – многу слично како чиракот

кога го учи занаетот од неговиот мајстор. На овој начин студентите развиваат идеи за процесот на поучување и усвојуваат конкретни стратегии, а менторите главно имаат улога на модел.

На вториот степен студентите учат да поучуваат преку систематско практикување на стекнати вештини и техники за поучување, при што менторот и „факултетскиот наставник“ или асистент ја следат работата на студентите, а потоа им даваат повратна информација за нивната успешност. Тука може да стане збор за степен на кој се формираат некои компетенции значајни за наставничката професија.

Третиот степен од моделот за којшто често се дискутира внатре во институциите за образование на наставници како за посакувано ниво треба да обезбеди рефлексивност и претпоставува учење втемелено на критичко промислување за различни пристапи во поучувањето и учењето. Ваквиот пристап се очекува да придонесе за продлабочено разбирање на процесите на учење и поучување, а менторот и студентот имаат улога на коистражувачи.

Напорите во Р. Македонија да се унапреди професионалниот развој на наставниците преку унапредување на педагошката/професионалната пракса на студентите/идни наставници секогаш не вродуваа со плод, заради мултифакторското влијание врз овој процес за кое во трудот нема да се расправа.

Теориско-емпириски пристап

Педагошкиот факултет во Штип последните години големо внимание посветува на реформите поврзани со образованието на одделенските наставници. Посебен акцент, во текот на студирањето, се става на воспоставување на систем за интегрирање на професионалната пракса на студентите. Истата се реализира во партнерство со основни училишта кои имаат статус на менторски училишта. Во моментот се работи на усовршување на договорот за соработка/партнерство во кој уште попрецизно ќе бидат определени обврските и правата на вклучените страни во реализацијата на професионалната практика, како и на изработка на прирачник за менторство. Студиската програма за одделенска настава го задржува тристепенитиот модел за практично оспособување на студентите и интегрирање на теоретските знаења од релевантни области од образовните науки, методиките и науките кои ги покриваат знаењата од предметите кои наставниците ги предаваат од прво до петто одделение, но со интенција да ги приспособи целите и пристапите на потребите за создавање на европски наставник, а преку почитување на *заедничките европски принципи за компетенции и квалификакации на наставникот* (Петровска, Соња, 2010, 57-60).

Првото ниво од моделот е именуван како *Педагошка практика*, со 24 часови распределени во два семестра. Глобална цел на програмата по педагошка практика е да им овозможи на студентите/идните наставници запознавање со карактеристиките на наставничката професија и сите аспекти на училишното функционирање, сензибилизирање за потребата од поврзување на теоријата и практиката, како и искуствено да го доживеат училишниот живот. Основни методи кои се практикуваат во реализацијата на истата се хоспитација, систематско набљудување и анализа на педагошка документација.

Второто ниво за практично оспособување е именувано како *Методичка практика* и се реализира во рамки на часовите по сите методики на наставата по предметите кои идните наставници ќе ги предаваат, а согласно со државните наставни планови и програми за деветгодишно основно училиште. Основна цел на ова ниво е практично оспособување на студентите/идните наставници за стручно, критичко и креативно планирање, организирање, реализирање и вреднување на наставата по одделни наставни предмети. Клучна улога во практичното оспособување на студентите имаат професорите и асистентите по конкретните методики и менторите/наставници од училиштата. Практичното оспособување започнува во предавалните на факултетот преку планирање, организирање, реализирање и вреднување на симулирани наставни часови, присуство во училиштата (природна средина) систематско набљудување на часови изведени од страна на менторите и самостојно изведување на настава под менторство на менторите наставници, а согласно со менториран процес на планирање, од страна на наставниците и асистентите одговорни за посебните методики.

Третото ниво за практично оспособување на студентите е именувано како *Педагошки стаж*. Се реализира во текот на осмиот семестар од студирањето и трае три работни седмици. Глобална цел на ова ниво на практично оспособување е самостојно извршување на наставничките задачи. Нивото на менторирање е намалено, но супервизијата од страна на професорите, асистентите и менторите е континуирана. Согласно со законската легислатива која го уредува функционирањето на основното образование во Р. Македонија и според која наставниците-приправници самостојно реализираат настава (иако тоа го прават под менторство на веќе искусни наставници, тие сепак се сами во училищата со своите ученици), наставниот и соработничкиот кадар на факултетот овој сегмент на практично оспособување на студентите го сметаат како исклучително значаен.

Моделот кој е дизајниран во согласност со 65-годишната традиција на нашата институција (наши претходници: Учителска школа „Гоце Делчев“

– Штип, Виша педагошка школа „Гоце Делчев“ – Штип и Педагошка академија „Гоце Делчев“ – Штип), како и во согласност со современите светски и европски тенденции во развојот на образованието на наставници, очекуваме дека ќе даде позитивни ефекти на три нивоа:

- Развивање на силно, двострано корисно, партнерство со училиштата.
- Диференцијација и разбирање за потребата од поделба на работата и одговорноста меѓу партнерите (факултетот и менторските училишта).
- Квалитетно оспособување на студентите за нивната професија и сензибилизирање за нивната улога како унапредувачи на воспитно-образовната дејност во училиштето и пошироко во општеството.
- Поактивна партиципација на компетентниот наставно-научен кадар од факултетот во професионалното усовршување на веќе вработените наставници.

И покрај нашето долгогодишно искуство во практичното оспособување на наставниците, во континуитет се обидуваме да ги откриеме слабите и силните страни на овој модел и да предложиме активности за негово подобрување. Во тој контекст е и ова наше истражување. Образованието на наставници е едно ново поле за истражување кое сè уште нема определена теориска подлога. Но тоа не смее да не обесхрабри и одврати од нашите намери за стручни и научни достигнувања.

Предмет на ова истражување се ставовите и мислењата на студентите од Педагошкиот факултет во Штип (апсолвенти) за значењето на моделот за педагошка/професионална практика во нивното практично оспособување, како и нивото на неговиот придонес во професионалниот развој на студентите.

Согласно со предметот, *цел* на истражувањето беше да се откријат силните и слабите страни на моделот за професионално оспособување на студентите преку проучување на нивните ставови и мислења за: значењето на моделот за развојот на сензитивноста на студентите за значењето и комплексноста на наставничката професија, значењето на моделот за развивање на способности за планирање, организирање, реализирање и вреднување на наставата (методичко-дидактички аспекти).

Општа хипотеза: Очекуваме дека студентите/идни наставници позитивно ќе ги оценат можностите кои ги нуди моделот за педагошка/професионална практика за нивно практично оспособување за вклучување во воспитно-образовниот процес во училиштето.

Помошни хипотези:

1. Очекуваме дека студентите/идни наставници позитивно ќе ги оценат можностите кои ги нуди моделот за педагошка/професионална практика за развојот на сензитивноста на студентите за значењето и комплексноста на наставничката професија.
2. Очекуваме дека студентите/идни наставници позитивно ќе ги оценат можностите кои ги нуди моделот за педагошка/професионална практика за нивно практично оспособување за извршување на комплексните задачи во наставната работа (планирање на наставата и методички проекции)
3. Самопроцената на студентите за нивото на нивната практична оспособеност ќе покаже дека тие недоволно се чувствуваат подготвени за да се вклучат во реализацијата на воспитно-образовната работа во училиштата.

Методолошки пристап на истражувањето

Во истражувањето е користен дескриптивно-аналитички метод со цел да се опишаат и детектираат моменталните тенденции и некои исходи од оваа компонента на курикулумот за образование на наставници на Педагошкиот факултет во Штип. Како основни истражувачки техники се користени анкетирање и скалирање, а за потребите на истражувањето е изготвен прашалник – скалер составен од три групи на прашања соодветни на теориската рамка на истражувањето. Со оглед на нашата намера, да продолжиме продлабочено да го истражуваме проблемот, со интенција да се подобри моделот на практично педагошко/професионално оспособување на нашите студенти и да се зајакне партнерството со менторските училишта, инструментот сè уште ја нема поминато методолошката процедура за определување на неговите метриски карактеристики и нема продлабочена статистичка анализа.

Во истражувањето беа вклучени 45 редовни студенти (апсолвенти) на Педагошки факултет во Штип – генерација 2006/2007 година (апсолвирала по Наставниот план и програма реформирани согласно со Болоњската декларација).

Резултати и дискусија

Првото прашање од прашалникот-скалер беше наменето за испитување на мислењето на студентите во врска со доволноста на фондот на часови наменети за остварување на првото ниво на професионално оспособување, согласно со моделот на нашиот факултет. Иако овие студенти (според студискиот план) имаа дури 36 часа за педагошка

практика, распоредени во три семестри, тие сметаат дека целта заради која се наменети овие часови е преамбициозна, а фондот недоволен. Дури 38 студенти (84.44%) одговориле со недоволен, а само 5 (11.11%) студенти – доволен и 2 (4.44%) студенти – не се сигурни. Во истиот тој контекст се и одговорите на наредното прашање – Во која година од Вашите студии сметате дека треба да се почне со посета на училиштата и педагошката практика? (38 студенти или 84.44% одговориле – во третиот семестар, 5/11.11% студенти одговориле – во четвртиот семестар, а само 2 студенти или 4.44% – не се сигурни). Од 38 студенти кои сметаат дека уште во II семестар треба да се остварат партнерства со менторските училишта, како аргумент за нивниот став ја наведуваат сопствената нетрпеливост која ја почувствувале во текот на првата година од студирањето за запознавање со училишниот живот преку нивна директна партиципација во истиот.

Анализата на добиените одговори од првата скала (составена од 6 прашања, а наменета за испитување на ставовите и мислењата на студентите за значењето на моделот на педагошката/професионалната практика за развој на нивната сензитивност за значењето и комплексноста на наставничката професија) открива дека најголем број/процент од испитаниците, главно, се согласуваат со понудените ставови што упатува на заклучокот дека моделот на професионална практика на нашиот факултет им помага и им нуди можност на студентите: да ја сфатат потребата од поврзување на теоријата и практиката (97.8%), да изберат модел на наставничко однесување (91%), да се зголеми нивниот интерес за вршење на наставничката професија (97.7%), да се соочат со комплексноста на наставниот процес (88.9%), да ја разберат комплексноста на улогите на наставникот во училиштето (91%), да сфатат дека без споделување на добри наставни практики не може да се биде добар наставник (95.6%), да умеат да соработуваат со колегите и менторите (93.3%) и да ја сфатат потребата од вреднување на сопствената работа (68.9%), (табела 1).

Табела 1. Ставовите и мислењата на студентите за значењето на моделот за развојот на сензитивноста на студентите за значењето и комплексноста на наставничката професија

Моделот за практично оспособување на мојот факултет ми овозможи:	А		Б		В		Г		Д		Вкупно		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	0	0	0	0	1	2.2	10	22.2	34	75.6	45	100	45	5	0
2.	1	2.2	1	2.2	2	4.4	8	17.8	33	73.3	45	100	45	5	0.5
3.	0	0	1	2.2	0	0	6	13.3	38	84.4	45	100	45	5	0
4.	0	0	4	8.9	1	2.2	8	17.8	32	71.1	45	100	45	5	0.5
5.	0	0	1	2.2	2	4.4	3	6.7	38	84.4	44	97.8	45	5	0
6.	0	0	0	0	2	4.4	7	15.6	36	80.0	45	100	45	5	0
7.	0	0	2	4.4	1	2.2	9	20.0	33	73.3	45	100	45	5	0.5
8.	3	6.7	2	4.4	8	17.8	15	33.3	16	35.6	44	97.8	45	5	0.5

Легенда на ознаки во табела 1

А-Воопшто не се согласувам; Б-Главно не се согласувам; В-Нерешителен сум;

Г - Главно се согласувам; Д - Се согласувам во потполност;

1. Да ја сфатам потребата од поврзување на теоријата и практиката

2. Да избирам модел на наставничко однесување

3. Да се зголеми мојот интерес за вршење на наставничката професија

4. Да се соочам со комплексноста на наставниот процес

5. Да ја разберам комплексноста на улогите на наставникот во училиштето

6. Да сфатам дека без споделување на добри наставни практики не може да се биде добар наставник

7. Да умеам да соработувам со колегите и менторите

8. Да ја вреднувам сопствената работа

Во табела 2 се претставени резултатите од ставовите на студентите за значењето на моделот за нивната оспособеност за планирање на наставата. Распоредот на фреквенциите и процентуалните изрази низ полињата за согласност открива дека најголемиот дел од испитаниците (главно се согласувам и потполно се согласувам) сметаат дека моделот им овозможува да се оспособаат за: дизајнирање на методичката концепција на час (95.5%), изработка на методички синопсис за час според терк/урнек (100%). Драстично, помал број на испитаници сметаат дека овој модел дава можност за да се оспособат за: самостојна изработка на годишниот (глобален) план (51.6%), самостојна изработка на тематското планирање (40%), препознавање на предностите и недостатоците на веќе постојни планови (40%).

Табела 2. Ставовите на студентите за значењето на моделот за практично оспособување за нивната оспособеност за планирање на наставата

Моделот на практично оспособување на којот факултет ми овозможи:	А		Б		В		Г		Д		Вкупно		N	Md	Q
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	0	0	5	11,1	24	53,3	0	0	16	35,6	45	100	45	5	0,5
2.	0	0	24	53,3	3	6,7	18	40	0	0	45	100	45	3	0,5
3.	0	0	0	0	27	60	5	11,1	13	28,9	45	100	45	5	0,5
4.	0	0	0	0	2	4,5	15	33,3	28	62,2	45	100	45	4	0,5
5.	0	0	0	0	0	0	10	22,2	35	77,8	45	100	45	5	0,5

Легенда на ознаки во табела 2

А-Воопшто не се согласувам; Б-Главно не се согласувам; В-Нерешителен сум;

Г - Главно се согласувам; Д - Се согласувам во потполност;

1. Да можам самостојно да го изработам годишниот (глобален) план

2. Да можам самостојно да го изработам тематското планирање

3. Да ги препознавам предностите и недостатоците на плановите

4. Да можам да ја осмислам методичката концепција на часот

5. Да можам да изработам подготовка или методички синопсис за час според терк/урнек

И додека практичната обука за планирање главно подразбира инструкциска обука на студентите по некаков веќе утврден терк/урнек за планирање, во методичката проекција ние инсистираме на повисоко ниво на знаења (разбирање, примена, донесување на одлуки, креирање на стратегии, рефлексивност).

Податоците во табела 3 ни откриваат дека студентите моделот го оценуваат со високи оценки, тие се согласни (потполно и главно) дека тој нуди можност за развивање на способности за: примена на стекнатото знаење при операционализација на целите на наставата (97.8%), избор на соодветни настани методи (91.1%), избор и изработка на соодветни наставни средства (98.8%), избор на соодветна социјална организација на учениците во одделението (88.9%), интеграциски пристап во наставата (95.6%), осмислување и примена на диференцирани задачи за учениците (83.3%), примена на стратегии и техники за мотивирање на учениците (91.1%). Ставовите на студентите откриваат позитивен однос кон моделот и по однос на неговата моќ во поглед на стекнување на некои знаења, како на пример преку педагошката практика студентите можат да научат како може да се интегрира ИКТ во наставата, како може да се избира и користи соодветна литература за подготовка на час, како може да се изврши систематизација на наставните содржини и како може да се изберат и користат различни инструменти за следење, проверување и вреднување на постигнувањата на учениците (види табела 3).

Табела 3. Ставовите на студентите за значењето на моделот за нивно оспособување за методичко проектирање на часови

Моделот на практично оспособување на мојот факултет ми овозможи:	А		Б		В		Г		Д		Вкупно		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	0	0	0	0	1	2,2	8	17,8	36	80,0	45	100	45	5	0
2.	1	2,2	1	2,2	2	4,4	6	13,4	35	77,8	45	100	45	5	0,5
3.	0	0	1	2,2	0	0	4	8,9	40	88,9	45	100	45	5	0
4.	0	0	1	2,2	4	8,9	6	13,3	34	75,6	45	100	45	5	0,5

5.	0	0	1	2,2	38	84,4	3	6,7	2	4,4	44	97,9	45	5	0
6.	0	0	5	11,1	2	4,4	0	0	38	84,4	45	100	45	5	0
7.	0	0	0	0	0	0	6	13,3	35	77,8	41	91,1	45	4	0
8.	0	0	0	0	0	0	2	4,5	41	91,1	43	95,6	45	5	0
9.	0	0	0	0	5	11,1	10	22,2	28	62,3	43	95,6	45	5	0.5
10.	0	0	0	0	4	8,9	22	48,9	16	35,5	42	93,3	45	5	0.5
11.	0	0	0	0	3	6,7	10	22,2	30	66,7	43	95,6	45	5	0.13

Легенда на ознаки во табела 3

А-Воопшто не се согласувам; Б-Главно не се согласувам; В-Нерешителен сум;

Г - Глевно се согласувам; Д - Се согласувам во потполност;

1.	Успешно да го применувам стекнатото знаење при операционализација на целите на наставата
2.	Да се оспособам да избирам соодветни настани методи
3.	Да научам како да избирам и изработам соодветни наставни средства
4.	Да се оспособам да избирам соодветна социјална организација на учениците во одделението
5.	Да научам како може да се интегрира ИКТ во наставата
6.	Да научам да избирам и користам соодветна литература за подготовка на час
7.	Да се оспособам за примена на стратегии и техники за мотивирање на учениците
8.	Да се оспособам за интеграциски пристап во наставата
9.	Да знам како се врши систематизација на наставните содржини
10.	Да умеам да осмислам и применам диференцирани задачи за учениците
11.	Да научам како да користам различни инструменти за следење, проверување и вреднување на постигнувањата на учениците

По секоја од скалите, за секој аспект од практичното оспособување на студентите, беа поставени прашања со кои се бараше од испитаниците да се самопроценат, на тристепена скала (незадоволително, добро, одлично), по однос на нивото на нивната оспособеност за вклучување во воспитно-образовната работа во училиштето (ниво на сензитивност за значењето и комплексноста на наставничката професија; ниво на практична оспособеност за планирање на наставата и ниво на оспособеност за методичко проектирање на наставни часови). Анализата на добиените резултати покажува дека најголем број (35/77.8%) студенти, по однос на нивото на нивната сензитивност за значењето и комплексноста на наставничката професија, се самопроцениле како „одлично сензитивни“,

6 студенти или 13.4% се категоризирале во категоријата „добро сензитивни“, ниту еден од студентите не го избрале нивото означено како незадоволително.

Во однос на вториот аспект на практична оспособеност, 38/84% сметаат дека се одлично оспособени и 7/15.6% добро оспособени, а по однос на третиот аспект само 10/22.2% сметаат дека одлично се оспособени за методичко проектирање на наставен час. Дури 35/77.8% испитаници се процениле со незадоволително.

Можни се бројни факторите кои влијаат врз нивото на практичната оспособеност на нашите студенти како на пример: училишното менторство, факултетското менторство и супервизија, организацијата на практичната обука, бројот на студентите и конечно – практичното оспособување на студентите е само една компонента од курикулумот по кој се образуваат нашите студенти. Сепак, ставовите на студентите во врска со можностите кои ги нуди нашиот модел ни потврдуваат дека сме на вистинскиот пат.

Заклучок и препораки

Анализата на резултатите од многу истражувања, меѓу кои и од нашето и теориските концепции од сферата на образованието на наставници, упатува на заклучок дека помина времето кога целите на основното образование можеа да бидат остварени со посредство на професионален ангажман на наставник практичар / занаетчија кој само рутинирано ќе применува проверени дидактичко-методички приоди и ќе репродуцира модели на наставна работа, кои ги запознал во текот на своето школување. Денес професионалноста на наставникот се мери и според неговата способност за: апликација на знаењата, способностите и вештините кои ги стекнал низ останатите предметни програми, рефлексивност во сопствената работа која развива креативност и посебно оригиналност во педагошкото пристапување.

Ставовите на најголемиот број испитаници по сите прашања упатуваат на умерен или во потполност позитивен однос кон моделот за педагошко/ професионално практично оспособување. Фактот што во истражувањето немаше негативни ставови по однос на можностите кои ги нуди моделот не наведува на размисла дека можеби: иако истражувањето беше анонимно, испитаниците не биле во доволна мера искрени, примерокот на истражувањето е мал, но и дека има потреба од проучување на ставовите на училишните ментори, „факултетските наставници“ и асистенти.

Самопроценката на студентите за нивото на практичната оспособеност ни даде информација за можни слаби страни (мал број на часови, пропусти во процесот на менторирање и супервизија) на моделот,

но и на целокупниот курикулум по кој студираат одделенските наставници.

Континуираното подобрување на системот на практичното оспособување на студентите на Педагошкиот факултет во Штип е наша заложба и според наше видување треба да се движиме кон создавање на модел кој ќе обезбеди развој на широк репертоар на професионални акции во природна средина (менторски училишта) предложени од страна на факултетот и обезбедување на наставници кои во вистинската смисла на зборот ќе го носат епитетот – ментор.

Развојот на широкиот репертоар на професионални акции треба да биде насочен кон обезбедување на услови (партнерство) за развивање на компетенции кај студентите за рефлексивно и теориски втемелено воспитно-образовно влијание во училишниот контекст. Интегрирање на праксата (во сите модели и нивоа на образование на наставници) со останатите компоненти на образованието на наставници треба да вклучи: развивање на силни партнерства со училиштата кои ќе ги развијат високооспособени кадри од факултетот, за методичко и организациско обликување на воспитно-образовната работа во училиштата и висококвалитетни училишни ментори со формализиран статус во училиштето и на факултетот. Споделената одговорност ќе поттикне не само развој на моделите за практично оспособување на студентите/идни наставници, туку ќе помогне и во изградување на училишта и институции за образование на наставници кои ќе бидат центри/лаборатории за истражување, вклучување на наставниците приправници во училишниот живот и доживотно усовршување на оние поискусните.

Користена литература

- Budić, S. i dr. (2008). Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola. Novi Sad: Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju
- Gajić, O. (2008). Pedagoško-metodička praksa studenata u Evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata: Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola (ur. Budić, S.). Novi Sad: Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju
- Gajić, O. Budić, S. (2006). Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata (inostrana iskustva): Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (ur. odbor O. Gajić at al.), knj.2. Novi Sad: Filozofski fakultet. 337–348
- F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson. (2000). Green paper on teacher education in Europe - High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher

- Education in Europe. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå universitet. ISBN 91-973904-0-2
- Jukić, S. (1990). Povezivanje teorije i prakse – pretpostavka za unapređivanje nastave i didaktičke teorije. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, br. 7–8, 276–285
- Jukić, S. (2005). Didaktičko-metodički fragmenti. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vrsac
- Kamenov, E. (2006). Odnos teorije i prakse u pripremi budućih vaspitača: Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (ur. odbor O. Gajić et al.), knj.1. Novi Sad: Filozofski fakultet. 105–119
- Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja: Zbornik. (ured. N. Babić). Osijek: Učiteljski fakultet - Osijek
- Nedeljković, M. (1998). Mesto i uloga vežbaonice u obrazovanju učitelja: Zbornik radova. Metodika – naučna i nastavna disciplina. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini
- New Flexibilities in Teacher Education?. (1998). Ed. Theodor Sander. Volume 1, Nr 2, Papers of a symposium of TNTEE sub-networks A at the ECER in Frankfurt. September 1997. прочитано на 6 октомври, 2011. <http://tntee.umu.se/publications/publication1_2.html>
- Петровска, Соња. (2010). Училишна педагогија и училишна организација. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
- Ставрева Веселиновска, С и сор. (2009). Запознавање на околината за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело
- Ставрева Веселиновска, С и сор. (2009). Мојата околина за трето одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело
- The Development of Innovative Strategies of Cooperation between Teacher Education Institutions and Educational Services. (ur. Tony Bates). Volume 1, Nr 1. December 1999. прочитано на 5 октомври, 2011. <http://tntee.umu.se/publications/journal1_1.html>
- Vilotijević, M. (1995). Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa, Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju

УДК: 159.946.4-057.874

Лидија Јовановска

ООУ „Димитар Влахов“ - Штип, педагог

Стручен труд

Зоран Павлов

(Professional paper)

ООУ „Димитар Влахов“ - Штип, одд. наставник

Славица Колева

ООУ „Димитар Влахов“ - Штип, одд. наставник

ЈАЗИЧНИТЕ ВЕШТИНИ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ПЕРИОДОТ НА ПОДГОТОВКА ЗА ЧИТАЊЕ

Апстракт

Читањето претставува комплексна активност која во себе ги вклучува перцепцијата и мислењето како два меѓусебно поврзани процеси. Перцепирајќи, ученикот го препознава зборот, ги забележува симболите, ја бара смислата на пишаните знаци. Прашање е како и колку детето - читач е во состојба да го разбере пишаниот говор, да ги открие мислите во текстот, за него како „мал ребус“, ако текстот се толкува не само како помошен „технички систем“, туку и како „говор во отсуство на соговорник“ или без „психолошки допир“ на соговорникот. За да научи да чита, потребно е ученикот да го научи системот на пишани симболи - букви кои се користат да го претстави говорот. Истражувањата покажале дека постои тесна врска меѓу говорниот речник - препознавањето на голем број на зборови и јазичните вештини на детето. Способноста да се препознаат поединечните гласови во зборот е вештина која е тесно поврзана со јазичните вештини на детето во периодот на подготовка за читање.

Клучни зборови: *глас, буква, препознавање.*

PUPIL'S LINGUISTIC ABILITIES DURING THE PREPARATION PERIOD FOR READING

Abstract

Reading is a complex activity that incorporates perception and thinking as two inter - related processes. While perceiving, the pupil recognizes the words, notes the symbols, searches the meaning of the written characters. The question is how and how much a child - reader is able to understand written speech, to discover it in the text that to him is a “small rebus,” if the text is interpreted not only as an auxiliary

“technical system” but as “speech in the absence of the interlocutor “ or without “psychological contact “ of the interlocutor. To learn reading, the pupil needs to learn a system of written symbols - letters used to represent speech. Studies have shown that there is a close link between the spoken vocabulary – recognition of a number of words, and language abilities of the child. The ability to recognize individual sounds in a word is a skill that is closely associated with language skills of the child at the time of its preparation for reading and its reading skills.

Key words: *sound, letter, recognition.*

Вовед

Читањето е тежок и сложен процес кој го сочинува базичното сознајно јадро на сите интелектуални активности на ученикот. Тоа е условено од јасно дефинирани методски постапки и видливи резултати. Претставува процес кој почнува со сознајни парадокси, поради кои наставникот и родителите многу често ја преиспитуваат зрелоста на ученикот за поаѓање на училиште. „Ран старт - е синтагма која подразбира дека децата кои многу рано ќе научат да манипулираат со буквите, кои рано ќе научат да читаат, подоцна во животот ќе имаат предност во своето школување“ (Сузич, 2005).

Подготовката за читање започнува дома, многу порано пред детето да тргне во училиште. Многу рано децата почнуваат да ги учат гласовите од говорниот јазик, ги слушаат другите во семејството како зборуваат и во тој момент тие одговараат на сите гласови од својата околина. Децата почнуваат да го разбираат писмениот јазик кога слушаат како возрасните им читаат приказни и ги гледаат како тие читаат. За да децата научат да читаат, потребно е:

- да го оформат говорниот јазик преку зборување и слушање;
- да научат за гласовите од говорниот јазик;
- да ги научат буквите од азбуката;
- да научат да ги користат врските меѓу буквата и гласот;
- да можат да препознаат зборови кога ќе ги видат.

За да станат децата добри читатели, треба многу да зборуваат и слушаат. До првата година децата веќе разликуваат некои гласови и знаат многу од говорниот јазик. Слушајќи ги членовите од своето семејство, децата учат кои звуци се важни за нив и почнуваат да ги имитираат тие звуци. Децата кои недоволно слушаат разговор и кои не се охрабрувани да зборуваат, често имаат проблеми при учењето на читањето (National Reading Panel,

2006).

Детето треба да ја развие способноста да слуша и манипулира со гласовите од говорниот јазик, да ја развие својата гласовна свесност. Кога детето почнува да разбира дека говорните зборови се составени од одделни гласови, кај него се развива гласовната анализа, тоа може да ги оддели сите гласови во даден збор, да ги каже еден по еден. По гласовната анализа детето треба да ја совлада и гласовната синтеза, дадените гласови да ги спои заедно и да создаде збор. Колку детето ќе научи да чита во голема мера зависи од тоа колку ја научило гласовната анализа и синтеза.

Уште пред да тргнат на училиште, децата знаат голем дел од буквите. Ова во голема мера ќе им го олесни изучувањето на читањето. Големо олеснување во нашиот азбучен систем е и тоа што секоја буква има свој глас односно фонетскиот правопис, па детето не поврзува погрешно. Поголем проблем во почетното описменување кај нас создава диференцирањето на големите од малите печатни букви, бидејќи некои од нив се многу различни, па детето наместо триесет и една, всушност учи многу повеќе букви. Можеби и поради тоа пред описменувањето децата ги знаат големите, но не и малите печатни букви (Делчев, 1991).

Развојни карактеристики на децата во периодот на подготовка за читање

Кај децата на возраст од шест години постепено се издвојува очекувањето да почнат да учат, а не да бидат занесени само во играњето. Тие имаат способност да мислат продлабочено и логично, да го задржуваат вниманието на еден проблем кој го решаваат, истиот да го разгледуваат и да го согледуваат од различни аспекти и перспективи. Според Пијаже, во периодот на средно детство, мислењето, се одвива преку конкретни операции. Операцијата е внатрешна активност која е дел од логичниот мисловен систем. Мислата кај децата во оваа возраст е пофлексибилна, менталните операции можат да одат во различни насоки. Оваа способност се вика *реверзибилна операција*.

По шестата година децата стануваат способни да го свртат вниманието од едно појавно својство кон друго, да се стават во различни перспективи, да се обидат да ги толкуваат намерите на другите луѓе и да бараат алтернативни решенија. Овој процес се нарекува *децентрализација*. Врските меѓу случувањата и искусеното се прават по пат на *логичка класификација* на различните својства. Во овој период се прават матрици за класификација со категории во кои има наредени принципи.

Карактеристичната способност на конкретните операции е *серијацијата*. Серијација значи да се сфати рационална положба на предметите и случувањата во просторот и во времето.

Децата меѓу 7-8 години ја користат *индуктивната логика*, облик на резонирање кој им овозможува да поминат од посебно кон општо.

Во меморијата децата држат поголем број на податоци и нив можат да ги користат реагирајќи брзо и наменски.

Се издвојуваат пет фактори кои придонесуваат за појава на помнењето:

- Пораст на капацитетот на помнењето;
- Развој на свесни стратегии за помнење;
- Збогатување на знаењето;
- Развој на знаење за сопствениот процес на меморирање;
- Говорот служи за регулирање на сопственото поведение, за активирање или за инхибирање на сопствените активности (Мурцева-Шкарик, 2005).

Фактори кои влијаат на подготвеноста на детето за читање

Приор (1996) истакнува дека возраста во која децата почнуваат да читаат релативно не е важна и дека одложувањето на учењето за читањето до седмата година нема сериозни или трајни споредни ефекти. Постарите деца релативно побргу учат да читаат, додека многу раното учење на читањето не обезбедува никакви очигледни долготрајни предности, поради тоа што оние што подоцна почнуваат да читаат лесно ги достигнуваат.

Подготвеноста за читање подразбира зрелост и владеење со одредени вештини и способности. Миладиновиќ (1994) зборува за физиолошки и психолошки фактори:

- Острина на сетилата - вид, слух, кинестетски чувства;
- Развиеност на забележувањето - разликување на зборови и облик на буквите;
- Интелигенција и способност за увидување на некои односи, помнење на поими, извлекување на заклучок со индуктивен и дедуктивен метод;
- Емоционална стабилност - детето да истрае во помалку и повеќе фрустрирачки ситуации-додека трае учењето;
- Социјална развиеност - детето да може да живее колективен живот;
- Физичка развиеност - добро физичко здравје.

Милер (1997) набројува четири фактори кои можат да влијаат на подготвеноста за читање.

Физиолошки фактори

1. говор – пелтечење, шушкање или неразговетен говор;
2. слух – овозможува, гласовите да се слушнат, разликуваат и

комбинираат. Децата со оштетен слух немаат јасна перцепција за звуковите и често погрешно ги изговарат зборовите;

3. општо здравје – добро ухрането, отсуство на токсини, отпорност на болести;
4. вид – кратковидост, далековидост, астигматизам, лоша координација на мускулите на окото, лошата перцепција на длабочина;
5. невролошки развој: способност да се воочуваат сличности и разлики, мемориски опсег, способност за апстрактно мислење.

Интелектуални фактори

Иако, општото ниво на менталните способности се многу важна детерминанта за способноста на читањето, истражувачите не успеваат да го одредат дефинитивниот „момент за обучување“ во моментот на развојот на детето.

Општествени фактори

1. Економски услови;
2. Социјално искуство;
3. Говорни и јазични примери кои се користат во семејството;
4. Ставови кон читањето и пишувањето во семејството;
5. Квалитетно семејно живеење.

Емоционален развој

1. Прекумерно заштитување - детето може да сфати дека процесот на учење на читањето е претешка задача за да може само да го помине;
2. Детето кое расте во недоследна и непредвидлива средина може лошо да се приспособува во авторитативното насочување и училишните правила;
3. Ако врз детето се врши притисок да почне порано, а тоа не е подготвено, тоа може да предизвика чувство на пораз, гнев, антагонизам.

Други фактори:

- образованието и интелигенцијата на родителите;
- ширината во искуството и активниот речник на детето;
- предучилишното образование;
- прецизната дикција, изговорот и *мотивацијата за читање*;
- правилната употреба на едноставни реченици.

Активности за подготовка на учениците за читање

Времетраењето на периодот на подготовка за читање не е строго определено. Поаѓајќи од фактот дека учениците имаат различен степен на предзнаења во периодот на подготовка за читање, наставникот треба да планира и организира диференцирани активности кои ќе бидат приспособени на група ученици или индивидуално. Целта на овие активности е непосредна подготовка на учениците во одделението за претстојниот процес на учење на читањето.

Визуелни активности

Уште со првото влегување - запознавање на учениците со училиштето, почнува процесот на набљудување. Учениците најпрво ја разгледуваат училницата, предметите во неа, училиштето во целина. Развивањето на визуелните способности најдобро може да се оствари преку:

- набљудување на непосредната околина;
- набљудување слики, плакати, фотографии;
- набљудување форми, бои, положби и движења на суштества, предмети и сл.
- набљудување изрази на лица, гестикулации, мимики и сл.

Акустички активности

Во периодот кога ученикот сè уште се адаптира на училишната средина, многу битно е да се оспособи за внимателно слушање, за разбирање на говорот на наставникот или другиот ученик. Во овој период особено се развива културата на слушање и развивање на говорниот и музичкиот слух. Активности со кои се обезбедува развој на акустичките способности кај учениците се:

- слушање звуци и шумови;
- слушање детски песни;
- слушање-прераскажување приказни;
- следење радио и ТВ емисии.

Активности за усно изразување

Со поаѓање на училиште детето треба да се поттикнува да зборува, да прашува, да разговара. Тоа се постигнува со веќе познатите форми на усно изразување: раскажување, прераскажување, опишување и известување. Овие вежби за слободно усно изразување започнуваат со водење слободни разговори за секојдневниот живот, а потоа сè повеќе се пренасочуваат во функција на наставата. Развивањето на активности за усно изразување најдобро може да се оствари преку:

- активности за запознавање на учениците;
- раскажување и прераскажување случки, приказни;
- опишување предмети, суштества, појави, мотиви, слики и сл.;
- вежбање на артикулација на гласови кои најчесто им претставуваат тешкотија на учениците: р, с, ш, ц, з, х, ќ и др.

Аналитичко-синтетички активности

Оспособувањето на учениците за гласовна анализа и синтеза е еден од најважните предуслови за читање. Активностите кои се комбинација од аналитички и синтетички вежби се сложени активности за учениците, но истовремено многу ефикасни бидејќи овозможуваат максимална мисловна ангажираност. Овие активности најчесто се изведуваат усно со цел да се развие фонематскиот слух кај учениците. Тој овозможува правилно издвојување на фонемите од кои се состојат зборовите. Тоа се постигнува преку „игри“ со издвојување:

- зборови каде одредени фонемите се наоѓаат на почетокот, во средината и на крајот од зборот;
- составување реченици со дадени зборови;
- определување состав на одреден збор;
- определување состав на реченици.

Моторички активности

Моторичките способности кај учениците - првачиња не се многу развиени. За да се изведуваат прецизни движења треба да се реализираат соодветни активности за нивно развивање. Тоа може да се изведе преку:

- изведување вежби за рацете, дланките и прстите;
- слободно цртање и шарање, пишување, цртање разни фигури, елементи од кои се составени буквите (Китанов, 2001).

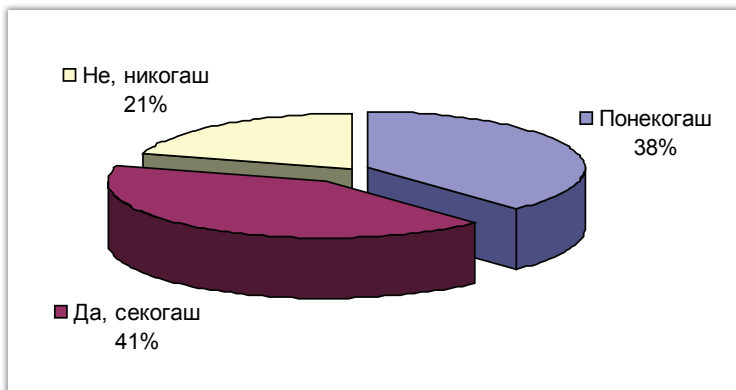
Во текот на мај и септември беше спроведено истражување со цел:

1) да се идентификуваат јазичните вештини и подготвеноста на учениците за читање; 2) да се определи кои активности треба да се применат за совладување на техниката читање. Истражувањето се реализираше во ООУ „Димитар Влахов“ - Штип и тоа на крајот од прво одделение во учебната 2010/2011 година и на почетокот од второ одделение во учебната 2011/2012 година.

Табела 1. Број на ученици и испитаници

Одделение	Број на ученици	Број на испитаници	%
Прво	145	29	20
Второ	145	29	20

На прашањето: „Дали детето ја воочува римата во реченица или песничка?“ се добиени следниве податоци:

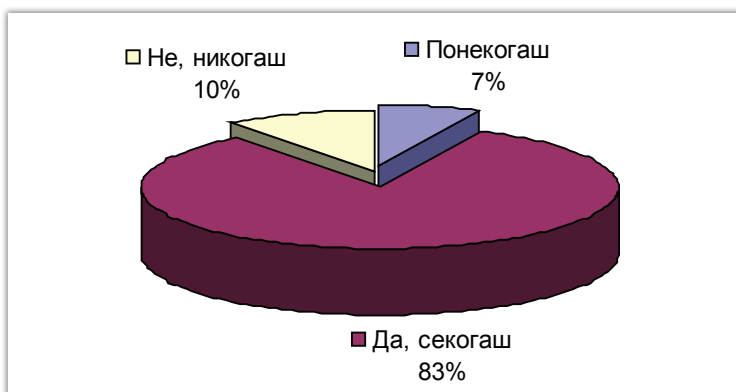


Слика 1. Детето ја воочува римата во реченици или песничка

Анализата на податоците покажува дека:

- 21% од учениците не ја забележуваат римата на зборовите во реченицата,
- 38% од учениците понекогаш ја забележуваат римата,
- 41% од учениците секогаш ја забележуваат римата во реченицата.

На прашањето: „Со кој глас започнува зборот?“ се добиени следниве податоци:

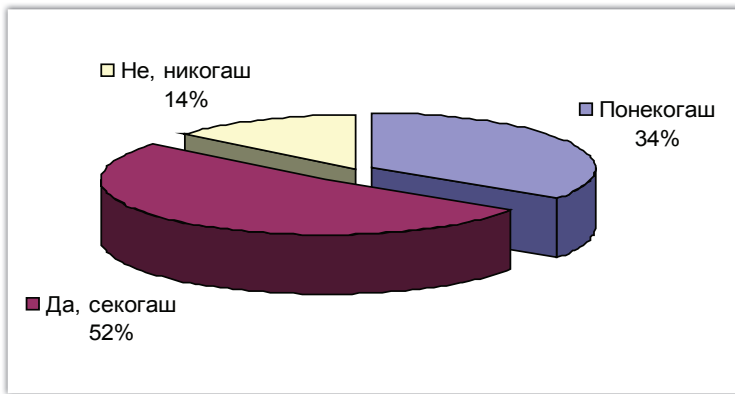


Слика 2. Детето воочува со кој глас започнува зборот

Анализата на податоците покажуваат дека:

- 83% од учениците секогаш забележуваат со кој глас започнува зборот,
- 7% од учениците понекогаш забележуваат со кој глас започнува зборот,
- 10% од учениците никогаш не забележуваат со кој глас започнува зборот.

На прашањето: „Дали детето забележува со кој глас завршува зборот?“ се добиени следниве податоци:

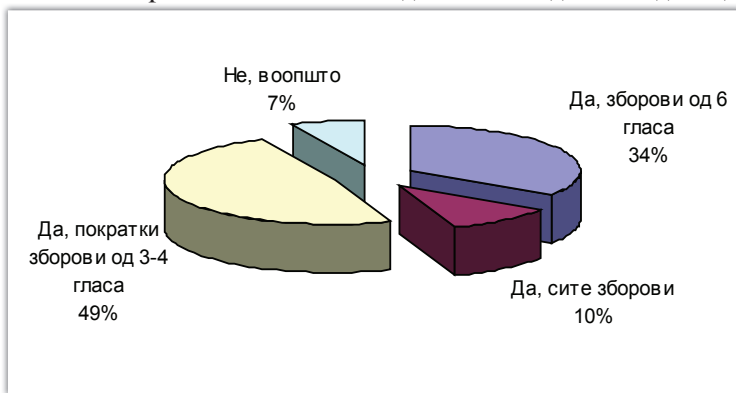


Слика 3. Детето воочува со кој глас завршува зборот

Анализата на податоците покажува дека:

- 52% од учениците секогаш го забележуваат гласот со кој завршува зборот,
- 34% од учениците понекогаш го забележуваат гласот со кој завршува зборот,
- 14% од учениците никогаш не го забележуваат гласот со кој завршува зборот.

На прашањето: „Дали го разбира значењето на зборовите од поединечно изговорените гласови?“ се добиени следниве податоци:

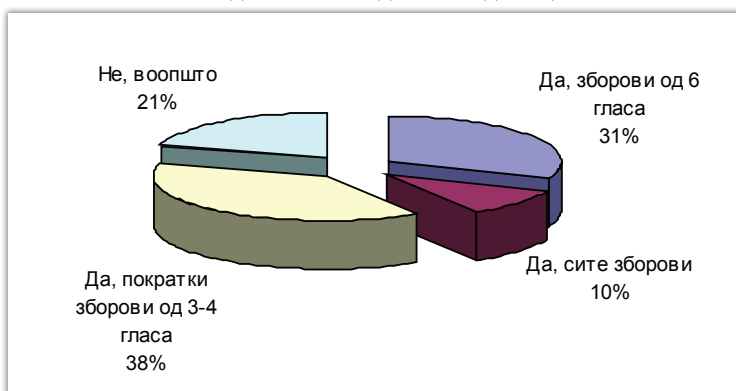


Слика 4. Детето го разбира значењето на зборовите од поединечно изговорените гласови

Анализата на податоците покажува дека:

- 10% од учениците го разбираат значењето на сите зборови,
- 34% од учениците го разбираат значењето на зборови од 6 гласа,
- 49% од учениците ги разбираат пократките зборови од 3-4 гласа,
- 7% од учениците воопшто не го разбираат значењето на зборовите од изговорените гласови.

На прашањето: „Дали детето може да го раздели дадениот збор на поединечни гласови?“ се добиени следниве податоци:

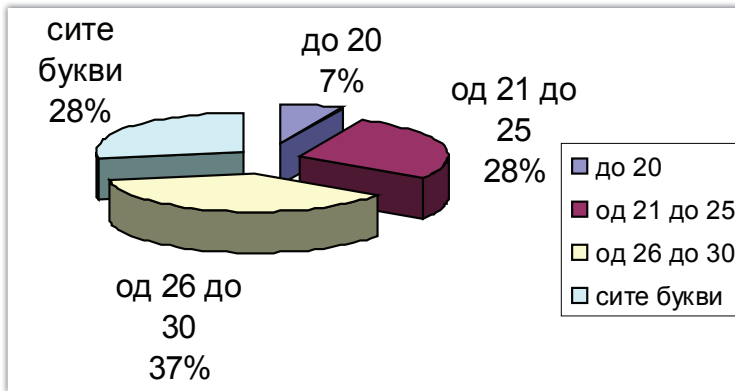


Слика 5. Детето може да го раздели дадениот збор на поединечните гласови

Анализата на податоците покажува дека:

- 10% од учениците го делат дадениот збор на слогови,
- 31% од учениците го делат дадениот збор од 6 гласа,
- 38% од учениците делат пократки зборови од 3-4 гласа,
- 21% од учениците воопшто не можат да го разделат дадениот збор на поединечни гласови.

На прашањето: „Колку големи печатни букви детето познава?“ се добиени следниве податоци:

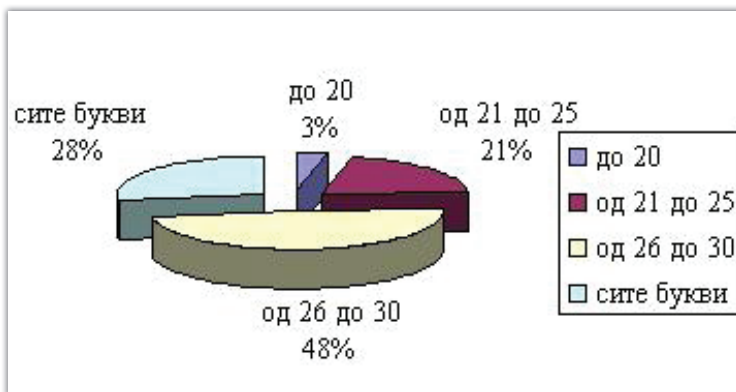


Слика 6. Препознавање на големи печатни букви

Анализата на податоците покажува дека:

- 28% од учениците ги препознаваат сите букви.
- 37% од учениците препознаваат од 26 до 30 големи букви,
- 28% од учениците препознаваат од 21 до 25 големи букви,
- 7% од учениците препознаваат до 20 големи букви.

На прашањето: „Колку мали печатни букви детето познава?“ се добиени следниве податоци:

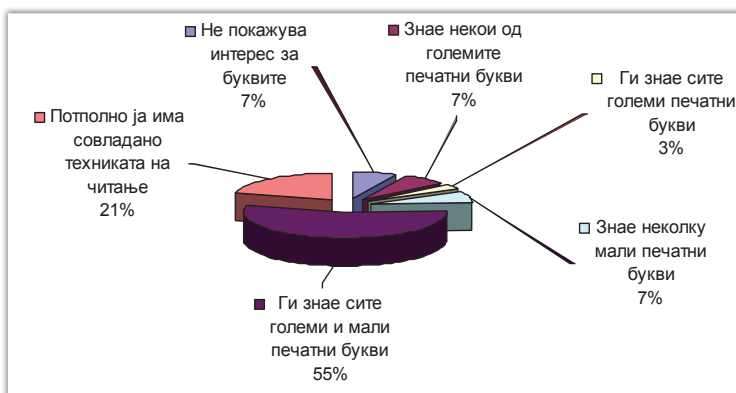


Слика 7. Препознавање на мали печатни букви

Анализата на податоците покажува дека:

- 28% од учениците ги препознаваат сите мали букви,
- 48% од учениците препознаваат од 26 до 30 мали букви,
- 21% од учениците препознаваат од 21 до 25 мали букви,
- 3% од учениците препознаваат до 20 мали букви.

На прашањето: „Дали покажува интерес за учење на буквите?“ се добиени следниве податоци:



Слика 8. Детето покажува интерес за буквите

Анализата на податоците покажува дека 55% од учениците ги познаваат сите големи и мали печатни букви, 21% од учениците потполно ја совладале техниката на читање, 3% од учениците ги знаат сите големи печатни букви, 7% од учениците знаат некои големи или некои мали букви, а 7% од учениците воопшто не покажуваат интерес за буквите.

Заклучок

Врз основа на спроведеното истражување и добиените резултати, можеме да заклучиме дека се диференцираат три групи на ученици:

1) Ученици кои ја совладале техниката на читање - овие ученици ги имаат совладано сите фази на предчитачкиот период. Ги препознаваат буквите, гласовно ги поврзуваат, ги изговараат со умерена брзина. За овие ученици се препорачуваат вежби за усовршување на читањето: тихо читање со ограничено време, изборно читање, вежби за изразно читање како највисок степен на совладаност на техниката за читање;

2) Ученици кои поседуваат одредени јазични вештини - карактеристично за овие ученици е тоа што, тие во одреден дел од периодот за подготовка на читање, не биле активни при реализирањето на одредени активности. За овие ученици периодот на почетно читање е тежок, бавно напредуваат, но наставникот мора да ги детектира индивидуалните недостатоци и да им помогне на овие ученици. Се препорачуваат вежби за подобрување на читањето: поврзување на буквите во зборот, поврзување на зборовите во реченицата, вежби за составување на реченици со дадени зборови;

3) Ученици чии јазични вештини не се доволно усовршени - карактеристично за овие ученици е тоа што за еден дел од нив, нивниот мајчин јазик е различен од јазикот на кој се одвива наставата и се совладува техниката на читање (македонскиот јазик). За некои, пак, причина за недоволно усовршените јазични вештини се физиолошките фактори, емоционалниот развој (ако врз детето се врши притисок да почне порано, а тоа не е подготвено, тоа може да предизвика чувство на пораз, гнев), причини кои до периодот на подготовка на читање не се надминати. Се препорачуваат вежби за унапредување на вештините за читање: слушање на приказни, детски песни, радио и ТВ емисии, вежби за препознавање на буквите; читување, вежби за артикулација на гласови кои најчесто им претставуваат тешкотија на учениците: р, с, з, ш, ц, ќ, х; вежби за препознавање на зборовите, вежби за одредување на местото на гласот во зборот (на почетокот, во средината и на крајот), вежби за препознавање на кратки реченици.

Со овие активности им се овозможува на учениците да ги достигнат потребните читачки вештини со цел да го избегнат дополнителното психолошко оптоварување, бидејќи читањето претставува предуслов за совладување на наставниот план и програма во текот на наредните учебни години.

Користена литература

- Адамчевска С., (1997). *Почетно читање и пишување-методски прирачник*. Скопје: Просветно дело, 9-33
- Делчев, Ѓ., (1991). *Методски прирачник за наставата по македонски јазик во прво одделение*. Скопје: Дидакта, 4-18
- Китанов,Б., (2001). *Методика на наставата по македонски јазик со практикум: (од I до IV одделение)*. Штип: Педагошки факултет, 39-49
- Мурцева-Шкариќ, О., (2004). *Развојна психологија* - Скопје: Филозофски факултет, 180-189
- National Reading Panel (2006). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services: National Institute for Helth and Human Services
- Николоска, М., (2002). *Развојна психологија: (детство)*. Скопје: Мирослава Николоска, 138-142
- Suzuč, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar, 201-205
- Синадиновска, О., (1991). *Практикум за методика на наставата по македонски јазик во одделенска настава на основните училишта*. Скопје: Просветно дело, 5-31

УДК: 37.018 (497.7) (091)
37.018 (497.731) (091)

Прегледен труд
(Review paper)

Проф. д-р Соња Петровска
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки.
М-р Јадранка Бочварова
Ана Петровска

НЕКОИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА РАЗВОЈОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА НАСТАВНИЦИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА (ОД УЧИТЕЛСКА ШКОЛА – ШТИП ДО ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ – ШТИП)

Апстракт

„Ако учителот ја сака работата, тој е добар учител. Ако учителот го сака ученикот како татко или мајка, тој е подобар од оној учител кој ги прочитал сите книги... Кога учителот ќе ја обедини љубовта кон работата и љубовта кон учениците – тој е совршен учител“ (Лав Н. Толстој).

Законската легислатива, педагошката документација, како и стручните и научните записи за работата на Учителската школа „Гоце Делчев“ во Штип јасно го потврдуваат нејзиниот стремеж/визија за создавање на совршени учители, учители кои имаат љубов и кон професијата и кон учениците, учители кои поседуваат високи морални, интелектуални, карактерни и естетски квалитети.

Низ педагошката дејност на Јосиф Ковачев, Ѓорче Петров, Даме Груев, Гоце Делчев, повеќе од 140 години пулсира хуманистичко просветителската мисија на македонското учителство во Штип и Штипско.

Во трудот се елаборираат некои карактеристики на развојот на образованието на наставници во Република Македонија во периодот од појавата на Учителската школа во Штип, сè до денес, кога подготовката на наставници во Штип се остварува во рамките на Педагошкиот факултет.

Клучни зборови: *образование, наставници, учителка школа, педагошка академија, педагошки факултет, развој.*

SEVERAL CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA (FROM TEACHERS' SCHOOL - STIP TO FACULTY OF EDUCATION - STIP)

Abstract

“If the teacher loves his job, he is a good teacher. If the teacher loves the student as a father or a mother, he is a better teacher than the one who has read all the books ... When the teacher unites the love for his work with the love for his students – he is a perfect teacher.”(Leo N.Tolstoy)

The legislation, the pedagogical documentation as well as the professional and scientific records of the work of the Teachers' school “Goce Delcev” in Stip, clearly confirm its tendency/vision for creating perfect teachers, teachers who love their profession and their students, teachers who possess high moral, intellectual, personal and aesthetic qualities.

The humanistic enlightenment mission of Macedonian teachers in Stip and its surroundings has lived through the pedagogical activities of Josif Kovacev, Gjorce Petrov, Dame Gruev, and Goce Delcev over a period of more than 140 years.

This paper elaborates on several characteristics of the development of teachers' education in the Republic of Macedonia from the beginnings of the Teachers' school in Stip until today, when the education of teachers in Stip is realized within the frameworks of the Faculty of education.

Key words: *education, teachers, teachers' school, pedagogical academy, pedagogical faculty, development.*

Институционален развој на образованието на наставници

По Втората светска војна, во Скопје, Битола и Штип беа основани првите учителски школи во кои се образуваше учителски кадар и кои легитимно ја имаа улогата на промотори на просветата и културата во Македонија.

Учителската школа „Гоце Делчев“ во Штип започнала со својата дејност во 1946 година. Високиот степен на неписмено население и отсуство на стручњаци кои ќе помогнат во надминување на овој проблем биле основните причини за основање на училиште во кое ќе се образуваат идните учители. Во Учителската школа се подготвувале учители за одделенска настава. Но, наставните планови и наставните програми во учителските школи, за четиригодишно и петгодишно школување, овозможувале

подготовка и на учители кои се вклучувале во реализацијата на предметна настава во тогашното основно училиште (Петковски, во Монографија, 1999, стр. 20). Она што, на некој начин го одбележува квалитетот на овој вид на образование била самоопределбата на кандидатите за избор на професијата. Изборот на кандидатите ниту имал елитистички претензии, ниту пак претензии за унифицирање на социјалната структура на идните учители. Многу од тогашните ученици на учителската школа денес со гордост сведочат дека учители станувале само оние кои имале дарба за учење и љубов кон професијата.

Втората половина на 20 век, во светски рамки, е окарактеризирана како период на брз и радикален развој на науката, техниката и технологијата. Тоа е време во кое информацијата станува најзначаен ресурс во човековата заедница. Во тој контекст, образованието сè повеќе се третира како средство за развој и форма низ која ќе се обезбеди следење на техничко-технолошките достигнувања, а истражувањата во оваа сфера стануваат сè поактуелни.

Во овој период, во Македонија, бил донесен Закон за задолжително осумгодишно образование за сите граѓани на тогашната југословенска држава, со што бројот на ученици во основното образование значително се зголемил. Вишата педагошка школа била новиот модел преку кој и квалитативно и квантитативно ќе се зајакне образованието на учители/наставници.

Во 1959 година е основана Вишата педагошка школа во Штип (Одлука за основање на Виша педагошка школа, Народното собрание и Републичкиот собор, „Службен весник на НРМ“ бр. 32/59). Значи, во периодот од 1959 до 1964 година, кога е укината Учителската школа, учителски кадар се подготвувал на две нивоа: средно стручно училиште и вишо училиште, кое подоцна (1961), („Службен весник на НРМ“ бр. 26/61) се трансформира во академија.

Овој развоен тек јасно ја покажува тенденцијата на тогашната држава за подигнување на образованието на наставници на академско ниво.

Педагошките академии почнале со работа во учебната 1961/1962 година. Во нив школувањето траело две години, односно четири семестри. Според уредбата од 1961 година, затекнатите студенти на Вишата педагошка школа во Штип и во Скопје, кои до крајот на учебната 1960/1961 година не ги завршиле студиите, продолжиле да студираат на педагошките академии („Службен весник на НРМ“ бр.26/61).

Вишата педагошка школа во Штип ја започнала својата работа со двопредметните групи за наставници по: македонски и српскохрватски јазик, историја и географија, математика и физика, биологија и физика, и

македонски и француски јазик. Веќе во учебната 1961/1962 (кога Вишата педагошка школа е трансформирана во Педагошка академија), биле основани: Отсекот за одделенска настава, во учебната 1964/1965 година групата Биологија и хемија, а во учебната 1971/1972 година Отсек за предучилишно воспитување (Донев, 1997, стр. 343).

Крајот на 20 век и почетокот на 21 век е одбележан со силен научно-технолошки развој и промоција на информатичко-комуникациската технологија. Знаењето повеќе не се третира како цел, туку како капитал со висока оплодувачка моќ. Моќта на државите се мери преку квантумот и квалитетот на знаењето. Оттука и наставничката професија станува сè позначајна за општествата. Светот и Европа со бројни документи ги актуализираат потребата од подигнување на степенот на образование на наставници, потребата од доживотно учење и отворање на можности за кариерен развој во професијата.

Во тој контекст, на 13 јуни 1995 година (со Одлука на Универзитетската управа на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје) беше основан Педагошкиот факултет во Штип во чии рамки се остварува иницијално образование на наставници за одделенска настава и воспитувачи за предучилишно воспитување. Со формирање на државниот Универзитет „Гоце Делчев“ во Штип (27 март 2007 година), Педагошкиот факултет, со истата организациска поставеност, влезе во негов состав.

Развој на наставно-научниот и соработнички кадар

Ако се анализираат податоците за наставно-научниот и соработничкиот кадар кој работел и работи на полето на иницијално образование на наставниците (од учителската школа па до денес) се забележува како квантитативен, така и квалитативен раст на истиот.

Во Учителската школа во учебната 1958/1959 година е забележано видно зголемување на бројот на наставнички кадар во однос на учебната 1955/1956 година. Во 1959 година, на сите наставни отсеци на Вишата педагошка школа работат 8 постојани и 10 надворешни наставници. По десет години (1969) бројот на постојани наставници бил 21, а на надворешни 6. Во 1963 година на Педагошката академија, Отсек за одделенска настава биле ангажирани 1 постојан и 3 надворешни наставници, во 1969 година бројот на постојани наставници се зголеми на 4, а на надворешни наставници се намали на 1 (Недков и др., 1969, стр. 11).

Сè до основањето на Педагошкиот факултет, најголемиот број на наставници од Педагошката академија – Отсек за одделенска настава биле со соодветно високо образование, но со исклучително големо наставно искуство и со епитет на истакнати наставници.

Со основањето на Педагошкиот факултет, според Законот за високото образование (критериуми за избор на наставници), високообразовна дејност вршат лицата со наставно-научни звања: доцент, вонреден професор и редовен професор, а во наставно-образовниот процес учествуваат и соработниците (помлад асистент, асистент). Денес, факултетот може да се пофали дека располага со компетентен научно-наставен и соработнички кадар (14 доктори на науки, 4 магистри и 2 магистранти).

Промената во бројот и структурата на наставничкиот кадар во периодот од Учителската школа до Педагошки факултет е прикажана во табела 1.

Табела 1. Структура на наставничкиот кадар

Учителска школа „Гоце Делчев“		Педагошка академија		Педагошки факултет	
Год.	Структура на наставничкиот кадар	Год.	Структура на наставничкиот кадар	Год.	Структура на наставничкиот кадар
1955/56	4 редовни и 2 хонорарни професори, 1 редовен и 2 хонорарни преподаватели, и 3 редовни и 4 хонорарни учители	1959	8 постојани и 10 надворешни наставници	1995	5 доктори на науки, 2 магистри, 4 магистранти Надворешен кадар – 5 доктори на науки
1958/59	13 редовни професори и 2 хонорарни, 1 редовен и 2 хонорарни преподаватели, 6 редовни и 3 хонорарни учители	1969	21 постојан и 6 надворешни наставници	2011	14 доктори на науки, 4 магистри и 2 магистранти

Организација на наставната дејност

Во монографијата „Придонесот на Учителската школа ‘Гоце Делчев’ – Штип во просветата, образованието и културата на Република Македонија“ (1999) на многу експлицитен начин се пренесени искуствата на учениците и професорите од Учителската школа за целите, организацијата на наставата, воннаставните активности и положбата на учениците во воспитно-образовниот процес.

Кога станува збор за улогата која ја имаат учениците на Учителската школа и студентите на Педагошката академија и на Педагошкиот факултет се забележува изразена заложба на наставниците за активно вклучување на учениците/студентите во наставниот процес.

Главните цели биле: да се оспособат учениците самостојно да мислат, сами да доаѓаат до одредени сознанија, да формираат свои ставови и да ги бранат своите ставови, холистички да ги согледуваат проблемите и самостојно да се служат со литература. Остварувањето на овие цели била преку: изработка на семинарски работи, вклученост во слободни ученички активности, организирани дискусии, трибини на кои се обработувале теми што го побудуваат вниманието на учениците. Во наставата се настојувало на учениците да не им се нудат готови решенија, преку насочување, охрабрување и советување. Мирјана Кирова која била ученичка во оваа школа, зборувајќи за сопствените искуства, ќе потврди дека професорот Атанас Николовски го внесува принципот на ученичко самоуправување и инсистира на ученичка иницијативност и одговорност (Монографија, 1999, 113).

Трајноста на знаењата, како основна цел на образованието на идните учители, се обезбедувало преку практикување на активни методи на учење и поучување: самостојно набљудување на педагошките појави и процеси, решавање на практични проблеми, собирање на податоци, откривање на факти, дебатирање и донесување на сопствени ставови, симулации на наставен час. Во тој контекст еден сегашен средношколски професор ќе рече „Многу ќе постигне училиштето кое ги учи учениците да мислат, а не само да ги репродуцираат научените факти“ (Монографија, 1999, 52).

Во Учителската школа била воведена кабинетската настава. „Кабинетите не претставуваа само обични збирки на наставни средства, туку во извесна смисла и наставно-истражувачки лаборатории. Во нив учениците имаа можност до максимум да ги развијат своите способности, зашто од нив не се бараше само проста репродукција, туку самостојно изведување на експерименти, широко користење на постојната литература и максимална самостојност во работата“ (Монографија, 1999, 37).

Уште во тој временски период јасно се забележувала тенденцијата и на државата и на наставниците за континуирано, објективно и мотивирачко оценување.

Наставниците биле должни да вршат постојано следење и проверување на развојот на личноста на ученикот. Во Правилникот за оценување и напредување на учениците во учителските школи, објавен во „Службен весник на НРМ“ на 31 јануари 1961 година пишува: „Наставниците се должни постојано да го следат и да го проверуваат сестраниот развиток

на личноста на ученикот, особено неговата исполнителност, самостојност и работна дисциплина, снаодливост, целокупното негово знаење, сфаќање во рамките на програмата, како и неговото оспособување за наставничкиот позив“ („Службен весник на РМ“, бр.2/61). Во зависност од наставниот предмет, наставникот оценката ја формулирал преку набљудување, усно и писмено проверување, стажирање, практична настава, а конечната оценка зависела од целиот работен тек на ученикот - „Професорот Воислав Глигоријевиќ не избираше посебни часови за испрашување и проверување на знаењата, туку преку активностите на учениците на секој час ги сумираше фактите или основите за стекнатите знаења на учениците. Нè имаше на дланка секој час, го земаше нашето целосно внимание“ (Монографија, 1999, 147).

Учителската школа се карактеризира и со исклучително богат спектар на воннаставни активности. Од искажувањата на учениците и професорите (Монографија, 1999) е евидентно дека работеле бројни секции, друштва, клубови. Големиот интерес за воннаставните активности се потврдува со 85 процентниот опфат на учениците. Може да се заклучи дека овој вид на воспитно-образовни активности наместо како „ексклузивно“ право или можност за одреден број на ученици имале масовен карактер.

Имајќи предвид дека најголемиот дел од наставничкиот кадар од учителската школа продолжил да работи и на Вишата педагошка школа и Педагошката академија, направена е трансмисија на дидактичко-методичките, па и организациските приоди во образовната дејност на истите.

Оценувањето на постигањата на студентите имало континуиран карактер. Била вреднувана целокупната активност на студентите во текот на предавањата, вежбите и практичната работа во училиштата. По одделни студиски предмети се изведувале колоквиуми и парцијални испити, а резултатите од нив влегувале во сумативната оценка на студентот. Вонредните студенти, исто како и редовните, изработувале задолжителни семинарски работи, извештаи од хоспитации и излагале реферати (Недков и др., 1969, 21-22).

Денес со воведувањето на Европскиот кредит-трансфер систем, како образовен систем насочен кон студентот, се настојува наставата да се стави во функција на задоволување на индивидуалните образовни потребите на студентите. Тие имаат поголема автономност во изборот на содржините, начинот, темпото и местото на учење. Развојот на елаборативното и критичкото мислење се става во преден план, а наставникот главно ја следи, насочува и вреднува работата на студентите. Оценувањето на студентите се врши на принципот на кумулирање на поени (во текот на

целиот семестар) кои се трансформираат во форма на кредити како мерка за постигнати очекувани резултати за секој поединечен студиски предмет.

Акцентирањето на активното учество и континуираното учење на студентите во текот на семестарот се огледа и во тоа што дури 70% од вкупниот број на поени студентите можат да ги добијат како резултат на нивниот континуиран ангажман („Универзитетски гласник“ на УГД, 2009, чл. 38, стр.41).

Педагошка практика

Еден од европските принципи за компетенции и за квалификации на наставникот се однесува на барањето за воспоставување на професија базирана на партнерства што подразбира: институциите коишто обезбедуваат образование за наставници треба да ја организираат нивната работа во соработка и партнерство со училиштата, локалните работни средини, обезбедувачите на обука базирани на работа и други заинтересирани субјекти. Високообразовните институции треба да гарантираат дека нивната настава ги користи придобивките од тековната практика. Партнерствата кај образованието на наставниците каде што се нагласуваат практичните вештини и академската и научната основа треба на наставниците да им обезбедат компетентност и доверба да размислуваат за сопствената и за практиката на другите (Петровска, С., 2010, 59).

Основните училишта во Штип уште од времето на Учителската школа па до денес се институции со кои во партнерство се изведува практичната обука на идните наставници. Без претензии да навлегуваме во продлабочена анализа на квалитетот на таа соработка сакаме да ги потенцираме тенденциите во оваа сфера. Според искази на ученици од Учителската школа „Гоце Делчев“ партнерството со ОУ било на задоволително ниво и од исклучително значење за профилирање на учителскиот кадар. Праксата започнувала со симулации во училниците на Учителската школа. Продолжувала со хоспитации и самостојна реализација на наставни часови и после се, завршувала со рефлексција за сработеното. За недипломираните ученици, кои го имале положено само теоретскиот дел од матурскиот испит, било предвидено стажирање од една учебна година. Дури по стажирањето учениците се стекнувале со диплома за завршен учител (Монографија, 1999, 55).

Моделот на практично оспособување на наставниците во најголема мера бил задржан во Педагошката академија, но и збогатен со: едномесечна педагошка практика во текот на прва и втора година од студиите и теренска настава која се изведувала во селските училишта, со цел студентите да се запознаат и да ги доживеат условите за работа во рурални средини.

Во тој период ваквиот модел на практично оспособување освен што бил значаен за идните учители, бил насушна потреба и за македонското сиромашно и неписмено население. Нашата држава имала потреба од признат и почитуван учител, описменувач, диригент на ученичкиот хор, сценарист и драматург, носител на активностите на селската младина и промотор на културата.

Денешниот педагошки факултет потпирајќи се на позитивната традиција за партнерство продолжува да го развива постојниот модел. Потпишани се договори за соработка со сите основни училишта во Штип во кои се прецизирани некои обврски и права за двете страни. Практичното оспособување на студентите го остваруваме преку неколку форми (педагошка практика, методичка практика и педагошки стаж. Студентите на Отсекот за одделенска настава во втора и трета година (четврти и шести семестар, еден час неделно (0+1+1)) имаат педагошка практика чија основна цел е запознавање со училишниот живот и доживување на професијата. Методичката практика се изведува за секоја поединечна методика со цел оспособување на студентите за планирање, организирање и реализација на наставата по предметите од одделенска настава. За организирање на педагошкиот стаж во траење од три седмици, во осмиот семестар, е задолжен раководителот на Отсекот за одделенска настава, а во следењето и вреднувањето на резултатите од истиот се вклучени професорите и асистентите кои изведуваат настава и вежби по одделните методики.

Доживотното учење како принцип на наставничката професија

Образованието кое го стекнува секој поединец во рамките на дадена образовна институција не е конечно. Светот е во процес на постојани промени, а најмасовни трансмитори и креатори на тие промени се наставниците. Она што е заедничко за трите институции кои подготвувале и подготвуваат наставнички кадар е тоа што сите ги нагласуваат улогата и значењето на доживотното учење и потребата од континуиран професионален развој на наставниците. Учениците од Учителската школа „Гоце Делчев“ истакнуваат дека школата ги научила постојано да ги надградуваат и преиспитуваат сопствените знаења и искуства, како би биле во чекор со времето и развитокот. Перманентното усовршување е обврска и неопходност за учителот. Истата идеја продолжува и во Педагошката академија. Педагошката академија организирајќи ја наставата на тој начин што активно го вклучува студентот во неа, настојувајќи да обезбеди што е можно повеќе литература за користење, настојувајќи учениците самостојно да стекнуваат знаења, дала солидна

подлога на идните учители и ги оспособи да учат и да се усовршуваат во текот на целиот живот. Педагошката академија настојувала да му помогне на својот кадар во неговото стручно усовршување. За таа цел таа заедно со заводите за школство и просветно – педагошките служби при општините организирале бројни стручни предавања во многу училишта во Штип и надвор од него. Денес, високото образование во Р Македонија приклучувајќи се кон Болоњскиот процес се обврза да ги реализира неговите цели. Една од нив е и доживотното учење (Петровска, 2010, 58). Факултети го нагласуваат значењето на континуираното учење во текот на целиот живот заради усовршување, дополнување, продлабочување и осовременување на знаењето. Педагошкиот факултет посветува внимание на континуираното образование преку организирање на курсеви, семинари, академии и сл. Денес во Република Македонија имаме институционални можности за доживотно образование со формален карактер: специјалистички, магистерски, докторски студии, а Законот за основно образование предвидува можност за кариерен развој: приправник, наставник, ментор, советник.

Интерес за учителската/наставничката професија

Во периодот од основањето на Учителската школа во Штип, па сè до влегувањето на Педагошкиот факултет во состав на Универзитетот „Гоце Делчев“, забележано е зголемување на интересот за идни учители.

Учениците кои завршувале Учителска школа веднаш биле вработувани, тоа е и главната причина поради која се зголемувал бројот на ученици во оваа школа. Со зголемувањето на бројот на ученици забележано е и зголемување на бројот на наставници во оваа учителска школа. Во периодот од 1947/1948 година, па сè до 1 септември 1964 година со звање учител се стекнале 1.576 ученика (Донев, 1997, 215).

Зголемување на интересот за стекнување на наставничко звање е забележано и во периодот на постоењето на Педагошката академија. Во учебната 1985/1986 година за упис на едно студентско место се пријавувале по четири кандидати (Донев, 1997, 345). Во однос на селекцијата при упис во првите години од Педагошката академија било дозволувано и прием на студенти повозрасни од 18 години, со соодветна работна пракса и искуство, на наставни групи без соодветно средно образование (секако, заради потребата од кадар), но со претходен испит за проверка на знаењата кои биле неопходни за редовно следење на наставата. Преку приемиот испит се согледувало дали пријавените кандидати владеат со основните знаења и дали имаат способност да можат успешно да ја следат наставата на Педагошката академија. „По кои дисциплини ќе се

врши проверувањето на претходните знаења за секој конкретен случај одлучувала комисија составена од претседател и четири члена кои биле од редот на наставниците на Педагошката академија, а ги именувал советот на академијата. Секретарот на академијата бил и секретар на комисијата“ („Службен весник на НРМ“, бр. 16/62). Педагошката академија овозможувала и прием на лица без завршено средно образование, но со потребна наставна пракса и положен приемен испит. Критериумот на приемниот испит бил на висина. Од учебната 1960/1961 до 1968/1969 од пријавени 370 кандидати испитот го положиле само 55 или 14,8%. Во јубилејниот период во Академијата дипломирале 751 студент (Недков и др., 1969, 20).

На Педагошката академија, кога станува збор за Отсекот за одделенска настава, во учебната 1961/1962 година во прва година биле запишани 25 студенти, а во учебната 1985/1986 година во прва година биле запишани 87 редовни и 46 вонредни студенти. Паралелно со зголемувањето на бројот на студенти се зголемувал и бројот на наставнички кадар (Донев, 1997, 343-344).

Пораст во бројот на студенти е забележан и по основањето на Педагошкиот факултет во Штип. Тој број драстично е зголемен и заради формалното дообразување на одделенските наставници кои имаа завршено вишо училиште. За учебната 2010/2011 година Владата на РМ донесе Одлука за запишување по 10 студенти во државна квота на насоките: Одделенска настава во Штип и во Струмица и на Предучилишно воспитување во Штип и исто толку во квотата со кофинансирање („Службен весник на Република Македонија“, бр. 51/2010). Основна причина за значајното намалување на бројот на студенти/идни наставници е да се избегне хиперпродукцијата на наставничкиот кадар.

Табела 2. Промена на бројот на студенти на Педагошки факултет
Отсек за одделенска настава

Година	Број на запишани студенти на одделенска настава
1995/1996	95
2000/2001	152
2005/2006	178

Матична книга на запишани студенти на
Педагошки факултет во Штип

Стручен испит

Учениците од Учителската школа „Гоце Делчев“ во Штип дури по двегодишна работа имале право да полагаат стручен испит. Преку овој испит се согледувало дали и колку учителот се снаоѓа во пракса, односно дали стекнатото теоретско знаење умее да го примени во пракса. И денес приправникот – учител (наставник кој за првпат се вработува во основно училиште) е должен да полага стручен испит. Според чл. 85 од Законот за основно образование („Службен весник на РМ“, бр. 103/08) се наведува дека приправничкиот стаж трае една година. По истекот на приправничкиот стаж приправникот полага стручен испит. Овој стручен испит ја има истата улога како и стручниот испит кој се полагал во времето на Учителската школа, односно преку него се проверува дали приправникот е оспособен за самостојна воспитно-образовна работа. Стручниот испит во времето на Учителската школа се спроведува два пати во годината, во пролетен и есенски испитен рок. И денес стручниот испит се спроведува во овие два испитни рока.

Во времето на Учителската школа стручниот испит се состоел од теоретски и практичен дел, а теоретскиот дел се состоел од устен и писмен испит. Кандидатите на писмениот испит добивале повеќе теми од педагошката група на предмети и од понудените теми тие избирале една. На усниот испит кандидатите ја образложувале темата. Вториот дел од испитот, практичниот дел, се состоел од практична изведба во основно училиште, со претходно изготвена писмена подготовка за час. Биле проверувани и знаењата на кандидатите од македонски јазик, од училишното законодавство, од училишната администрација и документација, од раководењето со училиштето и одделението. Денес стручниот испит се состои од: домашна писмена работа, практична воспитно-образовна задача и устен испит. Домашната писмена работа се состои во тоа што приправникот одбира и работи на определена тема од утврдената програма. „Темата ја разработува од аспект на неговата практична применливост во наставната работа во потесното стручно подрачје и изработува соодветен стручен материјал во писмена форма во обем од најмногу десет страници“ („Службен весник на РМ“, бр. 27/96). Практичната воспитно-образовна задача опфаќа изработка на писмена подготовка за реализација на наставен час и реализација на часот. Усниот испит е составен од: одбрана на домашната писмена работа, реализација на практичната воспитно-образовна задача и проверка на знаењата на кандидатите од организацијата на воспитно-образовната дејност на училиштето и од законската регулатива во основното образование.

Заклучок

Ако се анализира развојот на образованието на наставници во Р. Македонија, може да се констатира дека визијата е скоро вековна. Таа тешко се достигнува, посебно од аспект на афирмирање на општествениот статус на наставниците.

Педагошкиот факултет како наследник на Учителската школа и како продолжувач на нејзината визија и стремеж за создавање на совршени учители, учители кои имаат љубов и кон професијата и кон учениците, учители кои поседуваат високи морални, интелектуални, карактерни и естетски квалитети, ги користи успешните практики на своите претходници, ги поддржува светските тенденции, но и учествува во креирање на истите.

Оваа елаборација навидум открива дека сè е исто, ништо не се менува, но имплицитно ги открива карактеристиките на цикличниот развој на образованието низ историјата во чија основа лежат кризата на образованието и училиштето, како и континуираната критика. (види повеќе во: Петровска, С., 2010, 24) Ако овие постојани/историски состојби (критика и криза) на образованието ги прифатиме како позитивен поттик за континуиран развој тогаш ќе се движиме кон вистинската вековна визија на институциите кои се занимаваат со образование на наставниците. Впрочем и европската и светската релевантна јавност се согласува дека наставниците имаат значајна улога во градењето на Европа втемелена на знаење и уште повеќе од тоа, тие и нивното образование се значајни за дизајнирање на концепти за квалитетно образование (F. Buchberger et al., 2000).

Користена литература

- Алексова, Б. и др (1986). Штип низ вековите. Скопје: НИПРО „Нова Македонија“ - ООЗТ Печатница
- Донев, Т. (1997). Развикоот на школството и просветата во Штип и Штипско: Штип
- Закон за високото образование, Службен весник на РМ бр. 64 од 3.8.2000 г.
- Матична книга на запишани студенти на Педагошки факултет- Штип
- Недков, В. и др. (1969). Педагошка академија во Штип (1959-1969) Скопје: Универзитетска печатница
- Педагошки факултет Штип. Историја на Педагошки факултет во Штип. Преземено на 25 март 2011 г. Од http://pf.ugd.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=56&lang=mk
- Придонесот на учителската школа „Гоце Делчев“ – Штип во просветата, образованието и културата на Република Македонија (1999).

- Монографија. Скопје: Дом на просветните работници „24 мај“
Петровска, С. (2010). Училишна педагогија и училишна организација – одбрани поглавја. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Службен весник на НРМ бр.32 год. XV од 13 октомври 1959 г.
Службен весник на НРМ бр.2 год. XVII од 31 јануари 1961 г.
Службен весник на НРМ бр. 26 год. XVII од 31 јули 1961 г.
Службен весник на НРМ бр. 16 год. XVIII од 31 мај 1962 г.
Службен весник на НРМ бр. 27 год. LI од 5 јуни 1996 г.
Службен весник на РМ бр. 103 год. LXIV од 19 август 2008 г.
Службен весник на РМ бр. 51 год. LXVI од 14 април 2010 г.
Универзитетски гласник (2009). Правилник за условите, критериумите и правилата за запишување и студирање на прв циклус на студии на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Преземено на 10 април 2011 г. од <<http://www.ugd.edu.mk/images/stories/file/pdf/pravilnik%20za%20studiranje%20i%20ciklus.pdf>>
F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson. (2000). Green paper on teacher education in Europe - High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning: Umeå universitet. ISBN 91-973904-0-2, Umeå

УДК: 37.091.313

Стручен труд
(Professional paper)

Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки
Д-р Дијана Христовска
ОУ „Стив Наумов“ - Битола

НАСТАВНИ СТРАТЕГИИ

Апстракт

Наставата и стратегиите кои се применуваат и кои водат кон успешна реализација на наставниот/воспитно-образовниот процес отсекогаш го привлекувале вниманието на теоретичарите и практичарите во областа на образованието. Како да се направи наставата успешна? Кои постапки, кои методи ќе дадат подобри резултати? Каква и која е улогата и задачата на наставникот, ученикот? Како да се оспособат за успешна примена на бројните стратегии... Во трудот се презентирани бројни динамички стратегии чија цел е подготвување и оспособување на субјектите за самостојно учење, самопоучување, постојана едукација, творештво и активна интерперсонална комуникација меѓу субјективните фактори - наставникот-ученикот и помеѓу самите ученици.

Клучни зборови: *стратегија, стратег, настава.*

TEACHING STRATEGIES

Abstract

Teaching and the strategies which are being applied and which lead to successful implementation of the teaching/educational process have always attracted the attention of theoreticians and practitioners in education. How to make teaching successful? What actions, what methods would give better results? What is the role and task of the teacher/the student and what is it like? How to enable them for successful implementation of numerous strategies? This paper presents a number of dynamic strategies aimed at preparing and training of individuals for independent learning, self-learning, continuous education, creativity and active interpersonal communication between subjective factors - teacher-student and between students themselves.

Key words: *strategy, strategist, teaching.*

„Ние можеме да ги менуваме училишните форми, часовите и наставните планови, можеме да изградиме модерни училишта, можеме да формираме мали одделенија и училишна опрема според последниот збор на техниката; можеме да организираме советувањата и да воведеме нови наставни средства. Ако не се свртиме кон луѓето, учителите, учениците, родителите, тие сами да се менуваат, да се насочуваат за трајна осмислена ориентација, сите овие организирани настојувања се залудни”.

Сингер

Вовед

„Светот на промени е свет каде што промената е патување од непозната станица, каде што проблемите се наши пријатели, каде што барањето помош е знак на моќ. Тоа е свет каде што промената гледа на животот како на живот во кој никогаш не можеш да бидеш перфектно среќен или постојано во хармонија, но живот каде некои луѓе успеваат многу повеќе од другите, се разбира оние што знаат како да ја гледаат промената, да се справат со неа и истата да ја иницираат” (Fullan, M., p.54).

Овие промени имаат свои импликации и во доменот на педагошката теорија и практика. Импресивно расте обемот на знаења до кои доаѓа човештвото, кој обем од своја страна влијае на постојните концепции на воспитание и образование, во смисла промена на целите, задачите, содржините, методите.

Бројни се критиките кои ѝ се упатуваат на традиционалната настава речиси во сите аспекти. Се истакнуваат низа на слабости, како во поглед на употребените форми, методи, средства, позицијата и улога на наставникот, позицијата и улогата на ученикот, начинот на учење кој состои во меморирање на факти според однапред подготвена структура, бројчените формации во одделенијата, распоредот на часовите и слично (Šimleša, P., 1955).

Во таа смисла се бара трансформација, промена на сите овие аспекти, т.е. промена на наставните стратегии кои се сметаат за редуцирани, изолирани, насочени исклучиво кон наставникот, со цел наставата да биде поинтересна, поприфатлива за учениците, насочена кон рецепиентот од кој ќе се бара критичка интерпретација и негово активно партиципирање при учењето. Во теоријата на наставниот процес, евидентно е присуството на две насоки и тоа: првата насока во смисла модернизација на традиционалната настава по пат на градење на модели на ефикасна настава со репродуктивен карактер и втората насока во смисла примена на модели на проблемска, истражувачка, иновативна настава која ќе има

за цел развој на творечкото, креативно и критичкото учење и мислење на учениците.

Какво треба да биде учењето на учениците?

За тоа какво треба да биде учењето на учениците и кога тоа е изразено, кога се засилува во современата настава свое мислење дале повеќе познати автори:

- Кога учениците користат еден репертоар со повеќе стратегии на мислење. Со користење на овие стратегии, преку искуства на учење со смисла, учениците го интерализираат процесот на учење (Palinskar and Braun, 1989);
- Учењето и критичкото мислење се засилуваат кога учениците имаат можност да го применат новото учење на автентични задачи (Resnick, 1987);
- Учењето се засилува кога се гради врз претходното знаење и искуство на учениците, дозволувајќи им на лицата кои учат да го поврзат она што веќе го учат со новите информации кои допрва треба да се научат (Roth, 1990);
- До учење доаѓа кога наставниците ја сфаќаат и ја ценат разновидноста на идеи и искуства (Banks, 1988).

Се разбира дека секоја индивидуа, секој ученик најмногу се ангажира во сопственото учење само тогаш кога учењето за него претставува предизвик, кога е внатрешно мотивиран, кога со интерес и критички пристапува кон новите информации. Само тогаш кај него ќе се јави чувството на задоволство, исполнување и ќе биде подготвен да ја преземе одговорноста за сопствените активности и дела.

Имајќи ја предвид *струкурата на наставниот процес*, поконкретно неговите компоненти: *актуализација на порано здобиените знаења и методи на дејствување на учениците* кои ќе можат воспоставување на сукцесивна врска помеѓу порано усвоените и новите поими, како услов за системност во знаењата на учениците, основа за самостојна работа на учениците; *етапата на формирање на нови поими* во кои акцент ќе се постави на посредното поучување и самостојното учење на ученикот, учење со откривање, истражување, учење низ личното искуство, во кои доминираат активности на учениците со сознајни, доживувачки и психомоторен аспект и *етапата на применливост на здобиените знаења во нови ситуации на учење и во решавање на проблеми од практичен карактер*, се поставува и прашањето за значењето и улогата на применливите наставните стратегии, низ различните модели на наставна/ воспитно-образовна работа, насочени и кон двата субјекта во наставата.

Кога станува збор за наставни стратегии, неминовно се поставува и прашањето што се подразбира под поимот „наставна стратегија” и зошто нам ни се потребни поинакви, помодерни наставни стратегии.

Идентификација на поимот „стратегија”

Поимот стратегија потекнува од старогрчкиот јазик и има значење на мудрост, лукавство, умевање, мајсторија во водењето на некој процес, акција или активност. Изворното значење се однесува на воените вештини за водење на битки и надмудрување во постапките. Според Вујаклија, стратегија означува наука за водењето на војска, вештина на војување, книга за вештината на војување (Вујаклија, стр. 912).

Ист корен и значење има и поимот стратег, кој се дефинира како познавач на вештината на војување, војсководец.

Ваквото толкување и дефинирање на поимот стратегија нема многу различно значење и кога станува збор за неговата содржина во педагошката теорија и практика, односно кога се одредуваат методичките димензии на организираните и осмислени воспитни ситуации (предучилишното воспитување) и наставните ситуации (во основното и средното образование).

Поимите стратег и стратегија во педагошка смисла означуваат идентификација на дејноста (систем од постапки и избор на методи) на оној што го води сознајниот процес, односно наставникот. Тоа претставува директното значење на поимот стратегија. Во индиректна смисла ова толкување се однесува на активностите на другиот субјект во осознавањето т.е. детето/ученикот. Физиономијата, дизајнот, обемот и квалитетот на сознајните активности и индиректно зависат од видот на стратегијата која ја промовира наставникот.

Во дидактиката и педагогијата, стратегијата опфаќа мноштво на методи и постапки, т.е. начини на активирање на учениците во воспитно-образовниот процес на остварување на задачите на воспитанието и образованието. Стратегиите се делат на поголем број методи, а методите на поголем број на постапки.

Стратегии во наставниот/воспитно-образовниот процес

Во програмите од различни наставни предмети се предвидени најразлични стратегии кои можат да се применат и кои се користат за интензивирање на интеракцијата помеѓу субјектите и нивната соработка во воспитно-образовниот процес.

Меѓу нив ги истакнуваме:

- *Стратегија за кооперативно учење* - системска педагошка стратегија која се реализира со мали групи на ученици, кои заедно работат со задача да реализираат една заедничка цел. Притоа учениците се наведуваат на следното:
- гласно да размислуваат, да ги продлабочуваат своите знаења и да размислуваат на повисоко ниво;
- да имаат самодоверба како ученици;
- да ги развиваат говорните вештини;
- да ја докажат соработката со наставникот и со другите ученици;
- да го подигнат степенот на учење преку разговор и комуникација.

Постојат голем број на методи кои се применуваат при реализирање на предвидените наставни активности, во зависност од тоа дали се работи за читање и учење од пишувани текстови, проверување на разбирањето, односно инструкциите, поврзување на информации, соочување со соодветен проблем и изнаоѓање решение итн. Од позначајните методи кои особено се применуваат во САД, а во последно време и кај нас се следните:

- „Размисли, раздели, подели” (Think Pair Share Model)
- „Птичји круг” (Round Robin Model)
- „Џигсо” метод (Jigsaw model)
- „Т табела” метод (T Charts model)
- „У табела” метод (Y charts model)
- Метод на играње на улоги (Role playing model)
- „Графити” метод
- Метод „Пат до Берген”

Примената на оваа стратегија се реализира уште во предучилишните установи, со децата од најраната возраст. Престилизацијата на ентериерот, распоредот на масите/клучите за седење, ја олеснува комуникацијата и постојаната соработка, заедничкото договарање.

Стратегии за критичко размислување – се однесува на стратегии кои имаат за цел јакнење на критичкото размислување при проучување на соодветен предмет или проблем кон кој учениците настапуваат критички и без предрасуди, т.е. непристрасно.

Процесот на критичкото размислување поминува низ неколку чекори и тоа:

- Донесување на заедничка одлука за тоа што ќе се проучува на часот (На упатеното прашање од наставникот - заеднички одлучуваат за тоа што сакаат да научат тој ден, а е поврзано со она од претходниот ден. Да се договориме што ќе сработиме денес?);

- Неограничено откривање од страна на учениците со оглед на нивните можности;
- Донесување заклучоци преку примери за разбирање врз основа на докази;
- Компарирање на мотивите, убедувањата, склоностите, предрасудите на двете страни, како експерти;
- Создавање основа за констатирање.

Описна (објаснувачка) стратегија - Цел на оваа стратегија е оспособување на учениците за пренесување на информациите на краток и јасен начин, споредување со она што веќе го знаат со она што го слушаат, разбирање на тоа што го изучуваат и нивно оспособување истото да го применуваат во практиката.

Методот на имплементација ги опфаќа следните чекори:

- Подготовка на местото за работа (да се исправиме, убаво да седнеме на столчето!);
- Презентирање на материјалите за работа (денес ќе се дружиме со магнетните логички плочки);
- Реализирање на ученичка активност (да ги издвоите малите црвени, тенки логички плочки);
- Проверување-пренесување на знаењето во вистинскиот живот (да разгледаме околу нас, каде забележуваме вакви форми?).
- Подразбира поголема активност од наставникот/воспитувачот, но се разбира огромна е и улогата на децата/учениците во одредените чекори, посебно при самостојната реализација на работата.

Демонстративна стратегија – Целта на оваа стратегија е стекнување на нови вештини кај учениците преку опсервација и имитација, развој на вештините за размислување и вештините за решавање на проблеми. Круцијалното значење на оваа стратегија е тоа што овозможува одржување на интересот и ентузијазмот на учениците за цело време на активноста. Методот на имплементација опфаќа неколку чекори и тоа:

- Подготовка на учениците за работа;
- Објаснување и демонстрирање на вештини;
- Практицирање со помош на наставникот;
- Примена/пренесување на вештините во друг контекст.

Примената на конкретно-индуктивниот приод при реализацијата на наставните содржини подразбира честа примена на оваа стратегија: перцепција, претстава, поим;

Стратегија за сфаќање (начин на размислување) - се изведува со групи на ученици со примена на два метода: индуктивен и дедуктивен. Индуктивниот метод овозможува развој на мислењето на учениците по пат на опсервација и дискусија, додека дедуктивниот метод овозможува развој на мислењето преку илустрации и примери. Главната цел на оваа стратегија е учениците да научат да ги подредуваат и класифицираат информациите или нивното искуство во некоја замислена рамка. Методот на имплементација ги вклучува:

- Подготовка на учениците и местото на работа;
- Одредување на одредени точки релевантни за проблемот;
- Групирање на точките според нивната сличност;
- Формирање на групи од ученици;
- Приложување и изнесување.

Стратегија за симулација – Најчесто се определуваат како реконструирање на ситуацијата или серија на случаи кои можат да се случат во една паралелка, училиште. Симулациите бараат секој ученик да изнајде решение засновано на повремени тренинг и расположливи информации. Откако ќе биде изнајдено решението, учениците се поставуваат во ситуација да дискутираат или да ги согледаат последиците од решението, во одредени ситуации наликуваат на вистински софистицирани игри како монополот. Значи, целта е креирање на што е можно поблиска ситуација до вистинскиот живот или животно искуство на учениците. Преку оваа стратегија учениците изучуваат одредени принципи, вештини за сфаќање и размислување во когнитивното подрачје, психомоторни вештини и начини на однесување поврзани со одредени верувања, влијанија, подготвеност, емпатија и готовност. Се разбира симулираните ситуации треба да се во согласност со возраста и способностите на учениците, со нивните предзнаења за одредена област. Методот на имплементација ги опфаќа следните чекори:

- Подготовка на место за работа;
- Подготовка на учениците за играње симулација;
- Играње симулација;
- Дискутирање и сумирање.

Позитивните страни на симулацијата се: подразбираат активен приод кон учењето, го олеснуваат задржувањето, ретенцијата, ја поддржуваат соработката меѓу учениците, овозможува поврзување со реалниот живот. Ограничувањата пак се однесуваат на тоа што многу се слични со играта, бараат време за конструирање, несоодветни се за сите теми и ја подбучнуваат вевата.

Стратегија за групна дискусија – Преку неа се промовираат вештините за размислување и донесување на одлуки, како и поттикнување на различни гледишта и мислења од страна на учениците. Методот на имплементација ги опфаќа следните чекори:

- Групно организирање;
- Поставување на задачата;
- Дискусија;
- Презентирање на добиените резултати.

Наставниците/воспитувачите често ја употребуваат, кога станува збор за презентација на примери од непосредната стварност, или решавање на задачи, начин, постапка, објаснување на алгоритам.

Стратегија на доживување и изразување на доживеаното – се засноваат на законитостите на доживувачкиот процес. Започнува со примање на осети или писмен или устен говор. Непосредната стварност секогаш се доживува во сите осетни модалитети. Примањето на сензорните надразувања секогаш е проследено со емоционално возбудување со различен интензитет и различен квалитет што зависи од претходните искуства, знаења, ставови, квалитет на личноста, моментно расположение. Изразувањето на доживеаното е внатрешна потреба на човекот и подразбира празнење на добиениот импулс предизвикан од емоционалното возбудување и рецептивно, но и продуктивно доживување кое пак претставува творечки чин. Подразбира примена на неколку методски постапки:

- рецепција на одредено уметничко, креативно дело, следење на одреден креативен чин поготвен од страна на наставникот;
- интерпретација и реализација – учениците сами интерпретираат и реализираат одредени продукти, при што внесуваат во нив сензибилитет и стануваат соработници-изработка на модели на различни геометриски форми, често пати заземаат одреден став кој треба да го одбранат или да го конфронтираат со ставовите на другите;
- креација или создавање - се остварува со сликање, обликување, т.е. создавање на одредена атмосфера на поддршка на творечките импулси на децата/учениците, своите презентации да ги презентираат пред другите.

Стратегија на учење и поучување - се заснова на законитостите на сознајниот процес. Учењето или учењето со откривање ги опфаќа сите

етапи на сознајниот процес - воочување на проблем, негово дефинирање, преку истражување, симулација и проект, сопствена активност во пронаоѓање на решенија.

Поучувањето е нешто поскратен процес од учењето, не е втемелено на сопственото искуство, но се користат искуствата на други луѓе систематизирани во различни извори. И овде се поаѓа од проблем, поставување на хипотези, задачи, но до барање на одговорот не се користи сопственото искуство, но одговорите се бараат и наоѓаат готови. Постојат бројни форми на поучување: *проблемско поучување*-учениците самостојно или со помош на наставникот го пронаоѓаат проблемот, истиот се дефинира се преминува на одговор, решение кое го дава наставникот или друго лице демонстрирајќи, објаснувајќи или излагајќи; или пак ученикот самостојно го пронаоѓа во лексикони, енциклопедии, а потоа на одреден начин се систематизира, излага, објаснува. *Хеуристичко поучување*-ученикот постапно доаѓа до решението, самостојно доаѓа до заклучок. Се применува хеуристички разговор кој ученикот ќе го поттикне на размислување, расправа па сè до постапно решавање на проблемот. *Програмираното (аналитичко) поучување* се состои во тоа што проблемот се дели на основни елементи што се презентирани пред детето/ученикот, а потоа му се дава задача која бара одредена активност врзана за таа содржина. Кога ученикот ќе ја реши задачата добива повратна информација за исправноста или неисправноста за реализираното и понатамошни упатства за работа.

Поучувањето и учењето се две компоненти на наставата. Обично поучувањето му претходи на учењето. Поучувањето секогаш се остварува со помош на друг, а учењето е често самостојна, физичка или ментална, активност. Секогаш има плански карактер со цел стекнување на одредено знаење, способности или навики (когнитивна страна) и учење на однесување, ставови, самомотивација – емоционална страна. Должност на наставникот е да ја утврди границата помеѓу учењето и поучувањето. Должината на поучувањето зависи од хронолошката возраст на учениците, тежината на градивото, материјалот за работа и сл. Наставникот е тој кој треба да го оспособи ученикот за највисокиот облик т.н. *креативно учење* кое се однесува на владеење со методите и техниките на самостојно стекнување на знаења, вештини и навики, т.е. оспособување за самоучење и перманентно образование.

Стратегија на истражување и творење - Оваа стратегија е фундаментална за учење на наставните содржини, посебно од природно-математичката група на предмети, за разбирање на начините на кои таа може да биде искористена за проширување на знаењата, за решавање на

проблеми. Најчеста форма на откривањето претставува истражувањето. Ако е добро подготвено овозможува учениците да ги одредат проблемите, подготвените процедури и да се обидат да изнајдат решение. На крај, учениците треба да дискутираат не само за резултатите, но и за процесот на барање на клучот на проблемот и пронаоѓање на одговор на истиот. Секогаш е поткрепено со спектар на математички задачи и вклучува активности кои може да имаат повеќе од еден одговор

Целта е активно вклучување на учениците во решавање на проблеми и нивно самостојно учење. Се користи во сите наставни предмети кои бараат активно учење преку практика, развој на мислењето, истражување и изнаоѓање на решенија за соодветен проблем. Предвидена е употреба на конкретни материјали и е особено корисна за помладите ученици. Методот на имплементација опфаќа неколку чекори и тоа:

- Наставникот го поставува проблемот;
- Учениците го истражуваат проблемот;
- Наставникот заедно со учениците го дискутира проблемот и донесува заклучоци.

За учениците од поголемата возраст, истражувањето подразбира поминување низ неколку етапи:

- Воочување и дефинирање на проблем во разрешување на кој ќе учествуваат и учениците и наставникот и ќе доживеат радост во неговото откривање;
- Одредување на претпоставките-подразбира мисловно ангажирање на учениците за очекуваниот резултат- кај децата од помала училишна возраст со оглед на психофизичките карактеристики доволни се поставените прашања за тоа што ќе се случува понатаму и на нив добиените одговори;
- Собирање на податоци - добивање на одредени квантитативни показатели;
- Изведба на заклучок за вистинитоста, неистинитоста на поставените хипотези или пак се доаѓа до задоволително решение на поставениот проблем или пак истиот понатаму се истражува.

Позитивните страни од примената на оваа стратегија се гледаат во можноста за промовирање на креативноста, интересни се за учениците, ја поттикнуваат соработката, но од друга страна бараат повисок степен на одговорност од наставникот, бараат и одземаат време.

Творењето/креацијата претставува процес во кој ученикот создава нешто ново, но истовремено подразбира критичност и одговорност за создадениот труд. Подразбира напорна и долготрајна работа проследена со успеси, неуспеси, но работа која се остварува со страст и воодушевување.

Ова се само некои од стратегиите кои се предвидени во новите модели на наставна работа со кои се овозможува развој на интересот, мотивацијата, критичките ставови и креативноста на учениците.

Значи, целта на наставните стратегии е подготвување и оспособување на субјектите за самостојно учење, самоподучување, постојана едукација, творештво и активна интерперсонална комуникација меѓу субјективните фактори – наставникот - ученикот и помеѓу учениците.

Перманентна е активноста на стручните лица кои работат на иновирањето, унапредување на наставниот процес, на усовршување на постојните и изнаоѓање на нови, модерни наставни стратегии во функција на постигање на поголеми ефекти во процесот на едукација.

Користена литература

Вујаклија (1970), *Лексикон страних речи и изрази*. Београд

Fulan, M. (1990). *Change forces*. London: University press

Šimleša, P. (1955). *Metodika I*, Zagreb: PKZ

Eric (2005), *Strategies for teaching critical thinking*, from Web site: www.ericfacility.net/ericigests/ed385606.html, Преземено на ден 15.8.2010 г.

УДК: 37.016:003-028.31

Стручен труд
(Professional paper)

М-р Ирена Китанова
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки

КОМПОНЕНТИ НА ИЗРАЗНОТО ЧИТАЊЕ

Апстракт

Читањето претставува вештина која е неопходна за опстанокот на човекот во современиот свет. Таа вештина не е последица на биолошкиот, туку на културниот развој на човекот. Токму од тие причини, совладувањето на читањето е најважната задача на учениците во школувањето, чие совладување им отвора патишта за понатамошните различни учења.

Главни задачи на наставата по читање во одделенската настава се: совладување на техниката на читање, правилно и течно читање, совладување на техниката на гласното и тихото читање, воведување на учениците во изразното читање, совладување на техниката на разновидните форми на читање, постигање на одредена брзина на читањето и разбирање на прочитаното.

Клучни зборови: *читање, видови читање, изразно читање, гласовни компоненти, негласовни компоненти.*

READING AND TYPES OF READING

Abstract

Reading is a skill that is necessary for human survival in the modern world. That skill is not a consequence of biological, but cultural evolution of man. It is for this reason that learning reading is the most important task of students in school, the acquisition of which opens various ways for further learning.

The main tasks of teaching reading in the first grades of primary school include: learning reading techniques, fluent and correct reading, mastering the technique of loud and silent reading, introducing students to expressive

reading, mastering the technique of various forms of reading, achievement of a certain speed of reading and understanding of what is read.

Keywords: *reading, types of reading, expressive reading, sound components, non-sound components.*

Читање и видови читања

Читањето претставува вештина која е неопходна за опстанокот на човекот во современиот свет. Таа вештина не е последица на биолошкиот, туку на културниот развој на човекот. Токму од тие причини, совладувањето на читањето е најважната задача на учениците во школувањето, чие совладување им отвора патишта за понатамошните различни учења.

Смислата на читањето е разбирањето на пораките кои авоторт (писателот) ги оставил во пишана форма. Тие пораки содржат симболи, зборови кои се сложени во реченици, кои ја изнесуваат смислата на пораката. Многубројните истражувања на процесот читање дадоа многу важни податоци за неговото разбирање.¹ Од овие истражувања произлегоа неколку „модел“ кои објаснуваат како во човековата свест тече процесот на обработка на податоци при читањето: од воочувањето на напишаниот збор, до разбирање на неговата смисла и порака:

- Читањето е сложен процес на обработка на податоци во кој истовремено се случуваат процесот на едноставна обработка (техника на читањето) и повисоки процеси на обработка (разбирање на прочитаното).
- Читањето (дури и читањето во себе) се остварува со користење на видот, но и слухот. Истовремено се одвиваат процеси на обработка на слушни и видни репрезентации на материјалот што се чита.
- Критична фаза во процесот на читање е трансформацијата на буквите во гласови (техника на читање). Поради тоа, при учењето на читањето, битно е учењето на кореспонденцијата меѓу буквите и гласовите и правилата на нивната замена.
- За да може да се направи трансформацијата на буквите во гласови, битно е читачот да може да расчлени од кои гласови се состои зборот. Пример: Зборот „мама“ се состои од гласовите м-а-м-а. При читањето на зборот „мама“, читачот ја дешифрира првата „буква м“ и го слуша како прв „глас м“. Тој накусо го помни „гласот м“, истовремено ја препознава „буквата а“ како „глас а“, го слуша „гласот а“ и го врзува за „гласот м“ кој сè уште го помни – го слуша во свеста, па така создава „ма“. Тој процес се повторува...

1) Мира Чудина Обрадович; Игром до читанја – игре и активности за развијанје вјештина читанја, Школска књига, Загреб, 2003.

Со упорно, систематско и истрајно вежбање секој може да научи добро да чита.

Главни задачи на наставата по читање во одделенската настава се: совладување на техниката на читање, правилно и течно читање, совладување на техниката на гласното и тихото читање, воведување на учениците во изразното читање, совладување на техниката на разновидните форми на читање, постигање на одредена брзина на читањето и разбирање на прочитаното.

Читањето како слоевит процес го поттикнува ученикот да мисли, да ја сака книгата, да се вклобува во литературниот текст и истиот сестрано да го создава.

Читањето се состои од:

- а) препознавање на букви, зборови и реченици како графички симболи за гласовите,
- б) нивното гласно и тихо изговарање,
- в) сфаќање на смислата на прочитаното.

Притоа, од брзината на препознавањето, изговарањето и сфаќањето на одредени графички целини-букви, зборови и реченици, зависи и брзината на читањето.

Видови читања

Образовните и воспитните цели и задачи во одделенската настава ја наложуваат потребата да се негуваат два основни вида на читање: а) гласно и б) во себе (тичко).

Овие читања се усвојуваат и увежбуваат уште во I одделение. Во II, III, IV и V одделение на овие читања им се придава посебно внимание, првенствено при анализа на уметничките текстови.

Во контекст на овие две глобални читања се приопштуваат и други видови на читања:

1. Гласно читање
2. Читање во себе
3. Логичко читање
4. Изразно (интерпретативно, естетско, уметничко) читање
5. Хорско читање
6. Насочено читање
7. Истражувачко читање
8. Флексибилно читање
9. Критичко читање
10. Диференцирано читање
11. Творечко читање
12. Читање по улоги

Ако основната цел на гласното читање во букварската настава е учење на правилното читање, во I и II одделение, од учениците се бара да научат да читаат и правилно и логички, а во III, IV и V одделение, правилно, логички и изразно.

Изразно читање

Изразното или естетското, убавото, уметничкото, интерпретативно читање е највисок врв на гласното читање на литературно-уметничкиот текст. Со овој вид читање се навлегува и во најскриените тајни на текстот, се открива душата на авторот, се откриваат најсуптилните нитки од структурата на уметничкиот текст, неговите чувства. Значи, ако текстот се чита правилно, логички, изразно, тој ќе се доживее емоционално т.е. и читателот и слушателот ќе доживеат естетска наслада. Но, сето тоа е невозможно без соодветна и -правилна примена на гласовните особености и компоненти на изразното читање.

1. Гласовни компоненти:

- а) Артикулација,
- б) Дикција,
- в) Интонација,
- г) Модулација,
- д) Темпо,
- ѓ) Ритам,
- е) Динамика,
- ж) Акцент,
- з) Пауза.

2. Негласовни компоненти

- а) Мимика,
- б) Гестикулации и движења,
- в) Поза.

Гласовни компоненти:

Артикулацијата претставува јасно и гласно изговарање-артикулирање на зборови и реченици, при што јасно можат да се разликуваат одделните гласови, слогови, склопови.

При артикулацијата, одделни гласови-фонemi содржат особини со кои едни од други се разликуваат, пр.: а-вокалност и компактност, s-консонантност и продолжителност, њ-консонантност, компактност и назалност. За фонемата s може да се земе примерот со песната „Свона“ од Матеја Матевски. Во структурата на песната, преку звукот на своната, фонемата s ги има особините на продолжителност, звучност и нежност.

Артикулиран збор, реченица, текст значи гласно изговорен збор, реченица, текст, т.е. изговорен јазик. Неартикулираниот / неизговорен јазик е визулен, гестикулативен, тактилен, олфактивен.

Според типот, артикулацијата може да биде: а) обична-стандардна, нормална, природна; б) акцентска/ударна или експираторна; в) итеративна/повторлива; г) спазматична (проследена со грчеви, внатрешни гримаси, треперења), трепнувачка.

Според квалитетот, артикулацијата може да биде: а) добра и б) слаба. Добрата артикулација значи чисто, јасно и гласно изговарање на гласови, слогови, реченици-текст, а слабата артикулација е брза, нечиста, бавна, носна и др. Може да се каже дека добрата артикулација е основа за убавото - изразно читање на уметничкиот текст.

Дикцијата значи правилен, чист, јасен и гласен изговор на фонemi, лексеми, склопови, синтагми, лирски и прозни сегменти/текстови. Кај секој артикулатор, дикцијата е различна, односно може да биде јасна и нејасна. Дикцијата може да биде и успорена уште од раната возраст кога обично во семејната средина во комуникацијата со децата се употребуваат деминутивите и нагаленките (пр.: место прстот - прстето, се изговара п'стето, што во основа сосема е погрешно).

Интонацијата ги обединува музикалноста, хармоничноста, ритмичноста, модулацијата, спонтаното извишување и спуштање на гласноста, со цел да се нијансираат значењата и чувствата, говорните варијации со карактерот на содржината и сè друго што придонесува за емоционална и естетска уверливост и убавина на говорот.

Интонацијата може да се извишува, да се спушта или да се одржува на иста височина. Оттука, разликуваме:

- а) Природна/обична
- б) Емоционална/експресивна
- в) Логичка/интелектуална интонација.

Интонацијата е вовед во убавото, во уметничкото, во интерпретативното читање. Таа се противи на монотониот говор. Субјективната интонација е жива, сочна, изворна, привлечна, зашто со неа се искажуваат доживувања, чувства, желби, копнежи и др. Интонацијата е различна во различните форми/видови на читањето, на рецитирањето, опишувањето, раскажувањето. Колку текстови, толку видови и нијанси на интонации. Личноста која го артикулира текстот, неопходно е да поседува здрав говорен апарат, да „знае“ да чита согласно содржината

и аудиториумот пред кој чита. За вистинското (природно и едноставно) интонирање на уметничкиот текст, потребна е сериозна подготовка на наставникот.

Модулацијата е ритмичка стапка, т.е. постапно извишување и спуштање на гласот, задржување или смирување на изговорот. Значи, модулацијата е премин од еден изговор во друг изговор, пр. премин од изговор со висок тоналитет кон низок тоналитет со неговите специфични гласовни бои.

Темпото или брзината на читањето зависи од структурата и содржината на текстот, како и од возраста на слушателите, нивното образование, интелектуално и друго ниво. Не е исто темпото на читање на текстовите во II и IV одделение. Оттука, како и во музиката, постојат: алегро, брзо темпо; анданте-бавно темпо; стакато-прекинливо темпо.

Ритамот е рамномерно, временски определено, постојано и непроменливо нижење на некои појави во природата (промена на годишните времиња, на денот и ноќта и др.) и животот (работата на срцето, дишењето, промената на чувствата и др.).

Ритамот е присутен и во уметноста, во поезијата. Симетричното и правилно менување на нагласените и ненагласените говорни секвенци во стихот создаваат чувство на ритмичност. Тоа може да се види од следниве два примера каде има правилно ритмичко движење на а) осмерци и б) седмерци и осмерци:

Ве/чер /е /ти/ха /дрем/ли/ва - 8
не/чуј/но /го/ра/ шу/мо/ли/ - 8
ме/сец /сред/ гран/ки/ со/ну/ва - 8
свез/ди/те/ сол/зат /на/ не/бо. - 8
(Ела, Ацо Шопов)

Де/нот/ нов/ е /свеж /и /чист - 7
ка/ко/ гор/ски/ из/вор/ сту/ден/ - 8
ка/ко/ не/жен/ ро/сен/ лист/ - 7
што/ е /веч/но/, веч/но/ бу/ден/. - 8
(Денот нов, Србо Ивановски)

Сред/ на/ше/то/ се/ло/ ма/ло/ - 8
ре/кич/ка/та тив/ко/ те/че - 8

из/бис/тре/на/ ка/ко/ сол/за/ - 8
 сал/ пе/нич/ка бе/ла/ вле/че. - 8
(Рекичката, Лазо Каровски)

Внимателното слушање на овие стихови покажува колку е пријатна сугестивната и визуелна моќ на ритмот во лирската поезија. Специфичен ритам е присутен и во драмската и во епската поезија, а се среќава и како просторен ритам кај скулптурите и како динамичен ритам кај музиката и во играта (орото, балетот и сл.).

Најмалата ритамска единица се состои од два слога различни по динамичност. Таа најмала ритамска единица се вика стопа или стапка. Стопата или стапката ја сочинуваат два или три, ретко четири слога.

Секој тип на антички стих имал одреден број на стапки или стопи. Слоговите се делеле на кратки и долги, зависно од времето потрошено за нивно изговарање. Два кратки слога сочинувале еден долг слог. Мерењата се вршеле исклучиво на краткиот слог, а временската единица потребна за изговарање на таквиот слог се викала мора. Краткиот слог (теза - спуштање) се изговарал за 2/5 од секундата и се бележел со знакот U, а долгиот (арза-подигање) слог се изговарал за 4/5 од секундата и се бележел со знакот _____. Според ритмичкиот однос на тезата и арзата, т.е. на краткиот и долгиот слог - на ненагласениот и нагласениот слог, се јавуваат повеќесложни комбинации:

Јамб U ____
 Трохеј ____ U
 Спондеј ____ ____
 Пирих U U
 Дактил ____ U U
 Анапест U U ____
 Амфибрах U ____ U
 Бахиус ____ ____ U
 Антибахиус U ____ ____ и др.

Овде ќе посочиме примери на стихови во кои се среќаваат неколку комбинации на метрички стапки:

а) Пример за присуство на дактил - трохеј - дактил:

Де/но/ви/ ли/ се/ де/но/ви/
 _ / U / U / _ / U / _ / U / U /
 Ар/гат/ски/ ма/ки/ го/ле/ми/
 ____ / U / U / _ / U / _ / U / U /
(Денови, К. Рацин)

От/ка/ко/ Лен/ка/ ос/та/ви/
 _ / U / U / _ / U / _ / U / U /

Ко/шу/ла/ тен/ка/ ле/не/на/.
 _ / U / U / _ / U / _ / U / U /
(Ленка, К.Рацин)

б) Пример за присуство на дактил - торхеј - дактил - трохеј:

О/чи/ ти/ са/кам/ мол/ња/ да/ ре/жат/
 _ / U / U / _ / U / _ / U / U / _ / U /

кип/на/ти/ гра/ди/ о/ган/ да/ го/рат/
 _ / U / U / _ / U / _ / U / U / _ / U /

Вре/ли/ ти/ ус/ни/ жар/ да/ се/ сто/рат/
 _ / U / U / _ / U / _ / U / U / _ / U /
(Љубов, Ацо Шопов)

в) Пример за присуство на амфибрах:

О/ теш/ко/то/: Зур/ли/ штом/ ди/во/ ќе/ пис/нат/
 U / _ / U / U / _ / U / U / _ / U / U / _ / U /

штом/ та/пан/ ќе/ грм/не/ со/ под/зе/мен/ е/кот/.
 U / _ / U / U / _ / U / U / _ / U / U / _ / U /
(Тешкото, Б. Конески), и др.

Освен со метричката структура, за засилување на ритмот придонесува и присуството на: римата, асонанцата, алитерацијата и на таканаречените лирски паралелизми - анафора, епифора, симплоха, палилогија, рефрен.

Римата е гласовно совпаѓање на зборовите на крајот од два или повеќе стихови, пр.:

Часот дојде - чукна девет,
 ајде, дете, легни в кревет.
(Успивалка, С.Тарапуза)

Јас те лажам, а ти мижи
 Воз прелетав што се движи

Крај реката на трње седев,
облаците в џеб ги редев.
(*Јас те лажам, С.Тарапуза*)

Римата може да биде: машка (јамбска), женска (трохејска) и трисложна (дактилска):

Денот нов е свеж и чист
Како горски извор студен,
како нежен росен лист
што е вечно, вечно буден.
(*Денот нов, Србо Ивановски*)

Чичек, чичек лобода
в кафез нема слобода

.....
Жедна сум за летање
за слободно шетање
жедна сум за пеене
за весело смеене
жедна сум за пиленца
со малечки криленца.
Чичек, чичек лобода
в кафез нема слобода.
(*Песна за канарката, Боро Ситниковски*)

Асонанцата претставува повторување на исти самогласки во повеќе зборови од стихот/ строфата:

Месе^чино,
месе^чинке
сплети мрежи свилени.
(*Тоа се шаторите, Милутин Бебековски*)

Во истата строфа има присуство и на алитерација - повторување на исти согласки или слогови во стих или стихови, пр.: м, с. Комбинацијата од асонанца и алитерација ѝ дава посебна звучност на песната. Таков пример наоѓаме и во следниве стихови: а) а+е+вр; б) о+г;

Времето го ближи крајот на времињата
Вратката врат на невратот и свива.
(*Перуника, М. Матевски*)

Гората ми гори во шумните одаи
Од твоите трендафили
Трњето го прегрнав.
(Перуника, М. Матевски)

Анафората е повторување на исти зборови или склопови во почетокот на два или повеќе стихови:

Прочул се Иљо војвода
по таја Вила планина,
по таја гора зелена,
по таја трева зелена.
(Иљо Војвода, народна песна).

Во истиот пример има присуство на епифора - повторување исти зборови или склопови на крајот од два или повеќе стихови, пр.: зелена. Во истиот пример има присуство и на симплоха - комбинација на анафора и епифора: по таја...зелена. *Еве уште еден пример за присуство само на епифора:*

Сите ми се редом фрљаа
Никој се камен не натфрли;
Сирма ми камен натфрли
Десет чекори потоамо.
(Сирма Војвода, народна песна)

Рефренот е дел од стих, стихови или цела строфа што се поврзува на крајот од некоја строфа или слика. Уште се вика припев, напев или допев. Рефренот ја оживува целосната слика во песната и ја разбива монотонијата:

Ох, појми...појми...колку многу патам,
Колку душава за тебе ми чемрее.
Зарем не ќе умееш да ме разбереш?
Ох, појми, појми колку патам јас!

За еден миг на твојата среќа
В час би го дал својот горчлив живот,
Та бил јас црвен или пак лиот.

Со песните мои додека те златам
Долго во ноќта пролетна, красна,
Ја сонам твојата лика јасна.
Ох, појми, појми колку многу патам!

И дома истоштен штом се вратам
Дур' од сидој мразни ме среќава влага,
Побожно ги шептам тие зборој драга:
- Ох, појми...појми колку многу патам!
Ацо Шопов

Палилогијата е повторување на исти зборови - склопови на крајот од еден стих и на почетокот од следниот стих:

Се зададе гороцветот од планината
Од планината од далечината.
(*Перуника, М. Матевски*)

Ритамот е пожив и добива во својата експресивност и со наизменичното и симетрично менување на долги и кратки стихови:

Сонцето,
зад рид, височинка.

Си замина,
на спиење, починка.

До в зори
штом денот се врати.

Свездата,
Вечерница ќе злати.

Со игрите,
сé е веќе, свршено.

О, денот е,
огледалце скршено.
(За денот што мина, М. Бебековски)

Од посочениве примери се гледа дека ритамот (на рецитирањето, на раскажувањето, на опишувањето, на говорот) му дава живост, динамичност, пластичност и ред и организираност на читањето на уметничката творба.

Динамиката на читањето на уметничкиот текст е различна. Согласно со содржината на текстот, динамиката може да биде од најсилна до најслаба. На пример, радоста и гневот/револтот обично се читаат/изразуваат со поенергичен глас/тон, а стравот и тагата се читаат/изразуваат потивко, со посмирена динамика:

Заспи ми, мило, смири се веќе,
болно си, мое сине.
(Успивање на болно дете, Б.Конески)

Некој на вратата чука,
кој ли е, што бара тука?

Можеби волкот страшен
Дошол од шумата густа,
можеби наострил заби
и чека со зината уста?

Леле ако е волк
Со страшни остри заби!
Леле ако не зграби! и тн., и тн.
(Песна за стравот, Гл. Поповски)

Снегулка со снегулка
Се гонеше,
снегулка по снегулка
се ронеше:

една, две,
една, две,
и за два-три мига
избелија сè.

Избелија долови,
долови и дворови,
избелија планини,
планини и рамнини,

во градот улиците
оградите,
оџаците,
по куќите покривите
и на дедо мустаќите.
(*Снегулки, В. Куноски*)

Исто така, на пример, стихотворбата „Лав” од Душан Радовиќ подинамично се интерпретира за разлика од стихотворбата „Поле” од Стојан Тарапуза.

Акцент: Меѓу другите словенски јазици, македонскиот литературен јазик се одликува со посебна убавина и милозвучност. За тоа особено придонесува акцентот кој при изговорот/ читањето на различни текстови може да биде:

- а) Граматички
- б) Логички и
- в) Емоционален или естетски.

а) Граматичкиот акцент значи нагласување според правилата за местото на акцентот во македонскиот литературен јазик, пр.: Сѓнцето изгреа во пѓт часот. Со додавање на членската морфема акцентот се поместува, пр.: жената му.

б) Логичкиот акцент значи нагласување или апострофирање на дел од стихот или стих со цел да се истакне поентата, пораката:

Малиот клоун **има смешно име**

(Октомври, Видое Подгорец)

Бевме робје еднаш, бевме црно робје.

Тирани по земја ни газеа само
Од маката своја си дадовме гробје
Во родната земја, под родниот камен.
(*Октомври, Видое Подгорец*)

Колку зборови/стихови/песни, толку и нијанси на акцентирање. Сѐ зависи од тоа што истакнуваме.

в) Емоционален акцент. Со овој акцент се истакнуваат зборови, синтагми, стилско-изразни средства. Со него се внесува своевидна сугестивност, импресивност и колоритност при читањето, зашто ги изразува најразличните внатрешни бранувања и трепети на авторот / читателот /слушателот; желбите и копнежите, мислите и преокупациите искажани во уметничкиот текст.

Во уметничката литература наоѓаме примери каде се присутни:
а) логичкиот и емоционалниот акцент, б) граматичкиот, логичкиот и емоционалниот акцент:

а) Кога беше тажна,
личеше на цвеќе свенато во вазна.

Беше тажна,
кога беше тажна и нејзината мајка.

Беше тажна,
кога слушаше некоја тажна бајка.

За Црвенкапа, кога и раскажуваа,
за Снежана кога и прикажуваа.

Кога беше тажна,
личеше на цвеќе свенато во вазна.
(Кога беше тажна, М. Бебековски)

Јоргованот,
започнува да листа.

Модроцветен,
нуди-убавина чиста.

Си стои,
налактен на плетот.

Миризливо-
Ситен му е цветот.

Дува ветер
И мирис разнесува.

Во убоста
Своја се занесува.
(Јоргован, М. Бебековски)

б) Небото се наоблачило...
Стемнило-замрачило...

И почнува спорење,
зборење-дрдорење...

Настанаа турканици,
брканици-караници.

Од стадото,
диви-сиви лавици.
Искреа секавици.
(Искреа секавици, М. Бебековски)

Тече,
запенета, засенета...

По патот,
до реката-зборница,

угоре,
искачувам-угорница.

Над камења,
скока водата бучно.

Запеана е,
слушни, милозвучно.

И надолу,
така развеселена,
тече модро-зелена...
(За реката модро-зелена, М. Бебековски)

Во одделенската настава, кога се обработува уметнички текст, потребно е наставникот добро да се подготви за да може различните видови на акценти при читањето спонтано и природно да ги примени.

Паузата претставува привремен прекин/одмор при читањето на стих, реченица, строфа, текст. Причината за пауза може да биде: смислата на текстот, ритамот или потребата за вдишување/издишување на воздух. Колку поетски текстови толку и видови на паузи. Во наставата разликуваме: а) граматички паузи, б) логички паузи и в) емоционални паузи.

Грамматички паузи: Со интерпункциските знаци и со некои правописни знаци се обележуваат граматичките паузи. Со граматичките паузи се чита релативното време за пауза помеѓу лексичките склопови, синтаксички делови и интонацијата на зборот. Разликуваме:

- а) Сосема кратка пауза која се обележува со цртичка (-). **Неа ја наоѓаме во примерите на еден до друг збор со различно значење: падни-стани, турли-ѓувеч. Како и во ономатопеите, пр.: И си пее: „Ај-хај-хај-ова море нема крај” (Воздушно кајче, Ј.Стрезовски); „Хихи, хихи-хихивела, баба има коса бела” (Хихавела, С.Тарапуза).**
- б) Кратка пауза се бележи со запирка (,) **и се среќава при набројување, на пр.: Преку летото ги прочитав книгите: Шарки-жарки, Златици-крилатици, Тајната на жолтото куферче, Птиците одлетаа, Приказни по телефон и др.**
- в) Нешто подолги се паузите што се обележуваат со заграда () и две точки (:);
- г) Средно долга пауза се обележува со црта (_) **и точка и запирка (;);**
- д) Долга пауза се обележува со точка (.) **.Ако се обележува со точка се вика уште и расказна пауза. Ако се обележува со прашалник се вика прашална пауза, а ако се обележува со извичник се вика извична пауза.**
- ѓ) Подолга пауза се обележува со неколку точки (...);
- е) Најдолга пауза. Тоа е пауза која се среќава на крајот од реченицата во вид на лозунг, порака, поента, повик, парола, пр.: „Ние мораме да се бориме до последен здив. Мора да победиме! - Сите во борба! - За слобода!”.

Времетраењето на паузите е релативно, но во основа може да биде:

- а) Сосема кратката пауза трае до 0,5 секунди;
- б) Кратката пауза и нешто подолгата пауза до 1,5 секунди;
- в) Средно долгата пауза до 2,0 секунди;

- г) Долгата пауза до 4,0 секунди;
- д) Подолгата пауза до 5,0 секунди;
- ѓ) Најдолгата пауза до 6,0 секунди.

Логички паузи се среќаваат во уметничките текстови. Само добро едуциран и искусен читател може правилно да го одреди местото на логичката пауза. Таа се прави на она место од реченицата, од стихот или строфата каде што посебно и задолжително треба да се истакне смислата, логиката на денот од целината што се чита:

Ај да измислуваме убави зборови!
Еве вака:
да биде радост наместо Мака.

Сé што е насилно, свирепо, грубо-
нека го носи името-љубов.

Вистина ставаме наместо Лага,
Смеа и Веселба наместо тага.

Болката нека е Ведрина сега,
а сите Војни да станат Шега.

Црното нека си остане боја,
но да не тежи во душата твоја.

Солзите-мака в срце што носат,
нека се претворат во Капка Роса.
(Убави зборови, В.Подгорец)

Но, има и такви паузи кои ниту се пишуваат, ниту обележуваат.
Едноставно, тие се чувствуваат:

Која е таа зора
што тебе ти се додворува?

И кое дрво
Со таков пламен согорува?

Посестрима,
дали ти е свезда скрита?

Посестрима,
дали ти е булка в жита?

Таква боја,
која секавица ти точи?

О, божурико,
убавино за моите очи!
(*Божурика, М. Бебековски*).

Негласовни компоненти на говорот/читањето

а) Мимика

Мимиката ја чинат мускулните изрази и движења на лицето. Заедно со очите, лицето е огледало на душата, на внатрешниот микрокосмос на човека, на неговите расположби, желби, радост, страв, копнежи и сл. Обично во драмските дела, во таканаречените дидаскалии/ ремарки (она што се објаснува во загради) се упатува на одделни дејства и реакции на деловите на лицето, пр. поднамигне, се намурти, се подзамисли, се зачуди и сл.

б) Гестикулации и движења

Со помош на главата, рамената, рацете т.е. со горниот дел од телото може да искажуваат и доловуваат одредени чувства, мисли, оценки, ставови.

в) Поза

Додека читаме или говориме, позата или ставот имаат важно дејство врз слушателите. Најдобра поза е онаа која создава најработна и највнимателна атмосфера. При читањето најдобро е наставникот да стои пред учениците на средината од училницата и притоа да не прави непотребни движења, шетања, зашто со тоа го нарушува вниманието на слушателот.

Како што може да се види, гласовните и негласовните компоненти се мошне важни при читањето и доживувањето на уметничкиот текст. Нивното вистинско и адекватно применување овозможува многу лесно и поедноставно да се сфати и разбере содржината на творбата (песна, расказ, сказна, басна и др.) во одделенската настава.

Заклучок

Од изразното читање на уметничкиот текст зависи многу успехот на анализата. Целта на ова читање е да учениците на прв поглед со текст ја осетат неговата уметничка сила, да го доживеат. Изразното читање предизвикува мислење, чувство, внатрешен немир, будење на љубопитноста. Едноставно, со изразното читање се постигнува доживување на уметничкиот текст. Ученикот се ангажира емоционално и фантазиски до полн израз доаѓа естетскиот предизвик. Затоа, изразното читање претставува доживувачки и формирачки чин. Учениците во текот на читањето соживуваат со уметничкиот свет на текстот, читањето кај нив предизвикува големо задоволство. Во таа спонтана средба со литературниот текст-учениците формираат свои сопствени лични ставови и мислења.

Пред изразното читање е непоходно прво да се створат услови и атмосфера за слушање и доживување на текстот. Во училищата мора да биде мирно, читанките затворени, ученикот мора да внимава на текстот, само да слуша-вниманието му е насочено кон наставничкото изразно читање.

Текстот секогаш се чита во целина, без оглед на неговата природа, бидејќи без читање на делото како целина нема целосно доживување на уметничкиот текст.

По правило, уметничкиот текст секогаш изразно го чита наставникот, а не ученикот, без обзир на квалитетот и изразноста на неговото читање.

Користена литература

- Лекиќ Ѓ, Методика разредне наставе, Нова просвета, Београд, 1991
Милариќ В, Интерпретација уметничке песме, Свјетлост, Сарајево, 1975
Росандиќ Д, Методика книжевног одгоја и образовања, Школска книга, Загреб, 1986
Сталев Г, Македонскиот верс, Македонска книга, Скопје, 1971
Шабик Г, Лирска поезија у разредној настави, Школска книга, Загреб

УДК: 37.015.3:003-028.31

Стручен труд
(Professional paper)

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

ПРОЦЕСИ НА ЧИТАЊЕ

Апстракт

За да им се помогне на учениците да ја совладаат вештината на читањето, наставниците треба да знаат што е можно повеќе за процесите кои се вклучени во читањето и како да го применат тоа знаење во наставата. Како резултат на истражувањата во психологијата, социологијата, образованието и лингвистиката, денес имаме нови сознанија за менталните процеси кои се случуваат при читањето. Читањето се дефинира како психолингвистичка игра на погодување, како комуникација, како динамичен процес во кој читателот има активна улога во создавањето на значењето на текстот. Во овој труд се дискутира за процесите вклучени во читањето, како и моделите на читање со кои се прави обид да се објаснат тие процеси. Препораката за наставниците е дека за да им се помогне на учениците да ја развијат вештината на читање, покрај презентирање и вежбање на стратегии за читање, наставниците треба да ги поттикнуваат учениците да читаат колку што можат повеќе. За таа цел, неопходно е во програмите за читање да се вклучи и компонента за екстензивно читање.

Клучни зборови: *когнитивни процеси, автоматски лингвистички процеси, процеси на разбирање, модели на читање, екстензивно читање.*

READING PROCESSES

Abstract

In order to help students to master the skill of reading, teachers need to know as much as possible about the processes involved in reading and how to apply that knowledge in teaching. As a result of research in psychology, sociology, linguistics and education, today we have new knowledge about the mental processes that occur during reading. Reading is defined as a

psycholinguistic guessing game, as communication, as a dynamic process in which the reader has an active role in creating the meaning of the text. This paper discusses the processes involved in reading and the reading models that attempt to explain these processes. The recommendation for teachers is that in order to help their students to develop the skills of reading, besides presenting and practicing reading strategies, they should encourage students to read as much as possible. For this purpose, it is necessary to include an extensive reading component in the reading program.

Key words: *cognitive processes, automatic linguistic processes, comprehension processes, reading models, extensive reading.*

Вовед

Истражувањата за процесите на читање долго време биле дел од психолошките истражувања, при што главна цел на истражувањата биле препознавањето на зборовите, движењето на очите и улогата на периферната визија при читањето, капацитетот на меморијата, брзината на читањето итн. (Venezky, 2002: 7). Иако имало повремени студии за разбирањето при читањето, до 60-тите години од минатиот век немало систематски истражувања за когнитивните процеси при читањето. Со развојот на когнитивната психологија, истражувањата се фокусираше на когнитивните процеси, меѓутоа, иако нивната цел била подобрување на разбирањето на процесите на читање, сепак постои јаз помеѓу овие истражувања и наставата. Критиката главно се однесува на следново:

- Во повеќето истражувања испитаниците биле возрасни, а не деца, така што резултатите се однесуваат на возрасни читатели кои веќе стекнале способност за читање, па затоа тие истражувања не даваат објаснување како тие способности се стекнуваат;
- Истражувањата на процесите на читање не даваат одговор на прашањата поврзани со наставата. Вилијам Џејмс (William James, цитирано во Venezky, 2002: 29) вели: „Правите голема грешка ако мислите дека психологијата, која е наука за законите на умот, е нешто од кое можете да изведете конкретни програми, шеми и методи кои може да се применуваат во наставата. Психологијата е наука, додека наставата е уметност, а науките никогаш директно не можеле да генерираат уметности“;
- Поголемиот број истражувања на читањето се фрагментарни и изолирани;
- За да може истражувањата да влијаат врз наставата, психолозите ќе мора да соработуваат со наставниците и со креаторите на наставните програми и да се занимаваат со практичната страна на читањето.

Современите истражувања за читањето кај мајчиниот јазик се комбинација на влијанијата од когнитивната и физиолошката психологија, лингвистиката, антропологијата, информатиката, социјалната психологија, теориите за учењето и педагошката практика. Притоа се изделуваат две главни насоки:

1. Истражувања кои се обидуваат да ја откријат природата на процесот на читање, што вклучува генерирање на модели и теории за процесот на читање;
2. Истражувања кои се насочени кон барање на подобри наставни методи чија крајна цел е подобрување на образованието и намалување на неписменоста.

Процеси вклучени во читањето

Најголемиот број од истражувањата на процесите на читањето се направени со изворни говорители, па затоа и повеќето модели на процесот на читање се однесуваат на читањето на мајчин јазик, меѓутоа иако читањата на мајчин и на странски јазик се разликуваат, сепак тие имаат некои заеднички карактеристики, така што многу сознанија од овие истражувања и дискусиите за процесите на читањето на мајчин јазик може до одредена мера да се однесуваат и на процесите на читањето кај странските јазици.

За да се дефинира читањето е потребно да се земат предвид сите процеси кои се вклучени во него. Грејб и Столер (Grabe & Stoller, 2001: 17) го дефинираат течното читање како брз, ефикасен, интерактивен, стратешки, флексибилен, евалуативен, лингвистички процес со кој се постигнува одредена намера и кој вклучува учење и разбирање. Течното читање мора да се случува брзо, бидејќи колку побрзо се чита текстот толку подобро оперираат компонентите на процесуирање. Освен брзината, за да се разбере текстот е потребно ефикасно изведување на сите процеси во комбинација, што значи дека разните процеси мора да бидат координирани, а некои од тие процеси да се изведуваат автоматски. Читањето е, исто така, интерактивен процес од два аспекта. Од една страна, додека брзо ги препознаваме зборовите и ги задржуваме во работната меморија, ние, исто така, ја анализираме структурата на реченицата за да ги согледаме најлогичните значења, градиме главна идеја, го следиме разбирањето итн. Од друга страна, лингвистичката информација од текстот влегува во интеракција со информациите и општото знаење кои читателот ги има складирано во долготрајната меморија, така што овие два извора на знаење се основни за интерпретирањето на текстот. Читањето е и стратешки процес поради потребата од балансирање на

сите вештини потребни за разбирање. Да се биде стратешки читател значи да се чита флексибилно во согласност со промените на целите и следењето на разбирањето. Тој е, исто така, и евалуативен процес, бидејќи читателот мора да реши дали информацијата која се чита е кохерентна и дали одговара на целта на читањето. Читањето секогаш има одредена цел без разлика дали е поставена од читателот или од некој друг. Тоа секогаш вклучува разбирање без разлика на целта со која се чита. Читањето, исто така, вклучува и учење, бидејќи највообичаениот начин да се учи е преку читање.

Како што истакнуваат Грејб и Столер (Grabe & Stoller, 2001: 20), процесите вклучени во читањето може да се поделат на процеси на пониско ниво и процеси на повисоко ниво. Процесите на пониско ниво ги претставуваат поавтоматските лингвистички процеси и повеќе се поврзуваат со вештината во читањето. Процесите на повисоко ниво ги претставуваат процесите на разбирање и за нив повеќе се користи општото знаење на читателот и неговата способност за изведување заклучоци. Но, тоа не значи дека процесите на пониско ниво се полесни од другите.

Табела 9. Процеси на читање (Grabe & Stoller, 2001: 20)

Процеси на пониско ниво	Процеси на повисоко ниво
1. Лексички пристап 2. Синтаксичко процесуирање 3. Семантичко процесуирање 4. Активирање на работната меморија	1. Модел на разбирање на текстот 2. Модел на интерпретација на читателот 3. Користење на општото знаење и извлекување на заклучоци 4. Процеси на извршна контрола

Во однос на процесите на пониско ниво, основниот услов за течно читање е брзо и автоматско препознавање на зборот, односно брз лексички пристап – присетување на значењето на зборот кога ќе се препознае. Читателите што читаат течно ги препознаваат речиси сите зборови во текстот барем на основно ниво. Синтаксичкото процесуирање, исто така, треба да се случува брзо, без многу напор или без свесно внимание. Третиот основен процес кој започнува автоматски кога започнуваме да читаме е процесот на комбинирање на значењата на зборот со синтаксичката информација во основни значенски единици на ниво на реченица. Кај читателите што читаат течно овие три процеси се изведуваат автоматски. Работната меморија ги задржува тие информации една до две секунди додека не завршат соодветните процеси. Ако процесуирањето на информацијата не се случи доволно брзо, информацијата се губи од меморијата и мора да се реактивира, што го прави процесот на читање неефикасен.

Основниот процес на високо ниво е координацијата на главните и споредните идеи за да се формира една претстава за значењето на текстот. Како што се формираат значењата на речениците, тие се додаваат на растечката мрежа на идеи од текстот. Идеите кои почесто се повторуваат стануваат поактивни во мрежата, додека оние кои не играат улога во поврзувањето на новите информации се губат од мрежата така што остануваат само покорисните и поважните идеи. Изведувањето на заклучоци е потребно во случај кога има многу нови информации кои може да предизвикаат проблеми со разбирањето или пак ако нивото на јазичната компетенција го попречува разбирањето. Притоа општото знаење има помошна улога и му помага на читателот да ја предвиди организацијата на дискурсот, како и да разјасни некои проблеми со значењата на зборовите или речениците. Како што се гради моделот на разбирање, читателот почнува да прави претпоставки за правецот во кој ќе се развива текстот. Овие претпоставки се засноваат врз општото знаење, изведувањето на заклучоци, целите на читањето, мотивацијата на читателот, тежината на задачата и текстот, ставот на читателот кон текстот, авторот и задачата. Значи, читателот веднаш почнува да го интерпретира текстот во согласност со своите цели, чувства и очекувања.

Модели на читање

Многу истражувачи и наставници се обидуваат да го објаснат процесот на читање, па така често се зборува за модели на читање. Барнет (Barnett, 1989: 11) напоменува дека моделите се делумни, а не целосни, и дека е тешко да се споредуваат, бидејќи се ограничени во однос на времето кога се создадени и во однос на нивниот фокус, и се засновани врз истражувања кои се спроведувани со различни видови читатели кои извршувале различни задачи во различни контексти. Тие може да се поделат во три категории: „bottom-up“ (оздола-нагоре), „top-down“ (од врвот надолу) и интерактивни модели.

„Bottom-up“ моделите поаѓаат од карактеристиките на текстот и го објаснуваат читањето како процес на декодирање на буквите, зборовите, фразите и речениците, којшто се одвива линеарно, при што „читателот создава ментален превод на информациите во текстот дел по дел, без користење на никакво претходно знаење“ (Grabe & Stoller, 2001: 32). Иако овие модели не се прифатени од многу експерти, сепак тие даваат сознанија за природите кон читањето на учениците кои почнуваат да читаат и помалку вештите читатели на странски јазик (Barnett, 1989: 13).

„Top-down“ моделите претпоставуваат дека читањето најчесто се води од целите и очекувањата. Читателот го користи општото знаење и

одредени компоненти на текстот за да предвиди што следува понатаму во текстот и го насочува своето внимание на деловите од текстот кои содржат корисна информација со која ги потврдува или ги отфрла очекувањата. Иако и овие модели го гледаат читањето како линеарен процес, тој процес тргнува од врвот, односно од повисоките ментални фази до карактеристиките на текстот. Кај овие модели е важно извлекувањето заклучоци и користењето на претходно знаење (Barnett, 1989: 13, Grabe & Stoller, 2001: 32). „Top-down“ моделите на читање имале големо влијание врз гледиштата за процесите на читање. Меѓутоа, за да не се смета дека тие се замена за „bottom-up“ моделите, повеќе истражувачи нагласуваат дека за ефикасно и ефективно читање е потребна интеракција на „top-down“ и „bottom-up“ стратегиите за читање (Carrell, 1988: 240-248).

Интерактивните модели на читање сугерираат интеракција помеѓу читателот и текстот. Тие не се линеарни туку циклични и кај нив текстуралната информација и менталните активности на читателот имаат истовремено и подеднакво важно влијание врз разбирањето. Тоа значи дека како и кај „top-down“ моделите читателот ги користи неговите очекувања и претходното знаење за да ја предвиди содржината, но сепак како и во „bottom-up“ моделите, тој сепак обрнува внимание и на карактеристиките на текстот (Barnett, 1989: 13).

Заклучок

Грејб (Grabe, 1988: 63) истакнува дека за да читаат со разбирање, учениците треба да поседуваат голем рецептивен вокабулар кој се препознава брзо, точно и автоматски. Бидејќи за да се научи еден збор треба да се среќава многу пати во различни контексти, учениците би требало да читаат многу текстови. Повеќе автори ја потенцираат потребата од екстензивно читање за да се постигне автоматизам во препознавањето на зборовите и фразите (Bamford and Day, 1997; Carrell and Eisterhold, 1988; Eskey and Grabe, 1988; Wallace, 1992). Дискутирајќи за тоа како и колку наставниците треба да интервенираат за да им помогнат на учениците да ја развијат вештината на читање, Ески и Грејб (Eskey and Grabe, 1988: 229) велат дека без разлика на програмата, возраста и нивото на јазична компетенција на учениците, нивните потреби и др., постојат три константи кои се независни од другите фактори. Едната е количеството на читање - за да се подобри вештината на читање и да се стекнат нови знаења, учениците треба многу да читаат. Програмата која не вклучува доволно читање е само губење време и за наставниците и за учениците. Втората константа се однесува на материјалите за читање. Тоа што учениците го читаат мора да одговара на нивните потреби и интереси за да ја поттикне

нивната желба за читање. И третата, можеби и најважната константа, е наставникот. Иако наставникот не игра голема улога при читањето, тој може да биден клучен фактор во развојот на вештините на читање кај учениците. Наставникот е тој што го стимулира интересот за читање, кој треба да им го пренесе ентузијазмот за читање на учениците и да им укаже на вистинската вредност на читањето. За да им помогне на учениците да се справат со непознатите зборови во текстовите и да ја подобрат вештината на читање, наставникот треба да ги запознае учениците со стратегиите за читање. И на крај, наставникот е тој кој им дава повратна информација на учениците и им помага во постигнувањето на крајната цел, а тоа е стекнување на навика за читање која ќе им овозможи на учениците стекнување на нови знаења и ќе им овозможи задоволство и откако тие ќе го напуштат училиштето.

Користена литература

- Bamford, J. & Day, R. (1997) Extensive Reading: What is it? Why bother? *The language Teacher Online* 21 (5). Available at: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/may/extensive.html>
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice*. (Language in Education series No. 73). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents/Center for Applied Linguistics-ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Carrell, P. L. (1998a). Can reading strategies be successfully taught? *The Language Teacher*, 22(3), 7-14
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1988). Schema theory and ESL Reading Pedagogy. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eskey, D. E. & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive”. In Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (Eds.), *Interactive Approaches to second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Grabe, W. & Stoller, F. (2001). *Teaching and researching reading*. Harlow, Essex: Pearson ESL
- Venezky, R. L. (2002). The History of Reading Research. In Pearson, D. P., Barr, R., Kamil, L. M., and Mosenthal, P. B. (Eds.) *Handbook of Reading Research*, Volume 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Wallace, K. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

УДК: 37.091.3:81`243

Асис. м-р Даринка Веселинова
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Филолошки факултет

Излагање
(Presentation)

ТЕОРЕТСКИ ДИСКУСИИ ЗА УЧЕЊЕТО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Апстракт

Учењето втор јазик, покрај мајчиниот, е комплексен и долготраен процес. Врз него влијаат многубројни надворешни и внатрешни фактори. Долго време се воде теоретски расправи за влијанијата на факторите врз процесот на учење странски јазици, за подобрување на наставата по странски јазик во насока на полесно прифаќање на структурите (морфологија, синтакса, фонетика) на туѓите јазици, за улогата на наставникот во тој процес, за когнитивната страна на учењето странски јазици. Овде се наведува изборот на Хејд на некои познати теории, кои имаат предизвикано доста бранувања во дидактичките науки, а немаат дадено плодови целосно применливи во пракса.

Клучни зборови: *психолингвистички механизам, насочено учење, ненасочено учење, меѓујазик, монитор, инпут.*

THEORETICAL DISCUSSION OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract

Learning a second language besides the mother tongue is a complex and long process. Numerous external and internal factors influence on this process. It have been theoretical arguing for long time about the influences of factors on the process of learning foreign languages, about the ways how to improve teaching foreign language in order to easier acceptance of the structure (morphology, syntax, phonetics) of foreign languages, about the teacher's role in that process, the cognitive side of learning foreign languages. Here is given the Heyd's choice of some famous theories that have caused ripples in the didactic studies that have not given fruits fully applicable in practice.

Key words: *psycholinguistic mechanism, directed learning, undirected learning, inter-language, monitor, input.*

Вовед

Цел на ова истражување е да се направи увид и компарација на некои теории за стекнување двојазичност, со ставање акцент на насоченото учење и да се проследи развитокот на теоретските дискусии. Познато е дека во процесот на стекнување на странски јазик се мешаат влијанијата на надворешните и внатрешните фактори, но голем број прашања остануваат неодговорени. Познати теоретичари се обидуваат да дадат одговори на суштински прашања, од типот на: како влијаат наставните методи врз процесот на учење странски јазик и дали тие воопшто можат да влијаат; дали изучувачите на странски јазик од различна возраст го учат странскиот јазик на ист начин и со иста брзина; кои се разликите; дали мајчиниот јазик има влијание врз овој процес и какво?

1. Хипотези

Хејд (Heyd, 1990) прави листа на во негово време најпознатите хипотези на учење странски јазици и како посебно интересни ги издвојува контрастивната, галпериновата, психолингвистичката, интерјазичната, конкурентната и комплементарната.

1.1. Контрастивна хипотеза (Фрис/Ладо)

Контрастивната хипотеза потекнува од бихевиоризмот и поаѓа оттаму што мајчиниот јазик систематски влијае врз учењето на странскиот јазик. Тоа значи дека со учењето постојано се трансферираат навиките од мајчиниот јазик во начинот на учење на странскиот јазик. Централен поим во оваа теорија е интерференцијата. Таа се дефинира како негативен трансфер, односно тешкотии и грешки кои се резултат на различните појави во јазиците, наспрема позитивниот трансфер кој е можен кај јазици со исти елементи и правила. Тогаш странскиот јазик се учи лесно и без грешки. Со трансферот во јазиците се занимава контрастивната лингвистика.

1.2. Хипотеза на Галперин

Според Галперин човекот е во постојан сооднос со својата околина. Значи, човекот мора постојано да решава задачи во вид на физички и умствени активности. Според оваа теорија, јазикот не се учи по пат на често повторување, туку преку воопштување на јазичниот акт и редуцирање на ориентациониот дел. Според Галперин (Heyd, 1990), процесот на учење се одвива во 5 фази: 1) Изнаоѓање на ориентациона основа за видот и целта на активноста. Основата мора да биде потполна и разбирлива за ученикот (по потреба со помош на наставникот). 2) Активноста ја

организира наставникот врз основа на модели, шеми, дијаграми итн. Тој врши постојана контрола и при изведбата на активноста дава упатства за решавање на задачите. 3) Потоа го лиши ученикот од секаков вид на помош и активноста се извршува само со јазикот, кој во оваа фаза служи како средство за комуникација и истовремено како основа за исполнување на активноста. 4) Јазикот се повлекува и се претвора во средство за мислење. Содржината на мислите се формулира со помош на јазикот во вид на потполни формулации. 5) Активноста се одвива по пат на внатрешниот јазик, а само крајниот резултат се формулира на глас. Активноста е јако редуцирана и автоматизирана и тече како сама од себе.

1.3. *Хипотеза за психолингвистичките механизми (Крашен)*

Човекот поседува ментален механизам за учење јазици, кој индиректно управува со процесот на учење иако за него тој не е свесен. На овој механизам може од надвор да му се влијае многу ретко. Крашен ги предлага следниве хипотези:

1.1.1. *Идентитетска хипотеза*

Оваа хипотеза ја постулира универзалноста на сите процеси на учење јазици. Со активирање на вродените ментални процеси, независно од возраста и мајчиниот јазик, вториот јазик со сите елементи и правила се учи на тој начин што се забележува упадлива сличност со учењето на мајчиниот јазик. За учењето на странскиот јазик, според оваа хипотеза, одлучувачка е структурата на јазикот што се учи, а не мајчиниот јазик.

1.1.2. *Мониторна хипотеза*

Воде (Heyd, 1990) разликува „силна“ и „слаба“ верзија на идентитетската хипотеза. Додека силната верзија поаѓа оттаму што сите ученици, независно од возраста и мајчиниот јазик го изучуваат странскиот јазик по истиот површно-структурен редослед, слабата верзија упатува кон процесот на учење на странски јазик кој е ист за сите.

Слабата верзија ги ограничува хипотезите на ненасочено учење во природна средина. Овде мора да се направи разлика меѓу насочено и ненасочено учење. Ненасоченото учење се одвива по примерот на учењето на мајчиниот јазик кај децата и е ист за сите возрастни групи - независен од мајчиниот јазик. А пак насоченото учење е свесен процес под специфични услови. Тогаш ученикот собира знаења за правилата, ги меморира знаењата и при репродукцијата и рецепцијата на странските јазични изрази ги користи како информации и контролни инстанци (како монитор, односно надгледувач). Значи свесното учење се ограничува на функција на мониторот, односно надгледувачот, под услов: ученикот да има доволно

време, вниманието да му е насочено кон јазичната форма, да ги познава правилата. Мониторот не функционира исто добро кај сите граматички феномени. Тој функционира подобро кај правилата кои бараат едноставна пермутација отколку кај оние кои бараат покомплицирани пермутации. Јазичните компетенции кои се стекнати со наставата по странски јазици по пат на ненасочено учење се разликуваат од оние стекнати по пат на насочено учење.

1.1.3. *Инпутна хипотеза*

Оваа хипотеза постулира изучување на странски јазик со разбирање на инпутот (јазичната понуда), кој се наоѓа малку над вообичаеното ниво на стекнатите компетенции. Значи ако се наоѓаме на нивото А за да дојдеме до нивото А+1 мораме да го разбереме инпутот кој содржи А+1. Тогаш не е неопходно инпутот да содржи само А+1, туку неопходно е ученикот само да го разбира она што го слуша или чита. Значењето на новата, непознатата структура ученикот ја открива од контекстот и од вонјазичните информации, значи го учи јазикот преку значењата. Во ненасоченото учење учењето почнува со т.н. тивок период, во кој ученикот ќе изговори најмногу една цела реченица на странски јазик која ја меморирал како формула чии составни делови не ги разбира и не може да ги примени (Heyd, 1990). Во овој период тој преку активно слушање и разбирање постепено гради компетенции за јазикот.

Применето врз насоченото учење, застапникот на оваа теорија смета дека во учењето странски јазици најзначаен е инпутот. Значи, оптимална настава не нуди оној учител кој го мести инпутот на ниво А+1, туку оној кој користи едноставен јазик, т.н. учителски јазик кој се карактеризира со забавено темпо, повторувања, парафразирања. Кога тој зборува со учениците, не само што на тој начин нуди јазична настава, туку и го нуди веројатно најдобриот начин за предавање, бидејќи го подготвува инпутот и им го нуди на учениците. Па, секој ученик може да си го земе за себе соодветниот инпут.

1.1.4. *Афективна-филтер хипотеза*

Оваа хипотеза ги истакнува дејствата на некои варијации во ставовите пред сè кај несвесното учење (не мора да значи дека ова се однесува само на учењето странски јазици). Кон успех најмногу придонесуваат мотивациите, на пр. желбата за интеграција, самодовербата и минималните емоционални пречки, нискиот „афективен филтер“ (Heyd, 1990). Ученикот се труди да добие повеќе инпут преку стапување во контакт со говорители на странски јазик и на тој начин му приоѓа на инпутот поотворено. Ученикот со помали

емоционални пречки прифаќа повеќе инпут отколку ученикот со поголеми емоционални пречки. Па, во тој контекст учителот мора да обезбеди и атмосфера на меѓусебна доверба која ќе ги намали емоционалните пречки.

1.3. *Хипотеза на меѓујазик (интер-јазик) (Селингер)*

Според оваа теорија ученикот си создава специфичен јазичен систем при учењето на странски јазик, односно создава еден вид меѓујазик т.н. интерјазик или интерим-јазик. Тоа е всушност еден вид ученички јазик со особини и на јазикот што се учи и на мајчиниот јазик, затоа што особините не се својствени во целост за ниту еден од јазиците. Меѓујазикот е варијабилен се менува во правец кон целниот јазик, тој е попустлив, нестабилен и станува сè покомплексен. Врз меѓујазикот влијаат психолингвистичките процеси од кои најважни се стратегиите што се користат во изучувањето на вториот јазик и стратегиите што се користат во комуникацијата со вториот јазик. Со помош на стратегиите за учење ученикот си гради хипотетички правила, ги проверува и ги ревидира. Со помош на комуникациските стратегии тој ги проширува комуникациските можности за изразување и разбирање во ситуации во кои неговиот меѓујазик сè уште не е доволен за комуникациски потреби. На пр. тој парафразира, реструктурира менува кодови, користи сопствени зборови, односно открива непознати зборови од контекстот или врз основа на постоечкото знаење од меѓујазикот и мајчиниот јазик или пак, се обидува со помош на правилата кои веќе ги има научено да разбере некој нов исказ на странски јазик.

1.4. *Хипотеза на конкуренција (модел на натпревар) (Феликс)*

Оваа теорија поаѓа од менталните механизми за учење на странски јазици. Според оваа теорија не се земаат предвид надворешните влијанија при учењето на странскиот јазик, туку двата вродени когнитивни механизми на јазична преработка. Главната улога притоа ја има јазично специфичниот механизам на преработка, каде што исто како и кај учењето на мајчиниот јазик влијаат природните процеси. Освен овој примарен механизам како конкурентен се јавува уште еден механизам на решавање проблеми, но само првиот е во состојба да го овозможи учењето.

1.5. *Хипотеза на дополнување (модел на комплементација) (Нолд/Динес)*

Оваа теорија нуди нов модел на учење на странски јазик поради недостатоците на сите претходни. Според оваа теорија при учењето на странски јазик од генетски условени причини прво доаѓа до израз

еден специфичен механизам на преработка, преку чие влијание се учат останатите делови на фонологијата, синтаксата и морфологијата. Како расте човекот така се развива, повторно генетски условено, еден нејазичноспецифичен механизам на преработка (овде особено значење има механизмот на решавање на проблеми) кој добива удел во процесот на учење на јазик до пубертетот. Тој е во врска со механизмот за учење јазици. Како резултат на тоа поврзување при учењето на фонологија, морфологија и синтакса доаѓа до промени во природниот редослед. Истовремено настануваат други видови на грешки поинакви отколку кај учењето на мајчиниот јазик. Настанатите меѓујазици упатуваат кон еден континуитет на меѓујазици со различни јазични варијанти, поаѓајќи од говор ориентиран кон формата, па сè до спонтан говор.

1. Дискусија

Сите претходно наведени хипотези и модели се противречни едни на други и се често критикувани, меѓу другото и бидејќи највеќето од нив користат само еден вид метод на истражување и не ги земаат предвид сите аспекти во доволна мера.

Контрастивна хипотеза е жестоко критикувана поради нагласување на интерлингвалниот трансфер, занемарувајќи го интралингвалниот трансфер, како и нејазичните варијабли (ставови, мотивации, средина, културни фактори и др.). Освен тоа со оваа теорија се пренагласува бихејвиористичката ориентираност и поимот трансфер/интрансференција. Таа ги поистоветува лингвистичките разлики со психолонгвистичките процеси, а во пракса постои недостаток од соодветни контрастивни елементи.

За да се примени Галпериновата хипотеза би било потребно да се воведат педагошка граматика која би овозможила прогрес од содржината кон формата (Heud, 1990). Доколку наставникот постојано бара од учениците когнитивна контрола во зборувањето тоа на повеќето ученици би им причинувало брз замор и загуба на желбата за изучување на странски јазик. Со постојаното размислување за особините, условите, операциите за самоконтрола се прекинува јазичниот континуитет кој е предуслов за автоматизација. Освен тоа, со постојаното фиксирање на внимание врз јазичната коректност учениците стануваат несигурни, почнуваат да се коригираат среде говор, што им претставува тешкотија и пречка во течноста при зборувањето. На тој начин се попречува комуникацијата многу повеќе отколку со грешката што ја направил.

Сите хипотези кои спаѓаат под теорија за психолонгвистичкиот механизам (идентитетската, мониторингната, инпутната и афективната-филтер

хипотеза) ги пренесуваат резултатите од истражувањата при изучувањето на странскиот јазик директно врз насоченото учење на странски јазик кај возрасните, без да ги земат предвид посебните услови на насоченото изучување на странски јазик (развиени можности за апстрахирање, желба за осознавање на правилноста на јазикот, ограничување кон времето што стои на располагање, неопходноста од добри граматички знаења за развивање на стратегиите за разбирање на ниво на реченица). Овие теории го негираат постоењето влијание на мајчиниот јазик врз изучувањето на странскиот јазик. А категориите на странскиот јазик најдобро се учат доколку на ученикот му се помогне да воспостави однос со категориите од мајчиниот јазик. Тврдењето дека насоченото учење на странски јазик по правило развива само репродуктивни компетенции, а ненасоченото учење води кон креативни компетенции ги занемарува конкретните ситуации и стадиуми на учење. Преку свесна активност не може да се заклучи дали станува збор за репродуктивност или за креативност. Некој ученик може свесно да ја повторува активноста (репродукција), но може да проба и некоја веќе позната операција со нов јазичен материјал (трансфер) што е креативен чин (Bausch & Kasper, 1979). Единствена причина за проблематиката на овие теории според Нолд/Динес (Nold & Dines, 1985) е што тие се ориентираат на процесот на учење, а не го подведуваат процесот на учење под психолингвистичките механизми кои се базираат на психичките способности на човекот. Истражувањата покажале дека поимот инпут не треба да се ограничува на „барање значење“, бидејќи јазичните елементи за кои не е свесен ученикот не се учат или се учат делумно. Развитокот се чини дека се одвива од јазично свесната кон спонтаната употреба на јазикот (Heyd, 1990).

И меѓујазичната хипотеза е недоволна од аспект на насочената настава, иако е доста плодносна и диференцијална, бидејќи ја запоставува спецификата на учење странски јазик. Таа се коси со динамиката на изучувањето на странскиот јазик која вклучува и враќање во наставата на особини кои во извесен временски период можат да изгледаат застарено.

И конкурентната хипотеза има свои негативни страни. Невролошки гледано нема основа да се тврди дека два механизам кои се занимаваат со две нешта (на пр. два јазика) си сметаат еден на друг. Многу поверојатно е дека тие зависат еден од друг и си помагаат. И пред пубертетот луѓето имаат изградено стратегии за решавање на проблемите кои имаат влијание врз изучувањето на странскиот јазик, па, кога може овој механизам да влијае, зошто да не и другите когнитивни стадиуми на развојот? Тоа што постојат разлики меѓу јазичните развитоци кај децата и возрасните се должи и на социјално-психолошките и афективните фактори, а не само на разликите

во условите за развој. Учењето на јазикот не смее да се поистоветува со изучувањето на фонологијата, морфологијата и синтаксата. Вокабуларот и негово значење се учат по пат на поврзување со општите когнитивни механизми.

За разлика од теориите на Крашен и Феликс кои оправдуваат настава што е блиска до природниот начин на учење (ова се однесува пред сè на комуникативна теорија) и кои се против прогресот во јазичниот материјал, когнитивната помош и многуте вежби, со моделот на комплементација се оправдуваат комуникативно и формално-јазично ориентираните методски постапки во наставата по странски јазик и се поврзуваат меѓусебно. Оваа теорија упатува кон значењето на афективните и социјално-психолошките фактори и кон погрешноста во тврдењето дека: 1) се запоставуваат формално-јазичните цели на учење 2) му се одзема правото на учителот за одговорно креирање на процесот на учење 3) се жртвуваат когнитивните постапки на учење за сметка на природниот комуникациски адаптивен процес 4) различните аспекти на јазикот (фонологија, морфологија, синтакса, лексика, семантика, прагматика) се третираат рамноправно во наставата, затоа што ништо во еден јазик не е еднакво, ниту е со еднакви можности за регулирање (Heyd, 1990).

Заклучок

Знаењето за процесите на учење на странски јазици, за позитивните и негативните фактори кои влијаат врз него е сè уште многу мало, па затоа тешко е да се донесат конечни заклучоци за наставата по странски јазик. Резултатите од поединечните истражувања и хипотезите што произлегуваат од нив кои во голема мера се поткрепени со набљудувања на ненасоченото учење на странски јазик, се противречни едни на други. Освен тоа, сите наведени хипотези користат еднострано истражувања и ги запоставуваат другите аспекти, па не е можно да се изведат конечни заклучоци за наставата по странски јазик. Заеднички заклучок кој може да се изведе е дека не само децата туку и младите и возрасните можат да учат странски јазици и да постигнуваат успеси, иако по 30-тата година се јавуваат извесни тешкотии во учењето кои се базираат на биолошките промени. Особено се намалува нивната способност да имитираат, степенот на спонтанитет, брзината на учење и способноста за внимание, за меморија што пак се надополнува со зголемена прецизност во извршувањето на активностите.

Користена литература

- Bausch, K., & Kasper, G. (1979). Der zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen Hypothesen". *Linguistische Berichte*, 3-35
- Heyd, G. (1990). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford/New York etc.: Pergamon Press and Alemany Press
- Nold, G., & Dines, P. (1985). Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht. Spracherwerbsforschung zwischen Empirie und theoretischer Modellbildung. Bo N. Donnerstad, & A. Knapp-Potthoff, *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker* (стр. 259-269). Tübingen: Narr

УДК: 364-787:159.922-053.5

Стручен труд
(Professional paper)

М-р Јулија Гошева
докторанд на Институт за социјална работа
и социјална политика „Мајка Тереза“
Филозофски факултет,
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје

РАМКИ ЗА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА НА ПОТРЕБИТЕ НА ДЕЦАТА И НИВНА ПРИМЕНА ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ОБЕЗБЕДУВАЊЕ УСЛУГИ ЗА ДЕЦА

Апстракт

Во трудот се дава приказ на потребите и потенцијалите на децата и се анализира вклучувањето на установите и службите во обезбедувањето на услугите за децата во зависност од различните нивоа на потреби на децата. Тргувајќи од активната улога и место на детето во примањето на услугите, во трудот прифатен е моделот на „цело дете“. Моделот „цело дете“ се сфаќа како мапа по која ќе се одвива планирањето на услугите за помош и поддршка во развојот на децата. Потребите на децата се лоцираат на четири нивоа согласно моделот на Hardiker и соработниците. Во трудот се предлага мултисекторско партнерство во работа со деца за задоволување на потребите на децата кое придонесува за проширување на опсегот и видот на услугите, лесен и брз пристап до нив, подобрени услуги, рана идентификација на проблемите, превенција од потреба за специјалистички интервенции, односно подобрување на животот на децата.

Клучни зборови: *модел „цело дете“, нивоа на потреби на децата, мултисекторско партнерство.*

FRAMEWORKS FOR CONCEPTUALISING CHILDREN'S NEEDS AND THEIR APPLICATION TO PLANNING AND PROVIDING SERVICES FOR CHILDREN

Abstract

In this paper, a review on children's needs and potentials is given and an analysis is made on the involvement of institutions/agencies in providing services for children depending on the level of children's needs. Going from the active role and place of the child in receiving the services, the „Whole

Child“ Model is accepted. The „Whole Child“ Model is considered as a map for planning the services for help and support for children development. The children's need are located at four different levels, according to the model of Hardiker and her collaborators. In this work, a multi-agency partnership for work with children is proposed that contribute for expanding range and the type of services, easy and agile access to services, improving services, early identification of the problems, preventing the demand for specialist intervention, i.e. improving the children's life in general.

Key words: *„Whole Child“ Model; level of children's needs; multi-agency partnership.*

Вовед

Детето е личност на којашто општеството поради неговите специфичности му придава посебна важност. Општоприфатена дефиниција на поимот дете е дадена во Конвенцијата за правата на детето: „Дете е секое човечко суштество под осумнаесетгодишна возраст“. Децата во својот развој имаат потреби кои може да се задоволат само со помош и поддршка од возрасните. Секое дете има право на соодветна заштита, воспитание и образование, па оттука и произлегуваат обврските на заедниците на секое дете да му овозможат оптимални услови за развој од почетокот, односно на секое дете да му овозможи развој на сите негови потенцијали. Социјалните ресурси (услугите од примарна здравствена заштита, градинки и училишта, транспорт, спортски игралишта, слободни активности во заедницата, музеи, културни установи и др.) и нивото до кое детето и семејството се вклучени и ги користи истите, во голема мера влијаат на задоволувањето на потребите на децата. Во денешно време, многу установи и служби од заедницата се посветени на поддршка и помош на децата и нивните семејства со цел промовирање на развојот и добросостојбата на децата.

1. Основни човекови потреби

Потребата претставува состојба на личноста или социјална ситуација предизвикана со одредена нерамнотежа или недостаток (депривација) за кои индивидуата може, но и не мора да биде свесна. Потребата одразува недостаток или вишок на нешто, што доколку би постоело во соодветна мера, би придонело за добра состојба на личноста (Andrilović и Čudina-Obradović, 1994). Потребата предизвикува активност, т.е. таа е двигател на нашето однесување.

Основите (темелни, општи) човекови потреби се типични за сите

индивидуи независно од возраста, полот и другите обележја. Тоа се основни биолошки и социјални потреби. Секундарните потреби се стекнати и индивидуално различни, а претставуваат интереси, ставови и навики на индивидуите.

Во однос на индивидуите (посебно во однос на децата) кои живеат во посебни околности, во последните години се појавува изразот посебни потреби. Со тој израз се укажува на ситуација во која индивидуата трпи одреден недостаток, односно има потреба која не може да ја задоволи без активно вклучување на други лица – професионалци од поодделни подрачја кои помагаат за задоволување на потребите на индивидуите со потешкотии во однесувањето, приспособувањето, телесното функционирање и друго. Посебните потреби се последица на: некои наследни, пренатални или стекнати конституционални, органски или психолошки отстапувања (потешкотии во развојот, здравствени проблеми, посебни навики и др.); неповолни услови за живот (стрес, сиромаштија, социјална депривација, нарушени меѓучовечки односи и др.); и проблеми во потесната (локална) заедница на која семејството и припаѓа – социјалната изолација и дистанцата на локалната заедница (Maleš и сop., 2003).

Теорија на хиерархијата на потребите на Maslow потенцира нивоа на потреби: физиолошки (потреба од храна, вода, воздух, спиење, заштита од екстремни температури); потреба за сигурност (безбедност, т.е. незагрозеност на животот, сигурност на семејството, здравјето, имотот); потреби за припадност и љубов (приврзаност, дружење и пријателство, активност во група); потреба за почит (самопочит, успех, почитување на другите, почитување од другите, признавање на сопствениот успех) и потреба за самоактуализација (морал, креативност, спонтаност, решавање на проблеми, напуштање на предрасудите) (Reid-Cunningham, 2008).

Интересен теориски модел за разбирање на темелните човекови потреби постави Glasser (1985). Тој наведува дека сите човекови потреби се важни, бидејќи кога сме свесни за нивното постоење, настојуваме да ги задоволиме. Според неговиот модел постојат пет потреби: потреба за преживување и четири психолошки потреби: потреба за припадност (љубов, вклучување, соработка); потреба за моќ (владеење, доминација и важност); потреба за слобода; и потреба за релаксација и забава.

Луѓето имаат голем број на потреби. Возрасните своите потреби можат да ги задоволат сами или може да креираат околности во кои своите потреби ќе ги задоволат со соработка со други. За разлика од возрасните, децата во задоволувањето на своите потреби имаат потреба од помош и поддршка од возрасните.

2. Потреби и потенцијали на детето

Крајна цел на развојот на детето е унапредување и поттикнување на здравјето, добросостојбата и капацитетот на детето. Тоа бара одредени потреби на детето да се поддржат и задоволат, во смисла на нивната тековна добросостојба, но и поради нивниот иден потенцијал. Потенцијалите ги претставуваат можностите за понатамошен раст и развој на детето, општо, и во подрачја на посебна талентираност и надареност. Потенцијалите може да бидат заеднички за сите деца, на пример, да ја разбираат писмената и усната комуникација и да бидат специфични за секое дете, на пример, остварување на уметнички талент или креативен интелект (Ryan и Deci, 2000). Остварувањето на потенцијалите само по себе е човекова потреба.

Kelmer-Pringle (1984) идентификува четири потреби кои треба да се задоволат за обезбедување на задоволителен развој на детето: љубов и сигурност; нови искуства; пофалба и почитување; одговорност. Black (1990) ги истакнува следните потреби на детето: физичка грижа; приврзаност, сигурност; стимулација; водење и контрола; одговорност; независност. Соорег (1985) укажува на потреби кои произлегуваат од дефицити во животот на детето, на пример, повреда, економска депривација, пречки во развојот; искривена перцепција; деликвенција, неприврзување.

Потребите на децата можеме да ги распоредиме во четири широки категории:

- *Физички потреби*: исхрана; чиста вода; хигиена; облека; засолниште; здравствена заштита; заштита од загадување на околината; заштита од екстремни температури; заштита од насилство (вклучувајќи искористување и злоставување); можности за развој на физичкиот потенцијал.
- *Социјални, економски и културни потреби*: стабилно општествено и економско опкружување; квалитетно образование; игра и другарување; слобода од дискриминација и предрасуди; пристап до соодветни облици на насочување и поддршка; услуги; познавање и почитување на јазикот, верата и културата;
- *Психолошки потреби*, вклучувајќи ги *интелектуалните и емоционалните потреби*: стабилно семејно опкружување полно со љубов; чувство на припадност и идентитет; информации во согласност со возраста на детето; поттикнување и овозможување на детето да се ислуша и сфати; модели за решавање на проблеми и критичко размислување; самочувство на вредност и чувство дека другите го ценат детето; можност на избор; можности за развој на когнитивните способности и креативниот потенцијал;

- *Духовни потреби*: истражување; разбирање и почитување на сопствениот живот, другите луѓе и природата; разбирање на нематеријалните појави и состојби во човекот и природата.

Истражувањата на различни димензии на потребите на децата помогнаа да се разбере што е заедничко за развојот на децата, кои се индивидуалните разлики, природата на однесувањето и влијанието на културата, социоекономското потекло на детето и социјалото опкружување (Bee, 1995; Sheridan, 1997). Шансите на детето да постигне оптимално развивање на неговите потенцијали зависи и од капацитетот на родителите да одговорат соодветно на неговите потреби, како и од срединските фактори.

Капацитет на родителите (згрижувачите). Капацитетите на родителите или другите згрижувачи на детето се истражувани од аспект на потребите на детето. Jones (1997) покажува дека квалитетот на добрата родителска пракса за згрижување на детето ги вклучува следните есенцијални активности: 1) обезбедување на храна и засолниште; 2) неопходна медицинска заштита; 3) заштита од повреда (вклучувајќи запоставување и злоставување); 4) сигурност во односите и врските со други лица; 5) одговор на емоционалните потреби на детето; 6) дисциплина и насочување на однесувањето; 7) стекнување на моралните вредности; 8) нудење на нови искуства и доживувања; 9) помагање на детето при решавање на проблеми. Според Guralnick (1997), анализата на истражувањата во врска со развојот на децата и нивните семејства ја потврдува важноста на три карактеристики преку кои најдиректно се проценуваат потребите на детето: 1) квалитетот на односите дете – родител; 2) нивото до кое семејството му обезбедува на детето различни и прикладни искуства во физичкото и социјалното опкружување; 3) начинот на кој семејството ја осигурува здравствената грижа и безбедноста на детето. Теоријата на приврзувањето на Bowlby (1969) ја потенцира интеракцијата и зависноста на детето од возрасните кои се грижат за детето (родителите во семејството или професионалците во установите за згрижување на деца). Детето има потреба од сигурна, доверлива и емоционално стабилна врска со родителите/згрижувачите за добро да ги развива физичките, когнитивните, емоционалните и социјалните димензии на својата личност. Преку приврзување на детето со возрасните, детето учи, стекнува искуства, гради односи со врсниците и се социјализира (Masten & Coatsworth, 1998; Howe, 1995; Coleman, 2003).

Средината. Практикувањето на „доброто родителство/воспитување“ за задоволување на потребите на детето бара соодветни поддржувачки околности, можности и капацитети. Добросостојбата на децата не може да се раздели од добросостојбата на семејството и средината. Во средината се наоѓаат многу ресурси кои ги поддржуваат потенцијалите за раст и

развој на детето, не само во социјална, туку и во физичка, емоционална и интелектуална смисла. Кога тие недостасуваат дури и на најдобрите родители им е тешко да ги задоволат потребите на детето (Rutter, 2002). Можностите за обезбедувањето на здравствена заштита, образование, културен идентитет, самореализацијата и друго се наоѓаат во средината што го опкружува детето – во инфраструктурата и установите и службите од локалната заедница. Детерминирањето на потребите на детето мора да вклучува разгледување на интеракцијата на детето и средината. Еколошката теорија инкорпорира различни нивоа од социјалниот систем во кој се развива детето (Garbarino, 1992). Таа теорија го објаснува и моделира детското сфаќање за светот и способноста на детето да влијае на светот кој го опкружува. Од друга страна, теоријата објаснува како целото општество треба да функционира за правилно да се развива и помага детето во процесот на созревање. Со еколошкиот пристап се дава целосна слика за потребите на детето. Тоа е важен предуслов за изнаоѓање на соодветните услуги кои се потребни за задоволување на потребите на детето.

Разбирањето на потребите на децата наведува на неколку заклучоци:

- *Детските потреби се универзални.* Без разлика на социоекономското и културното опкружување во кое живее детето, секое дете има потреба од стабилен семеен живот, соодветна исхрана, образование, здравствена заштита и почитување на неговите способности. Само начините на кои се обезбедуваат тие потреби се разликуваат зависно од културата и специфичните индивидуални карактеристики на детето.
- *Задоволувањето на сите потреби е нужно за оптимално здравје и развој на детето.* Често на физичките потреби им се дава највисок приоритет. Јасно е, без храна децата нема да преживеат. Меѓутоа, вистина е дека потенцијалите на децата не може да се остварат без можност за образование или игра. Исто така, без почитување и без заштита од дискриминација, ќе дојде до нарушување на психолошката и емоционалната добросостојба на децата. Накратко, потребите на децата меѓусебно се поврзани – ниту една потреба нема предност над другата.
- *Децата не може да ги остварат своите потреби без поддршка од возрасните.* Младоста на децата и нивната ранливост значи дека децата зависат од возрасните и тие имаат обврска да создаваат услови со кои ќе се осигури обезбедување на потребите на децата. Таквата обврската на возрасните се протега не само на задоволување на индивидуалните потреби на децата, туку и на разгледување на јав-

ните политики кои може да влијаат на здравјето и развојот на децата (политики на домување, транспорт, чиста животна средина, справување со сиромаштија, макроекономска политика и др.). Тоа значи дека политиките на централно и локално ниво во една држава мора активно и доследно да ги опфаќаат потребите на децата.

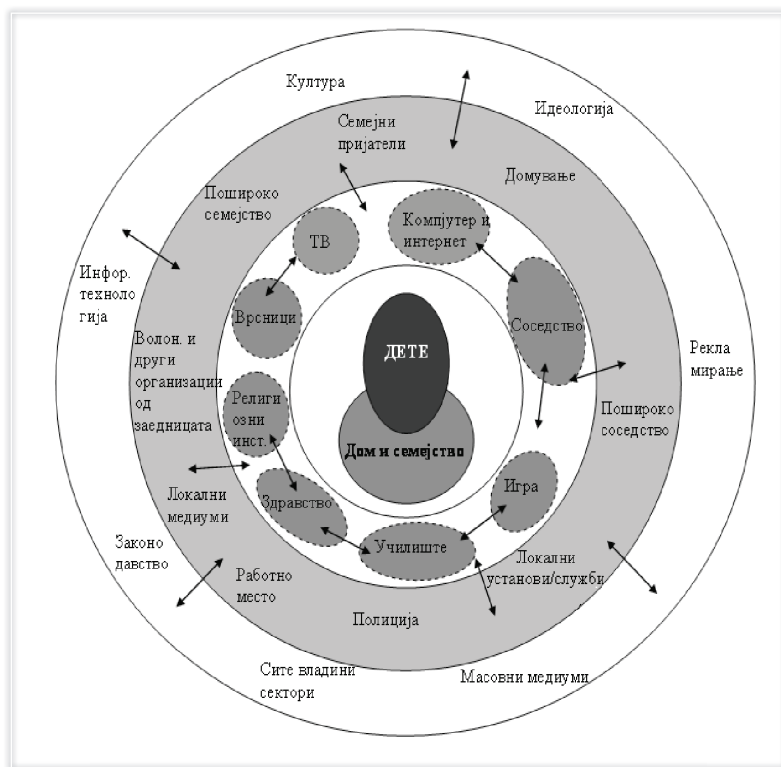
Прифаќањето на претпоставката дека возрасните имаат одговорност и обврска да ги задоволуваат потребите на децата де факто значи прифаќање дека децата имаат право на задоволување на своите потреби. Обезбедувањето и задоволувањето на потребите на децата секогаш е во врска со обезбедувањето на правата на детето. Помеѓу потребите и правата на детето има нераскинлива врска. За да се оствари максимален развој на потенцијалите на децата, потребите и остварувањето на потенцијалите не треба да се набљудуваат одвоено, туку холистички, при што физичките, психолошките, социјалните, културните, еколошките фактори влијаат меѓусебно и влијаат еден на друг и така создаваат синергиски ефект.

3. Модел „цело дете“

Во литературата сè повеќе се смета дека човекот, вклучително и детето, живее во средина во која гради многу врски и односи и затоа развојот на детето и задоволувањето на неговите потреби не може да се разгледува линеарно, туку како комплексна мрежа од истовремени и различни влијанија (Ryan, 2003).

Моделот „цело дете“ нуди разгледување на обезбедувањето на потребите на децата преку широко и потполно разбирање на животот на детето.

Клучна теориска основа на моделот „цело дете“ е еколошката теорија на Bronfenbrenner (1979). Таа послужи како основа за организирање на знаењата за развојот на детето, поставување на вистинските прашања во врска со правата и потребите на детето како и за евалуација на социјалните политики и услуги во врска со децата. Моделот „цело дете“ го гледа развојот на детето во контекст на бројни заемни врски и влијанија во опкружувањето. Разбирањето на тие влијанија е важно при обезбедувањето на услугите кои се релевантни за детето кое има потреба од нив, т.е. кога установите/службите кои ги даваат услугите треба да станат дел од секојдневниот живот на детето. Моделот „цело дете“ се сфаќа како мапа по која ќе се одвива планирањето на услугите за помош и поддршка при задоволување на потребите на детето. Моделот настојува да воспостави заеднички начин на размислување помеѓу установите и службите од различни сектори за разбирање на начинот на кој општеството може да влијае на детето и обратно, како детето влијае на општеството (слика 1).



Слика 1. Модел „цело дете“

Основните елементи од кој е изграден моделот „цело дете“, се:

- Детето – во центарот врз кое се дејствува, но и од каде детето дејствува на сето опкружување;
- Домот и семејството/згрижувачите – примарната средина каде детето расте и се развива;
- Блиското опкружување на детето – училиште, врсници, соседство, места за играње и слободни активности, вклучувајќи интернет и телевизија;
- Врските помеѓу деловите од блиското опкружување - се однесува на искуството кое е драгоцено и единствено за секое дете и се одликува со комплексна мешавина на врските од блиското опкружување;
- Социјалните околности кои влијаат на детето, но во кои детето директно не учествува (на пример здравствени и социјални установи и служби);

- Пошироката општествена и културна средина во која детето живее. Таа влијае на детето преку верувањата, убедувањата и традицијата.

Прифаќањето на моделот „цело дете“ во развојот на политиките и установите за деца, значи:

- Поголемо фокусирање на детето, неговиот живот и околности;
- Фокусирање на потребите на детето за здрав развој и добросостојба;
- Разгледување на целиот систем на јавни установи/служби за децата при планирањето на поддршката на нивниот развој;
- Прифаќање на интервенции на повеќе нивоа во средината (семејството, врсниците, училиштето и пошироката заедница).

Од литературата се познати пет главни области на достигнувања на моделот „цело дете“:

Промена на сфаќања за децата, детството и детскиот развој. Низ историјата, општествата различно ги разбираа и дефинираа поимите дете и детство. Детството е социјален концепт и затоа не е статичен, универзален и непроменлив. Детството е темел врз кој се надградува зрелоста. Детето постепено го осознава светот преку сопствени активности и комуникација со другите. Континуируваниот процес на учење и сознавање генерира развој. Вештините и информациите не се трансферираат на едноставен начин во детето, туку при тој процес детето се менува и затоа децата ги сметаме за креативни и активни (Smith и Taylor, 2000). Доколку се поразлични и поисполнети активностите и интеракциите во кои децата учествуваат, поголеми ќе бидат нивните знаење и вештини.

Моделот „цело дете“ зависи од возрасните како креатори на политики и оние кои донесуваат одлуки во врска со децата, т.е. од нивните сфаќања за детето како компетентна и способна личност која партиципира во стекнувањето на своите знаења и креатор на своја култура (Moss, 2003). На детето се гледа како коконструктор на сопствен идентитет, член на одредена социјална група и како на граѓанин со одредени права (Moss и Petrie, 2002).

Правата на детето и прифаќање на „гласот на детето“. Во последните неколку децении порасна свеста за подигнување на статусот на детето во општеството и сфаќањето на детето како личност преку гарантирањето на неговите права. Од литературата е познато дека моделот „цело дете“ на сеопфатен начин ги антиципира правата на детето при помагањето во развојот и обезбедувањето на потребите на детето (Davies, Wood и Wilson, 2003).

Инволвирање на децата во истражувања во врска со потребите на децата и обезбедување на услугите. Треба постојано да се преиспитува нашето традиционално размислување за децата и нашата загриженост за компетенциите на децата за нивна партиципација при обезбедувањето на услуги. Треба да се надминат сомневањата за способноста на децата за споделување на идеи за нивните потреби, интереси и права. Гледиштата на децата многу често се игнорираат поради некомпетентност која се претпоставува за нив. Во последно време со истражувања се покажа дека она за што се сметаше дека децата не се способни, всушност може да го постигнат во различен културен, социјален и друг контекст (Smith и Taylor, 2000). Многу истражувања на децата во семејствата, училиштата и целиот социјален систем покажаа дека децата имаат компетенции и способности за себеизразување во услови кога се овозможува нивно ислушување и набљудување (Smith, 2000). Истражувањата на моделот „цело дете“ покажаа дека работењето по принципите на партнерство со децата им овозможува нивно учество во активностите до посакувано ниво и форма на вклучување, што се покажа како ефикасно за прифаќање на гласот на детето. Во минатото истражувањата на децата секогаш беа вршени преку погледот и сфаќањата на возрасните – родители, социјални работници, наставници, медицински лица и др. Денес децата може да партиципираат во истражувањата. Активното вклучување на децата во истражувањата се овозможува преку изградување на однос со децата од страна на истражувачите кој осигурува споделување и размена на мислења, т.е. истакнување на правата и гласот на детето (Smith, 1996; Grey и сор., 2002).

Практична примена на еколошкиот модел на развој на детето. Еколошката теорија на развојот на детето има големи импликации врз работата со децата и семејствата, посебно преку работа со моделот „цело дете“ преку кој се обезбедува целосна реализација на заштитата на детето и неговата добросостојба (Jack, 2000; Jamison и Gilbert, 2000).

Обезбедување простор за децата во политиките и установите. Moss и Petrie (2002) развија концепт за создавање на место за децата во политиките и установите за деца. Концептот не се однесува само на обезбедување на физички простор за децата, но и социјален и културен простор, каде што децата и другите можат да зборуваат и да бидат чуени. Тие забележуваат дека сè повеќе на глобално ниво се намалуваат јавните средства со кои се обезбедува простор за децата во кој не само што треба технички да се работи со децата по програми со предвидлив исход, туку и да се согледува развојот на децата и соодветно на тоа да се приспособуваат услугите (Moss, 2003). Денес моделот „цело дете“ може да се реализира само преку партнерства на установи/служби од повеќе сектори одговорни

за помош и поддршка во развојот на детето и обезбедување на услови и знаење за задоволувања на различни нивоа на потреби на детето.

4. Вклучување на установи и служби во задоволување на различните нивоа на потреби на детето

Hardiker и соработниците (1991) развија концептуална рамка за утврдување на услугите кои различни установите и службите треба да ги обезбедат во зависност од нивото на потреби на детето. Потребите ги лоцираат на четири нивоа кои се утврдуваат по спроведена проценка на потребите на детето (слика 2).



Слика 2. Модел на Hardiker и соработниците (1991)

Извор: Hardiker, Exton, Barker (1991)

Прво ниво – ги опфаќа сите деца чии потреби се задоволуваат со универзалните установи и служби. Општо земено, на првото ниво на потреби се наоѓаат децата кои имаат добар прогрес во сите области од развојот. Универзалните установи/служби ја обезбедуваат социјалната и економската инфраструктура за поддржување на општата добросостојба на децата во врска со здравствена заштита, образование, домување, одмор и рекреација, предучилишни установи, детски игралишта и др. Општите универзални установи/служби комбинирани со сопствените напори на семејството во голем број на случаи се доволни за задоволување на

потребите на детето, што подразбира дека не се потребни дополнителни интервенции (услуги).

Второ ниво. Ова ниво се однесува на децата во ризик и нивните семејства кои покрај од универзалните установи/служби имаат потреба од дополнителна помош и поддршка од заедницата за унапредување на социјалната инклузија, намалување на нивото на ранливост на детето и семејството и/или минимизирање на ризичното однесување. Некои индикатори на ова ниво на потреби се: полесно здравствено и емоционално нарушување на детето и нарушување во однесувањето; нарушување на семејните односи; академски неуспех; семејство со мали приходи; постојан стрес; доживување на насилство; запоставување и др. Услугите за обезбедување на дополнителните потреби се: едукација и поддршка за грижа за новороденче, советувањето за родители, дневни центри за згрижување и др. Интервенциите на второто ниво може да се обезбедат од една или повеќе установи/служби. На ова ниво на потреби активната партиципација на детето и родителите е важна за зајакнување на семејството, разрешување на проблемите на детето и за максимално задоволување на потребите. Ако дополнителните потреби на детето на второто ниво се игнорираат, тогаш со акумулацијата на нови потреби, се зголемуваат шансите за неуспех во животот на детето и можност детето да биде на повисоко ниво на потреби, т.е. на третото или четвртото ниво.

Трето ниво – се однесува на децата кои имаат комплексни потреби поради хронични или сериозни проблеми, чие здравје (физичко и емоционално) и развој може да бидат значително нарушени без обезбедување на соодветни услуги. Некои индикатори на ова ниво на потреби се: доживување на повреда и потреба од помош за когнитивниот и физичкиот развој; сериозни нарушувања во однесувањето; општа здравствена состојба која се одразува со забавен развој; престапничко однесување и рецидивизам; злоупотреба на алкохол и психотропни супстанции; родители со нарушено ментално здравје; родители кои злоупотребуваат психотропни супстанции и алкохол; родители со криминално однесување и др. Поддршката и помошта на децата за задоволување на потребите на ова ниво ја даваат повеќе установи/служби од различни сектори (преку мултисекторско партнерство) кои е потребно да работат заедно за заштита на децата и унапредување на нивната добросостојба. Интервенциите спроведувани од установите/службите имаат за цел справување со потешкотиите, повторно воспоставување на семејните функции и врските помеѓу родителите и децата, унапредување на родителските вештини и друго. Бидејќи потребите се комплексни, мултисекторското партнерство изградува тим на професионалци за работа кој ги координира сите

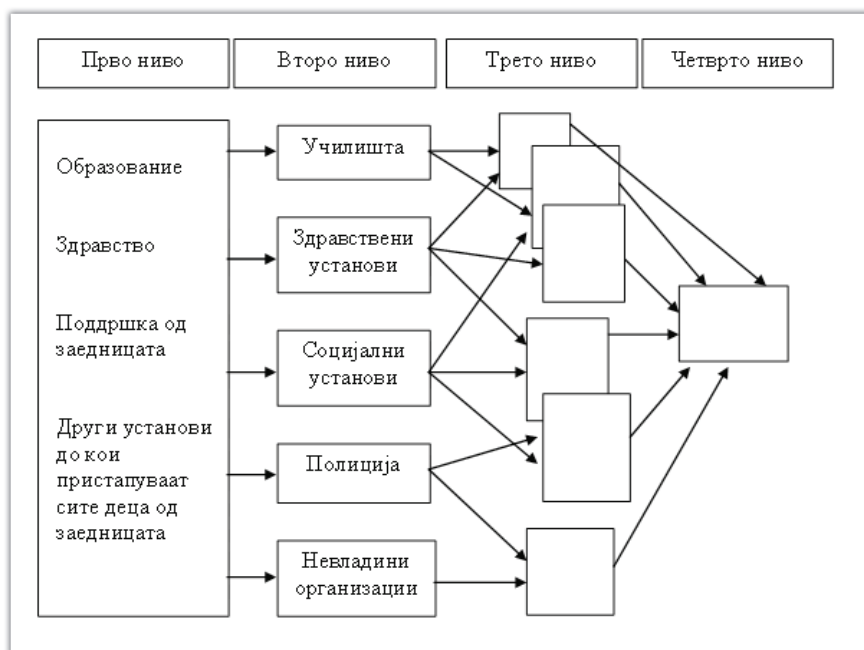
активности на повеќето установи/служби вклучени во работата со детето.

Четврто ниво – се однесува на деца кои имаат најкомлексни и најакутни потреби, т.е. деца кои претрпуваат или ќе претрпат значителна повреда ако не се обезбеди помош од соодветни социјални установи или специјалистички служби. Овде ги вклучуваме децата кои се згрижени од социјалните установи; деца во ризик да бидат згрижени; деца кои се под надзор на социјалните установи и деца кои подолго време се хоспитализирани поради ментални проблеми или имаат потреба од рехабилитација. Некои индикатори на ова ниво на потреби се: сериозно и трајно нарушување на здравјето на детето; околности кои може да доведат до повреда; семејство со сериозни дисфункции; живеење надвор од семејството (без родителска грижа); хронично употреба на недозволен супстанции; хронична сиромаштија; зачестено повторување на престапничко однесување и друго. Детето на ова ниво може да биде под влијание на еден или повеќе ризични фактори кои го ставаат во положба на потреба да биде згрижен надвор од семејството. Установите/службите на ова ниво имаат за цел да обезбедат најдобри можности за детето во итна ситуација или на подолг временски рок кога установите/службите од првото до третото ниво не го превенираат разделувањето на детето од семејството и детето се згрижува надвор од него. На овие деца им се обезбедува координирана и/или трајна поддршка. Ова ниво на потреба се утврдува со специјалистичка проценка извршена од страна на служби кои даваат поддршка на ова ниво. По специјалистичката проценка на детето се планираат и спроведуваат интервенции кои имаат за цел згрижување на детето, обезбедување на правата, ресоцијализација и ако е возможно враќање во семејството. На ова ниво, бидејќи децата имаат најакутни и најкомлексни потреби, услугите вообичаено се реализираат преку мултисекторски партнерства за работа со деца.

Зависно од околностите, припадноста на детето на едно од четирите нивоа на потреби може да биде динамична поради промената на нивото на неговите потреби. Детето може да преминува помеѓу нивоата на потреби во различни временски рамки зависно од животните околности. Одговорот на установите/службите треба да биде флексибилен и соодветен и да ги следи таквите промени.

Цел на установите/службите на секое ниво е да се превенира детето од повисокото ниво на потреби, а кога е можно да се редуцираат потребите на детето на пониско ниво. Овде доаѓа до важност постојаната и точна проценка на потребите на детето која ја вршат професионалците од установите/службите (соодветни за првото или второто ниво) или од мултисекторско партнерство (соодветни за второто, третото или четвртото ниво) (слика 3).

Границите помеѓу различните нивоа на потреби не треба да се сфаќа како црвста и фиксирана. Децата со потреби од згрижување може да покажуваат комбинација на потреби карактеристични за третото и четвртото ниво. Треба да постои флексибилност на границите на четирите нивоа на потреби за да се осигури дека е извршена правилна проценка на потребите на детето, направени се интердисциплинарни консултации и се планирани најсоодветните услуги.



Слика 3. Установи/служби на различни нивоа на потреби на децата
(според моделот на Hardiker и соп., 1991)
Извор: Hardiker и соп. (1991)

Моделот на Hardiker и соработниците (1991) не е совршен и има одредени ограничувања. Моделот не претставува неискрпна листа од сите можни потреби на детето, ризични фактори или услуги од установи/служби. Тој е индикативен и не треба ригидно да се применува. Секогаш треба да се земаат предвид присуството и меѓусебното влијание на комбинацијата на различни фактори, возраста, отпорноста на детето и заштитните фактори.

За постигнување на позитивни ефекти врз развојот на децата, истражувањата покажуваат дека работата на установите/службите од различни сектори при задоволувањето на потребите на децата на различни нивоа треба да се води по неколку клучни принципи (Hardiker и Baker, 1995; Tunstill и Aldgate, 2000; Axford и Berry, 2005).

- Изградување и развој на услуги преку мултисекторско партнерство во работа со деца;
- Промовирање на социјална инклузија и еднаквост преку обезбедување на информации и развој на услуги достапни на оние на кои им потребни;
- Посветување на посебно внимание на потребите на децата и семејствата кои се во ризик;
- Капацитетот на установите/службите да бидат респонзивни на промената на потребите на децата;
- Развој на пристап согласно со моделот „цело дете“, т.е. свесност за интеракциите и врските помеѓу детето, семејството и средината;
- Промовирање на зајакнување на семејството преку препознавање на факторите на отпорност;
- Градење капацитети за идентификување и промовирање на добросостојбата на децата, семејствата и заедницата;
- Обезбедување на партиципација на детето и семејството во планирањето, изведувањето и евалуацијата на интервенциите од страна на услугите/службите;
- Фокусирање на исходот од работата на услугите/службите и обезбедување на докази за добрата пракса.

Потребите на децата најдобро може да се задоволат кога во работата со децата се вклучуваат установи/служби и други субјекти од различни сектори во општеството - мултисекторско партнерство. Мултисекторското партнерство придонесува за проширување на опсегот и видот на услугите кои ги добиваат децата, како и лесен и брз пристап до нив, подобрени услуги и подобрување на животот на децата, рана идентификација на проблемите, превенција од потребата за специјалистички интервенции, намалување на стигматизацијата на детето/семејството и др. Мултисекторското партнерство во работа со деца работата на услугите/службите ја прави поефикасна, поекономична и порационална.

Заклучок

Со моделот „цело дете“ развојот на детето се гледа во контекст на бројни заемни врски и влијанија во опкружувањето. Разбирањето на тие влијанија е важно при обезбедувањето на услугите кои се релевантни за детето кое има потреба од нив, т.е. кога услугите кои ги даваат установите/службите треба да станат дел од секојдневниот живот на детето. Припадноста на детето на едно од четирите нивоа на потреби може да биде динамична поради промената на нивото на неговите потреби. Детето може да преминува помеѓу нивоата на потреби во различни временски рамки зависно од животните околности и затоа е потребно одговорот на установите/службите да биде флексибилен и соодветен и да ги следи таквите промени. Потребите на децата најдобро може да се задоволат преку мултисекторско партнерство во работа со деца во кое се вклучуваат установи/служби и други субјекти од општеството.

Користена литература

- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1994). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga
- Axford, N., Berry, V. (2005). Measuring Outcomes in the New Children's Services. *Journal of Integrated Care*, 13(4), 14 – 23
- Bee, H. (1995). *The growing child*. New York: Harper Collins Publishers
- Black, D. (1990). What do children need from parents?. *Early Child Development and Care*, 60(1), 11 – 22
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume I. Attachment*. New York: Basic Books
- Coleman, P.K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351 – 368
- Cooper, C. (1985). *Good-enough parenting – a framework for assessment*. London: British Agencies for Adoption and Fostering
- Davies, E., Wood, B., Wilson, D. (2003). Enhancing children's rights to protection from violence and neglect. *Children Issues*, 7(1), 17-24
- Garbarino, J. (1982). *Children and Families in the Social Environment*. Chicago: Aldine Pub. Co
- Glasser, W. (1985). *Control theory*. New York: Harper & Row
- Gray, A., Barwick, H., Martin, P., Asiasiga, L. (2002). *Exploring Good Outcomes for Young People (A research report)*. Wellington: Ministry of Social Development
- Guralnick, M.J. (1997). *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore: P.H. Brooks Publishing

- Hardiker, P., Exton, K., Barker, M. (1991). *Policies and Practices in Preventive Child Care*. Aldershot: Avebury
- Hardiker, P. & Baker, M. (1995). *The Social Policy Contexts of Child Care*. London: NSPCC
- Howe, D. (1995). *Attachment Theory for Social Work Practice*, New York: Macmillan
- Jack, G. (2000). Ecological Influences on Parenting and Child Development, *British Journal of Social Work*, 30(6), 703 – 720
- Jamison, A. ., Gilbert, L. (2000). Facilitating children's voices in the community and government, in Smith, A .B., Taylor, N. J. and Gollop, M. (eds), *Children's Voices – Research, Policy and Practice*, Auckland: Pearson Education.
- Kelmer-Pringle, M. (1984). *The needs for children*, London: Routledge
- Maleš, D, Milanović, M., Stričević, I. (2003). *Živjeti i uciti prava - Priručnik za odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*, Filozofski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220
- Moss, P. (2003). *Rethinking Public Provision for Children*, Keynote address at Children's Issues Centre Conference: Joining Up Services for Children, University of Otago
- Moss, P. and Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*, London: Routledge Falmer
- Reid-Cunningham, A.R. (2008). Maslow's Theory of Motivation and Hierarchy of Human Needs: A Critical Analysis, PhD Dissertation, School of Social Welfare, University of California, Berkeley
- Rutter, M. (2002). Nature, nurture and development: From evangelism through science toward policy and practice, *Child Development*, 73, 1 – 21
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, *American Psychologist*, 55(1), 67-78
- Ryan, B. A. (2003). *Service Integration: A Policy Paradox*, Keynote address at Children's Issues Centre Conference: Joining Up Services for Children, University of Auckland
- Sheridan, M.D., Sharma, A., Frost, M. (1997). *From Birth to Five Years: Children's Developmental Progress*, London: Routledge
- Smith, A. B. (1996). *Incorporating Children's Perspectives into Research and Policy*, Lunchtime seminar, Children's Issues Centre, University of Otago

- Smith, A. B., Taylor, N. J. (2000). The sociocultural context of childhood: balancing dependency and agency, in Smith, A. B., Taylor, N. J. and Gollop, M. (eds). *Children's Voices – Research, Policy and Practice*, Auckland, Pearson Education
- Smith, A. B. (2000). *The Child's Voice*, Paper presented to the teacher's refresher course, Assessment Practices in Early Childhood Education, Dunedin
- Tunstill, J., Aldgate, J. (2000). *Services for children in Need: From Policy to Practice*, London: HMSO