

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП



ВОСПИТАНИЕ

ФАКУЛТЕТ ЗА
ОБРАЗОВНИ НАУКИ

СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВНА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА



год. 9, бр. 13, Штип 2014

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ” – ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика

Штип, 2014

ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика
год. 9, број 13
2014 год.

За издавачот:

проф. д-р Соња Петровска, 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 Снежана Ставрева-Веселиновска
проф. д-р Снежана Јованова Митковска
проф. д-р Снежана Мирасчиева
проф. д-р Владо Петровска
доц. д-р Трајче Стојанов
пом.асс. м-р Јадранка Рунчева
доц. д-р Трајче Стојанов
доц. д-р Деспина Сивевска

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 Снежана Јованова-Митковска
проф. д-р Снежана Мирасчиева
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
доц. д-р Трајче Стојанов
доц. д-р Зоран Здравев

Редакција и администрација – Editorial Office:

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

СОДРЖИНА

д-р Блаже Китанов

Македонија е судбина на светот - светот е судбина на
Македонија 5

д-р Снежана Мирасчиева

Рефлексивноста на одделни теориски учења врз моделирање
на ефективна воспитно-образовна комуникација11

д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева

Фактори на меѓучовечкиот однос - како императив за
успешно воспитно делување19

д-р Владо Петровски, м-р Даниела Коцева

Семејното насилство - социјална појава на денешницата35

д-р Кирил Барбареев

Иницијалното образование на воспитувачите и учителите
во Холандија - Педагошки факултет (PADAGOGISCHE
ACADEMIE) во Гронинген43

д-р Снежана Јованова-Митковска

Стручни, научни трудови - методолошки упатства55

д-р Снежана Ставрева - Веселиновска

Ставови на студентите од студиската програма Биологија
на Факултетот за природни и технички науки за својата
практична оспособеност за реализирање на настава по
биологија во деветгодишното основно образование67

д-р Драгана Кузмановска, м-р Снежана Кирова, м-р Биљана Петковска

Три методи за учење на новите генерации87

Бисера Петковска, д-р Благој Делипетрев, д-р Зоран Здравев

Масовни отворени онлајн курсеви (MOOK)95

м-р Ленче Насев, м-р Саша Павловиќ

Компаративна анализа на курикулумот во Република
Македонија и Република Српска на примерот: анализа на
наставните програми по музичко од I до III одделение105

м-р Даринка Маролова

Модерни наставни принципи во наставата по германски
како странски јазик117

УДК: 37 092. 64

Стручен труд
(Professional paper)Проф. д-р Блаже Китанов
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

МАКЕДОНИЈА Е СУДБИНА НА СВЕТОТ - СВЕТОТ Е СУДБИНА НА МАКЕДОНИЈА

Уважени дами и господа¹,

Судбината на овие македонски простори, меѓу другото, е оквалификувана како една од најмистичните и најконтроверзни во општата историја и судбина на човештвото, посебно на Балканот.

Препознатлива како **светлосен трагизам** или како **црн оган** или **црно сонце** што започна да светка од очните дна на Самоиловите војници, за потоа да се запали со поетските факли на Климент Охридски и Григор Прличев, на Рајко Жинзифов и Константин Миладинов и, конечно, силно да се разгори и распламти во Народноослободителната борба и **Белите мугри** на Рацина, својот светло-темен пат ќе го продолжи и во една од најгрозорморните битки што се одигра меѓу крвта и стихот на еден од најмаркантните поети на овој народ - **Ацо Шопов**.

Таа битка или драма, таа игра без здив што ќе го прогони Шопова уште „од утробата мајчина, од првите зачетоци, најнесвесните“ („Во сонот на црната жена“). Што ќе започне со неговото раѓање, па ќе го притисне крвкото тело на детето и ќе се втисне во елегичните тонови на гимназиската „**Тетратка за писмени состави**“ (1937-1940), ќе продолжи да живее низ поетскиот блесок на **ОЧИТЕ** на Цена/Луња (Вита Поп-Јорданова) – „**На Кара-Даг**“ и Вера – „**Љубов**“, „**Очи**“ - за да се спои со зраците на нашето и афричкото црно сонце чија светлина темна ќе ја поврзе судбината на Штип со Жоал, на Исарот со Мамел, на Македонија со светот и на светот со Македонија.

Таа игра без крај и жед за трагање по нови невозможности во кои сè се раѓа и сè се гаси истовремено; игра која личи на „див апеж во крвта со себе што спори“, игра што личи на лузна од желби и страсти и грозорморен лет кон висините на недосегливата убавина, од првото поетско крштавање. „**Пијаница**“ (1937), па сè до последната разделба „**Патување во родниот крај - средба со светот**“ (1980), на најбизарен начин ќе се израмни со

1) Беседа за Ацо Шопов, по повод 90 години од раѓањето (20.12.1923, Штип – 20.12.2013, Скопје). Градска библиотека “Браќа Миладиновци”, Скопје, 17.12.2013

бурната егзистенцијална и творечка врвица на Шопов што се вика - **н е б и д н и н а**.

Оттука, при толкувањето/разбирањето на поезијата на Ацо Шопов, првенствено треба да се тргне од лексичката тријада (**песна–земја–жена**) содржана во третата песна од циклусот „**Црно сонце**“:

„О песно, земјо, жено, о живот и смрт ведно“ (ГП).

На тие три феномени Ацо Шопов ќе им го посвети сиот свој живот, сета своја љубов и борба. Притоа, и песната–зборот, и земјата–татковината, и жената–љубовта ќе бидат сфатени како небиднина, што ќе стане еден вид *cirkulus virtuosus*: небиднина -не/биднина. „Ацо Шопов со тоа потврдува дека кај ретките и исклучителните поети постои барем една книга, песна, стих или макар само една метафора, која најсеопфатно го детерминира нивниот поетски свет и врз чии темели се гради потем целокупната градба на нивната поезија. Таа книга, таа песна, таа метафора кај нашиот поет е небиднината која има еден вид персонално-ацошоповско значење“. (Старделов, Антеј...210).

Должни сме и овој пат тоа накусо да го објасниме. Имено, најпрво, ејдетската слика или причина на небиднината се открива во потресната семејна драма на поетовите родители, во песните на неговата мајка, потпишани со иницијалите Н.К. (Несташлива Коцка) - Несреќна Коцка и во она чудовишно детство со крвјосани очи кои со митскиот лик на стоглаво чудовиште („Патување во родниот крај - средба со светот“) ќе го прогонуваат до последниот здив од неговото бегство низ небиднината („Езеро на животот“).

Подоцна, од Пешкупеа до Козјак, преку Готен и Беласица до Кушкули и назад, во петрифицираните склопови од усната поетска традиција и амблематизираниите натуралистички слики на програмските борбени песни, таа небиднина ќе се разгласи со „Маршот на Третата македонска ударна бригада“ и со екскламативниот и профетски тон на *борба* и *сон* („Песни“, 1944), ќе се развие како флуид низ контрастните слики „Во родната кука“ и посебно во „Мечтаење крај брегот на езерото“ („Стихови за маката и радоста“) за да се разлее со *тишината* и *ветрот* преку парадоксалните слики што кореспондираа со светот на *poetesmaudits* (проколнатите поети) да станат персонален творбен знак во поезијата на Шопов, за да се закани таа (н е б и д н и н а т а) со трите инсулти од 1964, 1968, 1969 год. низ симболистичките и метафизички транспозиции на жената и крвта, на стеблото и телото, на огнот и пепелта, и најнакрај да се завојува со неа, со таа небиднина од април 1979 год., па сè до истиот

април 1982 год., кога крвта својот страотен пир ќе го пирува и, конечно, небиднината ќе триумфира.

До излегување на последен мегдан со небиднината, до појавата на трите инсулти, или ако сакате во периодот на создавањето на „**Стихови за маката и радоста**“ (1952) на „**Слеј се со тишината**“ (1955) и „**Ветрот носи убаво време**“ (1957) небиднината, посебно во однос на творечкиот чин, се јавува во својот интуитивен облик. Но, книгите што следат „**Небиднина**“ (1963) и „**Гледач во пепелта**“ (1970) се указателни како предупредување и за личниот и национален профетизам на Ацо Шопов. Во тој контекст небиднината е парадигма во однос на жената/љубовта, зборот/песната, татковината - земјата, во однос на љубењето – пеењето - постоењето. Низ своевидните архетипски слики на крвта, огнот, пепелта, црното сонце и митскиот говор на минатото-нашиот поет ќе укажува и ќе ги предупредува генерациите на опасност од национална и етничка неделивост, но истовремено со своевидниот профетски глас ќе инсистира на љубов и борба, ќе повикува на **Истрајување**.

Значи, како што Мајаковски и Блок, Бодлер и Маларме сиот живот развиваа една тема, така и нашиот поет ќе ја развива небиднината како единствена психогена и космогена тема што ќе стане магистрална поетска парадигма во сета негова поезија. Таа матична парадигма, со другите сродни и клучни парадигми/класи (*зборот, огнот, пепелта, каменот, дрвото, водата*), за цело време ќе ја преферира Гетеовската аксиома дефинирана во поезијата на Шопов како остварување низ неоствареност или *stirb und verde* (умри и настани) или **Во живот низ смрт** („Сонцето и телото“), а со истакнување на оној филозофски став дека „*Подолг е од животот до човека патот*“ („Љубовта на огнот“).

Затоа и овој пат сакаме да потсетиме на онаа прекрасна лирска сентенца **Поетите ќе умрат тогаш кога и нивната песна** и како секвенца од големиот профетски чин во поезијата на Шопов силно ќе гласи и денес за да нè потсети и упати на најденотативниот говор во *Дрво на ридот*, преку кој повторно се актуализира проблемот на *Гледачот* за етничката неделивост на поетовата и наша најголема неостварена љубов - Македонија: „**Млад сум, а душата ми е остарена. Од љубовта моја неостварена, љубовта, Македонија**“ („Оздравување на болниот“). Па дури и кога беше на афричкиот континент, кога беше далеку од татковината, тој се враќаше на својата антејска почва, на своите езера на животот за да се напие вода, да го закрепне телото, да го возобнови духот и пак како Пегаз да се врати назад. И додека за другите тоа беше бесцелен лет, за нашиот поет тоа претставуваше највисока смисла на животот, зашто преку откривањето на родината, тој го откриваше светот, а откривајќи го светот ја откриваше

родината. А љубовта кон татковината, пак, како и големиот Блок, ја израмнуваше со љубовта кон жената:

*„Татковино, песно недопеана, песно неспокојна
 Ти си покрај мене најверна жена,
 смисла очовечена,
 вистина позната, а никому недоречена и докрај
 разгласена.
 /Татковино, песно недопеана, песно неспокојна
 крвта и нас ќе не спаси!
 Но не крвта на разделбата и омразата,
 крвта со омрази и гнев заградена
 /туку онаа крв која жената ја жртвува за мажот
 мажот за жената и синот,
 а синот заедно со нив за татковината
 од која сите ќе пламтима како од најчисто вино
 Татковино, песно недопеана, песно неспокојна,
 /спокојот во нас ќе го ископаме: ќе го ископаме
 од искони“.*

(„Те спомнам ли“)

Во поетските записи на Шопов го има оној остаток на таинственото и чудесното, оној ненаправен чекор, оној недосегнат збор што се заедно прави неговите стихови да вишнеат во литературата како чин што се случува еднаш во векови. Од неговите стихови постојано нешто воскреснува, нешто ново одекнува, говори и се чита. „Поезијата на Ацо Шопов е изненадувачки тешка лектира, тешка за дешифрирање, неподобна за читател што се брза“ (Јон Деаконеску) Најдобро е пред неа, пред неговите стихови и песни, на пр. пред *Времето невреме вистинско е време*, пред стиховите за *тишината*, за *убавината*, за *огнот и зборот*, за *небиднината*, за *црното сонце* или за *песните посветени на жената сињарка-мулаткиња* и многу други - достоинствено да се молчи. Колку повеќе се чита и препрочитува поезијата на Шопов, колку повеќе таа станува дел од нашиот живот-толку повеќе таа има исцелително дејство, има лечебна моќ. Тоа е посебна тема за разговор и анализа во неговото творештво.

За Ацо Шопов човекот е пред сè и над сè. За Шопов човекот е безмерно голем, поголем од океанот, зашто човекот е една бескрајна бездна: *(Човеку) птицо преправена во звезда, кој мисли дека те сфатил не знае што е тоа бездна.*

„Најголемиот поет е видовит“ (Волт Витман)

Најпосле, Ацо Шопов уште во 1964 година по повод 20 години од формирањето на Третата македонска ударна бригада ќе ја испее песната *Голема е твојата песна*. Во неа Шопов пее:

*„Јас знам дека за неа, родината, често и од сонот
крадеме,
и дека во секакви распри сме често,
но не знам зошто јанса не јаде дека ќе ја
раздадеме,
туку да и најдеме во нас и под сонцето место“.*

А во последната битка со небиднината кога неподвижното и закоравено тело на поетот три тешки години ќе ја преживува и доживува истата судбина на мајка си, вистинските познавачи на Шопов, на неговата поезија, а особено на говорот на неговите ОЧИ знаеја да прочитаат и слушнат дека тој не беше исплашен од смртта, ами беше загрижен и исплашен за судбината на Македонија, за она дете што доаѓа и треба да биде **„признато и прифатено од сето човештво, како добрина и Македонија“ („Езеро на животот“).**

14 декември 2013 г. Штип

Благодарам

УДК: 37.015.3:316.77

Стручен труд
(Professional paper)

Проф. д-р Снежана Мирасчиева
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

РЕФЛЕКСИВНОСТА НА ОДДЕЛНИ ТЕОРИСКИ УЧЕЊА ВРЗ МОДЕЛИРАЊЕ НА ЕФЕКТИВНА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНА КОМУНИКАЦИЈА

Апстракт

Поставувањето на цврсти основи на ефективната воспитно-образовна комуникација не е можно без определување на солидна теориска рамка. Бројни се теориските учења кои можат да бидат земени како теориска рамка на воспитно-образовната комуникација. Овде се определивме за учењето на Виготски и неговата културно-историска теорија во која ги препознаваме одделните постулати кои се во функција на моделирањето на ефективна воспитно-образовна комуникација.

Клучни зборови: *културно-историска теорија, ефективност, воспитно-образовна комуникација.*

REFLECTIVITY OF THE THEORETICAL LEARNING TO MODELING OF EFFECTIVE EDUCATIONAL COMMUNICATION

Abstract

Setting a strong basis of effective educational communication is not possible without the determination of a solid theoretical framework. There are a lot of theoretical approaches which we will be taken as a theoretical framework of educational communication. Here we chose the learning of Vygotsky and his cultural - historical theory in which we recognize that certain tenets of operational modeling of effective educational communication.

Key words: *cultural - historical theory, effectiveness, educational communication.*

Вовед

Наставата како процес на поучување и учење со карактеристичен биполаритет, во својот интенционален правец е насочен кон воспитание и образование на младата личност. Прашањето кое често го поставуваат експертите кои се занимаваат со проблемот на образование се однесува меѓу другото и на тоа како ефикасно и ефективно може да се постигнат целите во наставата, односно како да се организира процесот на поучување и учење, или ако сакате кога и во кои услови процесот на воспитание и образование е плодотворен и води кон успех. Одговорот не е едноставен. Во основата на сите обиди да се даде адекватен одговор, меѓу другите, е и сознанието дека наставата е процес на општење меѓу двата клучни субјекти, директни учесници во наставниот акт, наставникот и ученикот. Оттука сами по себе се наметнуваат и прашањата во однос на тоа за какво вид на општење станува збор, кој облик на комуникација е најадекватен за успех во наставата, кој го моделира комуникацискиот чин во наставата, од што зависи, кои фактори го определуваат успехот и сл. Со цел да се добијат сигурни индикатори за моделот на комуникација во наставата и воопшто во процесот на воспитание и образование, првенствено е потребно да се создаде цврста теориска основа на која понатаму ќе се гради практиката на развивање на ефикасен и ефективен комуникациски модел во процесот на воспитание и образование. Од друга страна, не треба да се изостави и фактот дека во процесот на воспитание и образование, во наставата и надвор од неа, неизбежен е процесот на интеракција. Всушност, при определување на теориската основа на комуникацијата во воспитно-образовниот процес, постојано е присутен чинот на акција-интеракција. Со други зборови, теориската основа на воспитно-образовниот комуникациски акт мора да го опфати и полето на интеракциски врски и односи, за да добие статус на цврста теориска основа. Во тој интеракциски чин, се развива личноста во својот субјективитет, го развива говорот и мислењето. Истовремено ја развива колекивноста задоволувајќи ја својата потреба за припадност во група и социјализација. Овде се јавува уште една премиса која „изникнува“ од процесот на социјализација, а се однесува на степенот на интеракциски врски, кои директно влијаат врз обликувањето на моделот на комуникација. Секако дека постои уште еден услов кој треба да биде исполнет, а се однесува на фактот што комуникацијата во процесот на воспитание и образование во својот модалитет се јавува во повеќе облици како персонална и аперсонална. И на крај, обележјата на процесуалност, целенасоченост и општествена детерминираност се заеднички сегменти за феномените настава, воспитание, образование и комуникација што никогаш не треба да се изгубат од вид. Впрочем познат е фактот дека

социјалната страна на личноста се формира во средината, во интеракцијата со другите личности, низ културните содржини, насочени кон развој на секоја индивидуа. Затоа и го поставивме прашањето за определување на теориските основи на воспитно-образовната комуникација. Или поточно, во детектирањето на солидни теориски основи појдовната идеја беше односот меѓу јазикот, когницијата и субјективитетот. Но, намерата овде не е да го толкуваме значењето на секој од овие поими ниту пак да навлегуваме во длабока размисла на релациските врски, туку тие се основа на феномените кои се опфатени во трудот, кои претходно беа споменати.

За некои врвни постулати во учењето на Виготски

Навистина постојат многу учења кои во одредени сегменти можат да се земат како цврста теориска основа на воспитно-образовната комуникација. Во нашите размисли на проблемот се определивме за учењето на Л.С.Виготски (Л.С.Выготский), затоа што цениме дека расправата што ја води Виготски е тесно поврзана со заедничките обележја на феномените кои се опфатени во трудот. Теоријата на Виготски настанала многу одамна (1924-1934 година). Денес во прифаќањето и примената на оваа теорија лесно се воочуваат бројни погрешни разбирања и толкувања, па нашата намера не е овде истите да ги проучуваме. Напротив, ги издвоивме врвните поставки од учењето на Виготски за кои цениме дека во одделни сегменти се функционално поврзани со нашиот предмет на интерес.

Врз темелите на марксистичката филозофија, во теориско-емпириските истражувања на сознајниот развој на децата и младите, Виготски ја создава културно-историската теорија на психичките појави. Во оригиналното толкување на сознанието, Виготски открил дека високите психички функции имаат социјално потекло. Имено, според Виготски, природата и структурата на психичките, менталните функции, се менува под влијание на условите во средината и културата во таа средина, во текот на историјата и онтогенетскиот развој на индивидуата.

Во филогенетскиот развој, високите психички функции се развиваат со посредство на знакот, кој го создал човекот, од потребата во борбата за опстанок да комуницира со другите единки во својата околина. Создадените знаци за објектите од реалноста, по пат на интериоризација, се усвојуваат и вградуваат во високите психички функции кои, благодарение на знакот, се развиваат. Создавањето на знакот и јазикот како систем на знаци му овозможиле на човекот да ги регулира социјалните односи меѓу луѓето, но и да се запознае себеси и да го регулира сопственото однесување.

И во онтогенетскиот развој се одвива сличен процес. Детето, од раѓање, е социјално суштество. Во текот на воспитно-образовниот

процес, во комуникацијата со возрасните ги усвојува (интериоризира) знаците, односно јазикот на својата средина и култура. Со нивна помош го организира своето поведење и го регулира сопственото однесување. Па, она што претставува поединецот како личност со своите способности и други карактеристики е резултат на комуникацијата со другите луѓе и срединските фактори. Од своја страна, историскиот и културниот развој создаваат големи разлики во однесувањето на луѓето и покрај тоа што нема објективни промени во тежината и зафатнината на мозокот, уште од времето на формирањето на современиот биолошки вид на човекот. Разликите во однесувањето на луѓето, Виготски ги објаснува со помош на знакот кој е вграден во високите психички функции. Според авторот, знакот претставува кој било симбол што има одредено значење, а прв и универзален симбол е „зборот“. Во истражувањата што ги вршел со соработниците, Виготски докажал дека развојот на мислењето на човекот има корени во примената на говорот како средство за комуницирање. Во таа смисла, истакнал дека „првобитната функција на говорот е неговата комуникативна функција“ и продолжува „говорот, пред сè, е средство на социјално општење, средство на искажување и разбирање“. Виготски тврди дека говорот ги спојува во себе двете функции, функцијата на општење и функцијата на мислење.

Вистинската поврзаност меѓу развојот на детското мислење и социјалниот развој на детето може да се сфати единствено во согледувањето на единството на општењето и обопштувањето. Општењето, според Виготски, засновано врз разумно сфаќање и врз намерното пренесување на мислите и доживувањата има потреба од извесен систем на средства, чиј прототип бил и секогаш ќе биде човековиот говор. Во процесот на општење, зборот е само надворешната страна на говорот. Истражувањата на Виготски, покажале дека општењето не е можно без значењето како што не е можно без знаците. Имено, „за да може да се пренесе (соопшти) некое доживување или содржина на свеста на друг, нема друг пат освен таа содржина да се класира во некоја категорија, во некоја група појави, а тоа бара обопштување“ (Виготски, 1988, стр. 24). „Оттаму произлегува дека општењето нужно претпоставува обопштување“, заклучил Виготски. На тој начин, повисоките видови психолошко општење, својствени на човекот, се можни само благодарение на тоа што човекот со помош на мислењето обопштено ја одразува реалноста. Тие се причините, значењето на зборот да се проучува како единство на општењето и обопштувањето, единство на комуникацијата и мислењето. Виготски укажал на современиот фонолошки правец во лингвистиката, според кој суштински признак на звукот на човековиот говор е тоа што звукот носи одредена функција на

знак, поврзан е со извесно значење, но сам по себе, без значењето не е вистинска единица која ги поврзува одделните страни на говорот. Кога ќе се одвои од значењето на говорот, звукот ги губи сите особини што ги има човековиот говор.

Општествената средина го поттикнува детето во развојот на своето мислење, со задачите што му ги поставува и со целите што му ги предочува. Говорот на средината, со своите трајни постојани значења ги предодредува патиштата по кои се движи развојот на обопштувањето кај детето. Движејќи се по тој однапред определен пат, детето мисли онака како што му е својствено, на она ниво на интелектуалниот развој на кое и се наоѓа. Таквите патишта се дадени во процесот на говорното комуницирање. Разликата не е во значењето на зборовите, затоа што детето нив ги усвојува готови од возрасните, туку во начинот на мислење. Детето создава псевдопоим - поим комплекс, кој се совпаѓа со поимот на возрасните, благодарение на што е можно заемното разбирање меѓу возрасниот и детето во говорното комуницирање, односно фактичките детски комплекси се совпаѓаат со поимите на возрасните.

Една серија од испитувањата на Виготски за односот на учењето и развојот биле насочени кон утврдување на нивото на умствената развиеност на детето, имајќи ги предвид актуелното ниво и зоната на наредниот развој. За таа цел, употребил задачи кои бараат самостојно решавање и кои се карактеристични само за веќе формираните и созреани функции. Испитувањата покажале дека непосредно значење за динамиката на интелектуалниот развој и успешност во учењето има зоната на наредниот развој, во услови кога добива помош и се наоѓа во соработнички односи. Во соработката со некого, детето секогаш може да направи повеќе, се разбира, во границите кои се строго определени со состојбата на неговата развиеност и со неговите интелектуални можности. Во соработката, детето е посилно и поумно, се издига над интелектуалните тешкотии што ги совладува.

Рефлексивната теорија на Виготски врз поставување на платформа за ефикасна воспитно-образовна комуникација

Оправданоста на изборот на теориското учење на Виготски ја наметна потребата од определување на суштината на ефикасна воспитно-образовна комуникација. Во тој контекст со поимот ефикасна комуникација во воспитно-образовниот процес се подразбира способност за јасно изразување, вербално и невербално, на начини кои се соодветни на нашите култури и ситуации. Ова не значи само да се биде во можност да се изразат сопствените желби и мислења, туку, исто така, потреби и

стравови, вклучувајќи ги и прашањата за совет и помош. Ефикасната комуникација вклучува активно слушање. Ефективноста во воспитно-образовна комуникација ќе се постигне со: двонасочна комуникација (која подразбира акциско-интеракциски однос), склад меѓу вербалната и невербална комуникација, активно слушање (почитување на соговорникот), недириективно однесување и демократски однос (рамноправност и партнерство) и соработка (со родителите и отвореност кон семејството, со колегите и тимска работа).

Оттука цениме дека теориско-емпириските согледувања на Виготски создаваат солидна теориска основа на проблемот на воспитно-образовна комуникација. Сознанијата до кои дошол Виготски, во однос на влијанието на срединскиот фактор врз когнитивниот развој и упатувањата за значењето на комуникацијата во развојот на детето, се блиски до нашиот предмет на интерес во трудот. Теориски разработено и емпириски е потврдено неговото учење за поврзаноста меѓу говорот и мислењето. Нагласувајќи го значењето на усниот говор и неговата улога во развојот на вишите психички функции, во изворот на соработката и поучувањето (воспитно-образовниот процес), Виготски уште еднаш го потврдил влијанието на средината и културата врз развојот на детето. Ова посебно го имавме предвид при определувањето на териската платформа на воспитно-образовната комуникација поради фактот дека средината (наставната средина) го насочува развојот на детето. Исто така, соработката, како извор на развојот, говори дека во наставната средина, развојот на ученикот ќе биде поттикнат од односот на кооперативност и соработништво со ученикот. Таквата соработничка средина го обезбедува присуството на активноста на ученикот од која, пак, плодотворно ќе созреваат вишите психички функции.

И ако се компарираат сознанијата во учењето на Виготски со потребите за ефективна воспитно-образовна комуникација може слободно да се заклучи дека: воспитанието и образованието во својата цел и содржина се одраз на потребите на средината во којашто опстојуваат, а средината е еден од клучните фактори кои го поттикнуваат, насочуваат и моделираат развојот на една личност. Од друга страна, средината и односите во неа го обликуваат и комуникациско-интеракцискиот процес, а низ него се развиваат говорот и мислењето на личноста. Општествената условеност изразена во една своја димензија определена како култура има огромно влијание во развојот на младата личност. Ставовите, вредностите, лиците на однесување како културен тезаурус присутни во средината имаат силно рефлексивно дејство врз младата личност и тоа поставено врз комуникациско-интеракциската платформа. Импликациите

на теоријата на Виготски, во перспектива на соработка и партнерство, се препознатливи во целите на воспитанието и образованието во основното образование. Како илустрација ќе наведеме некои од нив: развивање на социјален и личен идентитет, оспособување за усно и писмено изразување, богатење на речникот, развој на чувство на припадност кон својата и почит кон другите култури, развивање на свест за значењето на мирот, толеранцијата и соработката меѓу луѓето од различни култури... Овие цели се постигнуваат со адекватен избор на наставни содржини кои ѝ даваат тоналитет на комуникацијата во процесот на воспитание и образование, но и со ефикасна примена на соодветна дидактичка апаратура низ процесот на комуникација во наставата. Од тие причини е и нашето тврдење дека воспитно-образовната комуникација е дотолку ефективна доколку има цврста и стабилна теориска рамка на која ќе ја темели и понатаму развива сопствената практика.

Наместо заклучок

На крај, чувствуваме потреба да истакнеме дека учењето на Виготски не е единствена теориска основа на комуникацијата во наставата, но претставува силна рефлексивна база за унапредување на воспитно-образовниот процес.

Користена литература

- Виготски, Л.(1988). *Говор и мислење*. Скопје: Просветно дело.
- Вилотијевић, М. (1996). Системско - теоријске основи наставног процеса. Београд: Учитељски факултет.
- Кнежевић, В.(1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Prosveta.
- Mirić, J. (2003). Alomorfni razvoj-vrhovna postavka teorije Vigotskog. *Psihologija*, 36(4), 437-450.
- Мудрик, В.А. (1984). *Общение как фактор воспитания школьников*. Москва: Педагогика.
- МОН. (2008). Наставна програма по македонски јазик за IV одделение од деветгодишно основно образование.Скопје:БРО
- Fulgosi, A. (1990). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

УДК: 37.015.3:316.47

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

Стручен труд
(Professional paper)

ФАКТОРИ НА МЕЃУЧОВЕЧКИОТ ОДНОС - КАКО ИМПЕРАТИВ ЗА УСПЕШНО ВОСПИТНО ДЕЛУВАЊЕ

Апстракт

Суштината на развојот на поединецот е во оспособувањето за живот, работа, создавање и активно учество во сите негови сфери. Да знаеш, да умееш, да сакаш да извршуваш одредена дејност, всушност, е услов за општествена и биолошка егзистенција. Во тој постојан процес *одново и одново* се вклучени сите видливи и невидливи сили што дејствуваат во полето на меѓучовечките односи. Старото тркало како симбол на континуираниот развој во себе остава простор за сие аспекти од развојот - воспитание, образование, оспособување, учење, фактори, как дел од еден сложен и динамичен процес. Каде и да ги насочиме патиштата на нашето дејствување крајната цел ќе ни биде потполн човеков развој, невозможен надвор од меѓусебната интеракција меѓу сите аспекти. Целта да проговорам за меѓучовечкиот однос е да ја подигнам корелацијата помеѓу меѓучовечките односи и воспитанието над другите не помалку важни интеракциски аспекти од развојот на индивидуата. Во таа смисла сакам и да го извлечам овој замен циркуларен процес надвор од строгите рамки на воспитно-образовниот систем како нешто многу покомплексно. Имајќи го предвид фактот дека поединецот расте внатрешно токму преку постојана интеракција и комбинација на сите фактори кои влијаат врз него во средината во која опстојува, сакам да ги поставам меѓучовечките односи како основа на тој постојан развој во општеството влијаејќи императивно врз феноменот воспитание како камен-темелник и регулатор на тие односи.

FACTORS OF INTERPERSONAL RELATION AS AN IMPERATIVE FOR A SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTING

Abstract

The essence of an individual's development is to enable that individual to live, work, create and actively participate in every sphere. To know, to be able to, to want to do a certain work is the condition for social and biological existence. In that constant process of "all over again" are included all of the visible and invisible forces which act in the field of interpersonal relations. "The old wheel" as a symbol of continues development of oneself leaves room for all the aspects of the development – upbringing, education, qualification, learning, factors, as a complex and dynamic process. Wherever we direct the ways of our acting, the final aim will be a complete development of the human that is impossible outside of the mutual interaction among all aspects. I write about the interpersonal relation with the aim of emphasize the correlation between the interpersonal relations and the upbringing above all the other interactive aspects of the individual's development which have the same importance. Regarding that, I would like to extract this mutual and circular process put of the strict borders of the educational system as something even more complex. Knowing the fact that the individual grows on the inside through a constant interaction and combination of all the factors that influence the individual in its environment, I would like to put the interpersonal relations as a basis of that constant development in the society by imperatively influencing the upbringing phenomenon as a foundation and regulator of those relations.

Фактори на меѓучовечкиот однос

Воспитанието како општествена појава, ефективен процес што тежнее кон формирање на потполна човекова личност, во најширока смисла на зборот опфаќа голем број позитивни и негативни фактори, нуди стекнување на знаења и вештини за понатамошно управување со животот и можности за индивидуален развој.

Низ процесот на воспитание треба да се овозможи соодветна систематска социјализација на младиот човек, што ќе го подготви за потребите на општествената средина, притоа реализирајќи го сопственото самопотврдување.

Истовремено воспитанието е плод на една сложена интеракција меѓу сите негови чинители.

Феноменот воспитание не може да се сведе на една дефиниција.

Во потесна смисла, воспитанието е процес на формирање на личноста со сите свои телесни, интелектуални, морални, естетски и

работни способности, додека во поширока смисла на зборот го опфаќа целокупното педагошко дејствување на сите сфери на личноста.

Ова, како и фактот дека воспитанието е еден од трите основни поими, цел на проучување на традиционалната педагогија, заедно со образованието и наставата, го објаснува нашиот и во прв ред мојот интерес за подлабока анализа во оваа област.

Кои се димензиите на добри односи?

Кои се чекорите за мешање на овие состојки во успешно профитабилно заемно поврзување помеѓу луѓето?

Човекот се карактеризира со единственост и сложеност на својата личност. Секој има своја перцепција, верувања, односи и самовреднувања.

Овие аспекти се причина за сета сложеност на интеракцијата меѓу две или повеќе индивидуи. Низ таа интеракција, низ тој меѓусебен однос, личноста трага по реалноста со тестирање или проценување на неговата лична реалност наспроти реалноста на другите. Така ги проверува впечатоците за околината и врши нивна адаптација.

Низ тој процес човекот врши и валидација на себеси за тоа колку го прифаќаат другите. Повратниот ефект од успехот на различните меѓучовечки односи за човекот значи креирање на слика за себе надвор од неговото искуство за нештата.(1)

Јасно е дека еден комплексен феномен, како што е меѓучовечкиот однос, зависи од повеќе фактори.

Од мноштвото фактори што влијаат на успешноста на овој однос ќе ги издвоиме:

- социјалната перцепција,
- емоционалните ставови и
- емпатијата.

Социјална перцепција

Во врска со социјалната перцепција како фактор за успешен меѓучовечки однос се направени истражувања од страна на Марија Братаниќ (Братаниќ, 1980, стр. 91). Резултатите од нејзиното истражување укажуваат на моментите на кои би требало да се работи, со цел подигање на меѓучовечките односи во полето на воспитното дејствување на повисоко ниво.

Извршено е истражување на мислењето на наставниците и учениците во врска со причините за нивните меѓусебни несогласувања. Од одговорите на испитаниците можеме да согледаме во што тие се согласуваат, односно

не се согласуваат, во процесот на меѓусебното разбирање, ако знаеме дека меѓусебното разбирање е важен процес од кој зависи успешноста во меѓучовечкиот однос.

Како причини за несогласувања меѓу наставниците и учениците за кои испитаниците требало да се определат биле наведени следниве моменти:

- недоволно развиена способност на наставникот да ги разбере учениците;
- пркосен став на учениците спрема наставниците;
- став на наставникот, според кој секогаш мора да биде во право;
- потценувачки став на наставникот спрема учениците;
- други причини.

„Други причини“ како причина за несогласување, веројатно, е ставено во истражувањето за да се иницираат нови моменти како фактори за успешен меѓучовечки однос, покрај веќе постоечките. Тоа само ја покажува отвореноста на педагозите за менување и нови правци во оваа наука.

Истражувањето покажало дека наставниците и учениците се согласуваат во врска со способностите на наставникот да го разбере ученикот, но во поглед на другите причини кои водат до несогласување не се согласуваат.

Еден дел од наставниците сметаат дека до несогласување меѓу нив доаѓа заради пркосниот став на учениците спрема наставниците, а спротивно на нив, на некој начин и разбирливо, учениците од своја страна истакнуваат дека причина за несогласување меѓу нив и наставниците е ставот на наставникот според кој тој секогаш мора да биде во право. Овде се наметнуваат прашањата: *Како е можно наставниците и учениците да имаат толку спротивни ставови? Дали во такви услови може да се зборува за успешен меѓучовечки однос?*

Од одговорите на овие прашања можеме да заклучиме дека до толку спротивни одговори доаѓаме поради неадекватно проценување на однесувањето на другиот.

Со сигурност можеме да кажеме дека меѓусебното перцепирање и врз основа на тоа проценување на личноста и однесувањето на другиот е прво важно скалило во создавањето меѓучовечки односи.

Социјална перцепција или со други зборови ***како ги доживуваме другите луѓе*** е термин што го употребивме за да означиме дека се работи за перцепција во контекст на меѓучовечкиот однос.

Од психологија ни е познато дека перцепција е:

- целосно и единствено искуство;
- активен психички процес;
- перципирање на предметите;
- перципирање на личностите.

Не е сеедно дали перципираме предмет или личност. Додека предметот на нашата перцепција е статичен и нема повратно дејство на нашето однесување, личноста реагира и повратно дејствува врз нас.

Социјална перцепција е меѓузависно перципирање во социјалната ситуација.

Говорејќи за меѓучовечкиот однос, истакнавме дека е важно за доживување на себе да се доживеат и другите личности за да може да се воспостави интеракција. Не е сеедно дали во перципирањето на другата личност поаѓаме од ставот дека и таа го доживува светот како и ние или пак емпатички се соживуваме со нејзиниот свет и ја респектираме таква каква што е.

Во перципирањето на другите личности може да се тргне од *две гледишта*:

- *другите го доживуваат светот како и јас,*
- *другите се слични како мене.*

Првото е дека и другите го набљудуваат и доживуваат светот исто како нас. Притоа, освен што стоиме на сопственото гледиште, бараме и другите да имаат исти погледи и ставови за светот и луѓето околу нас. Ова е егоистично гледиште и карактеристично е за периодот од развојот на човекот во најраните денови од неговиот живот.

Токму процесот на социјализацијата има задача да создаде зрела социјална личност која ќе може да ги набљудува светот и личностите во него не само од своја точка на гледање, туку да се труди да ги согледа и гледиштата на другите.

Друго, поумерено гледиште во перципирањето е ставот дека другите се слични на нас, не исти туку слични. И покрај тоа што е поумерено и ова гледиште ги исклучува разликите помеѓу учесниците во таа интеракција.

И едното и другото гледиште се темелат на рационалното во социјалната интеракција. Но не треба да го запоставиме и фактот дека на процесот на меѓусебно перципирање во реалноста влијаат и несвесните процеси, што можат да бидат сопирачка во воспоставувањето на хумани и адекватни меѓучовечки односи. Овие несвесни функции не можеме да ги контролираме.

За наставникот, како оној кој управува и менаџира со воспитниот процес, притоа поставувајќи ги условите за воспоставување и одвивање на меѓучовечкиот однос во склоп на воспитниот процес, неопходно е во себе да ги спознае несвесните механизми за да може да ги потисне во своето однесување кон учениците. (2)

Кога зборуваме за социјалната перцепција како процес на меѓузависно перципирање во социјалната ситуација, што резултира со целовито, единствено перципирање на карактеристиките на личностите, мораме да споменеме неколку законитости што на некој начин поблиску ја дефинираат:

- *Личноста А ги перципира психичките процеси на личноста Б низ психичките процеси во себеси (F.Heider);*
- *Меѓучовечките и општествени односи се темелат на објаснување на туѓите реакции со помош на мотивацијата во себеси, која скоро секогаш останува несвесна (P.Diel);*
- *Проекциска интроспекција - несвесна функција на психата (P.Diel);*

Проекција - одбранбени механизми;

Интроспекција - самонабљудување.

Оновна законитост на социјалната перцепција е едната личност да ги перципира психичките процеси на другата личност низ психичките процеси во себеси, односно ако воспитувачот е рамнодушен кон воспитаникот, а не сака ниту себеси да си го признае тоа, причината на својата рамнодушност тој ја наоѓа во рамнодушноста на воспитаникот спрема него.

Факт е дека најдобро го познаваме она што се одвива во нас, иако повеќе свесното отколку несвесното ниво. Врз основа на себепознавањето им пресудуваме на другите. Објективноста кон себе резултира со објективност кон другите. Потребата од објективно проценување на другата личност врз основа на перцепцијата е посебно важна за наставникот како воспитувач.

Diel ја објаснува следната законитост на социјалната перцепција, објаснувајќи дека меѓучовечките и општествените односи се темелат на објаснување на туѓите реакции со помош на внатрешната мотивација која скоро секогаш останува несвесна. Понатаму додава дека нема да има проблеми доколку станува збор за позитивна мотивација, но проблем се јавува кога на другата личност ѝ се наметнува некој негативен мотив кој објективно не постои во неа, туку е резултат на несвесните механизми во личноста која го објаснува однесувањето на другиот.

Како трета законитост на социјалната перцепција, проекциската интроспекција е несвесна функција на психата, кога во меѓучовечкиот

однос туѓото однесување го објаснуваме врз база на несвесна функција на психата. Така на другите личности им препишуваме некои особини и ставови, кои всушност се во нас, а за кои не сме свесни. Не сакајќи да си ги признаеме тие особини, се ослободуваме од нив на тој начин што им ги проектираме на другите. Наставникот овој механизам мора да го препознае во себе, но и во секој ученик и во склад со тоа да му помогне на ученикот да го согледа тој механизам кај себе.

Кога сме кај меѓучовечките односи, покрај односот на релација воспитаник-воспитувач, треба да му посветиме внимание и на односот помеѓу наставниците, односно воспитувачите.

Во контекст на ова мораме да споменеме дека проблемот на меѓучовечкиот однос во училиштето е поврзан со односот на работниот колектив. Ако тие односи се нарушени, од која било причина, невозможно е во таква нарушена атмосфера да се создадат поволни односи на релација наставник-ученик. Оттука, во мноштвото услови за успешна воспитна клима ќе го вброиме и *меѓучовечкиот однос во наставничкиот колектив*.

Довербата меѓу луѓето е темел на секој вистински хуман меѓучовечки однос. Без доверба не можеме ни да замислиме успешен меѓучовечки однос. Прашањето на довербата меѓу наставникот и ученикот не е само прашање за тоа дали наставникот има доверба во ученикот и обратно. Овде се работи за тоа дека тој однос ќе му служи на ученикот како модел за неговото понатамошно однесување во општеството. Причина повеќе за сериозен пристап кон овие односи.

Во врска со довербата, таа може да биде оптимистичка доверба - *кога се има доверба во секого*, песимистичка доверба - *кога се нема доверба во никого* и реално хуманистичка доверба - *кога се има доверба само во оној кој тоа го заслужува*.(3)

Првиот контакт, на кој се темели и првиот впечаток, е битен за воспоставување на меѓучовечки однос затоа што првото меѓусебно перципирање условува и прва проценка на личноста на другата индивидуа и нејзините квалитети.

Тој контакт, врз основа на кој се гради првиот впечаток (*Halo - efekt*), е многу важен момент за воспоставување на меѓусебна комуникација.

Во врска со него има една добра, многу реална изрека, која гласи:

„Никогаши нема да имате втора можност да оставите прв впечаток“.(4)

Токму неповторливоста на овој момент му дава величина на многу важен момент во формирањето на став кон другата личност, го обојува нашиот понатамошен однос.

Воспитувачот, улогата на првиот впечаток треба да ја доведе на ниво

на свесност, искористувајќи го овој момент во правец на постигнување на позитивни резултати во воспитниот однос.

Ова добива на значење кај учениците кои истовремено воспоставуваат прв контакт со училиштето (пр. првиот училиштен ден во прво одделение), одделението и наставникот. Од тој прв впечаток, за кој не треба да го запоставиме фактот дека е емоционално обоен и под дејство на несвесните моменти, ќе зависи понатамошната комуникација, а преку тоа и квалитетот на меѓучовечкиот воспитен однос кој треба да биде воспоставен.

Влијанието на потсвесните процеси може да ја замаглат реалната слика за другата личност. Хало-ефектот може да влијае како трансфер на одделна особина, под дејство на несвесното, на другите особини на таа личност.

Хало-ефектот е природен, спонтан механизам во меѓучовечките односи, кој не е можно, а не би било ни човечки, во целост да го потиснеме. Како последица од хало-ефектот наставникот - воспитувач создава свои миленици во групата што никако не оди во правец на успешен воспитен однос.(5)

Низата на квалитети во правец на остварување на успешен меѓучовечки однос како императив на успешен воспитен процес постојано ја зголемуваме со нов чинител не помалку важен од претходниот. Овој факт повторно укажува на комплексноста на феноменот меѓучовечки односи, истовремено давајќи им огромна важност на способностите што треба да ги има личноста, како дел од овој меѓусебен однос.

Во таа низ ќе ја додадеме и *способноста за проценување на перципираното*.

Перцепцијата како психички процес, доживување кое се заснова на сетилни податоци, не претставува обичен збир на поединечни осети, туку нивна интегрирана и организирана целина во која секој сетилен податок има свое специфично место.(6)

Сите луѓе не се еднакво способни врз основа на перципирањето на другиот објективно да ја проценат неговата личност. Често тоа е причина за несогласување и неможност за воспоставување на успешен меѓучовечки однос.

Ваквата способност постојано треба да се развива во функција на лично и професионално оспособување, бидејќи овие способности се важни како на професионално ниво, така и во секојдневниот живот. Ова повторно води кон релацијата меѓучовечки односи - воспитни односи - општествени односи и повторно меѓучовечки односи. Во нивното меѓусебно дејство лежи развојот, како на индивидуата, така и на општеството.

Ако воспитувачот - наставникот го ставиме во функција на важна

алка во тој синцир на односи се објаснува потребата во процесот на оспособување на наставникот да се работи на развојот на способноста за перципирање, просудување и проценување на личноста на ученикот како негов предизвик.

Способноста за проценување на перципираното зависи од квалитетот на особината која се проценува, сплет е на ментални способности од кои интелигенцијата има значајна улога. Способноста за перципирање, просудување и проценување на личноста на другите индивидуи зависи уште и од степенот на објективност што личноста го има спрема себеси, сличноста на личностите, како и авторитативноста како особина на личноста изразена со доминација над другите.

Успешноста на меѓучовечките односи зависи од точноста на значењето на социјалната перцепција. Во тој контекст, според N.L.Gage постојат два вида на точност во однос на социјалната перцепција:

- точност како последица на она што ни е значајно за да го перципираме;
- точност во однос на социјалната перцепција поврзан со степенот колку сме се соживеале со положбата на другиот.

Во контекст на меѓучовечкиот однос во воспитниот процес, воспитувачот односно наставникот како управител - менаџер на тој однос не е доволно точно и адекватно да ја перципира и преку тоа да ја процени личноста на ученикот. Негова задача е да му помогне на ученикот да се процени себеси, помагајќи му притоа да ја процени и личноста на наставникот, оспособувајќи го на тој начин за успешни меѓучовечки односи, надвор од училиштето, во општеството и понатаму во животот.(7)

Емоционални ставови

Ставот е постојан систем на позитивни или негативни оценувања, чувства и тенденции кон одредена личност, однесување или настан. Ставот врши влијание врз она што го мислиме или правиме.

Развиваме позитивни ставови кон она што ги задоволува нашите потреби, односно негативни ставови кон она што не ги задоволува. Позитивните ставови даваат енергија и успех, спротивно на негативните кои предизвикуват неуспех и тага. Доколку успееме да ги селектираме и контролираме ставовите, тогаш постои голема веројатност дека управуваме со нашето однесување. Ставот може да биде главен насочувач на меѓучовечкиот однос, тој тешко се менува, но со свесна контрола, јасна намера и упорност може да се модифицира.(8)

Ставот како тенденција која го насочува нашето однесување е составен од три основни компоненти:

- когнитивна (сознајна);
- конативна (емоционална) и
- афективна (мотивациска) компонента.

Личноста врз основа на когнитивните процеси стекнува одредени знаења и уверувања за одреден објект, личност или појава. Потоа гради одреден емоционален однос за нив и покажува подготвеност да преземе одредени активности, односно да прифати одреден начин на однесување. (9)

Емоциите во ставот се поларизирани во две насоки: позитивна и негативна. Кога се работи за став кон другите луѓе степенувањето на емоциите во позитивна или во негативна насока ќе зависи од тоа дали овој емоционален став се јавува во рамноправен, подреден или надреден однос. Ако се работи за рамноправен однос меѓу личностите, меѓу нив ќе се јави позитивен емоционален став кој ќе резултира со *допаѓање*, *наклоност* и *симпатија*, во спротивно ќе се јави *недопаѓање*, *ненаклоност* и *антипатија*. Дали некој ќе ги има едните или другите чувства во меѓучовечкиот однос не е неважно прашање. Овие чувства имаат далекусежни последици на тој однос.

Прашањата во врска со ставовите се посебно важни за наставникот. Квалитетот на неговите ставови го детерминира неговото однесување кон ученикот, што од друга страна реципрочно влијае врз ставовите на ученикот кон наставникот. Ако наставникот покаже наклоност кон ученикот, тогаш ќе добие фидбек од негова страна исто така со наклоност.

Ставот на G.Allport дека ставовите се тенденција која го одредува нашето однесување е доволен предизвик за нивно понатамошно продлабочување, во насока на успешен меѓучовечки однос, а преку него и успешен воспитен процес и конечно кон оспособување на воспитувачот во таа насока.

Однесувањето на воспитувачот - наставникот е детерминирачко во воспитниот однос.

Не можеме да замислиме наставник ниту кој било друг воспитувач во најширока смисла на зборот кој спрема својот ученик, односно воспитаник има негативни емоции. Меѓутоа, за воспитниот меѓучовечки однос да биде комплетен мора да споменеме дека има и ученици кои, условно кажано, „лошо“ се однесуваат. Во тој контекст можеме да зборуваме за *недисциплинирани* и *неприспособливи* (10) ученици. Не е лесна задачата на наставникот според надворешните манифестации на

однесувањето на ученикот да одреди дали еден ученик е недисциплиниран или неприспособлив. И двата вида „лоши“ ученици бараат различен педагошки третман.

Негативниот став на воспитувачот спрема овие ученици, исто така, е неприфатлив. Со ваков став воспитувачот ја трауматизира младата личност, не ги решава проблемите, туку може да ги направи уште посложени отколку што се.

За да се постави наставникот како личност во функција на воспитувач мора, меѓу останатото, сам да ги надмине своите лични трауми што ги доживеал за време на неговото школување, кои несвесно можат да влијаат врз неговите ставови. Наставникот - воспитувач мора секојдневно пред себе да си ги поставува прашањета: *Како моето однесување влијае на учениците? Кое мое однесување е најадекватно за учениците кои во моментот ги воспитувам?*

Има уште многу прашање за кои наставникот како воспитувач во процесот на своето оспособување мора да формира адекватни ставови. Меѓу другите овде ќе ги споменам дисциплината, неприспособноста и лошото однесување, мотивацијата, слободата, авторитетот на ученикот, *како и* прашања во врска со ставовите кои се однесуваат на неговата личност како што се неговиот авторитет, строгост и други моменти.(11)

Емпатија

Емпатија како поим означува „внесување“ или поточно емоционално соживување, преку сопствените ставови и чувства, со личноста-објект на нашето доживување.

Од психолошки аспект овој термин се употребува со значење на процес на непосредно соживување со емоционалните состојби, мислењето и однесувањето на другите луѓе. Според Фројд, емпатијата е производ на процесот на идентификација со објектот.(12)

Емпатијата е способност која се поврзува со меѓусебно разбирање и хуман меѓучовечки однос. Тоа е спознајно-емоционална способност за соживување со положбата на другата личност, согледувајќи го светот со негови очи.

Емпатијата е тесно поврзана со социјалната перцепција и емоционалните ставови.

Основни компоненти на емпатијата кај личноста се:

когнитивно-интелектуална компонента

- преку набљудување на другата личност од нејзина точка на гледање;
- преземање на улогата на другата личност во одредена социјална ситуација;

афективно-емоционална компонента на емпатија

- преку осетливост спрема чувствата на другите луѓе и
- способност на сочувствување со чувствата на другите.

Емпатијата, како способност, истовремено и како фактор на меѓучовечкиот однос е најтесно поврзана со успешното воспитно дејствување. Добриот воспитувач неопходно е да има високоразвиена способност за емпатија.

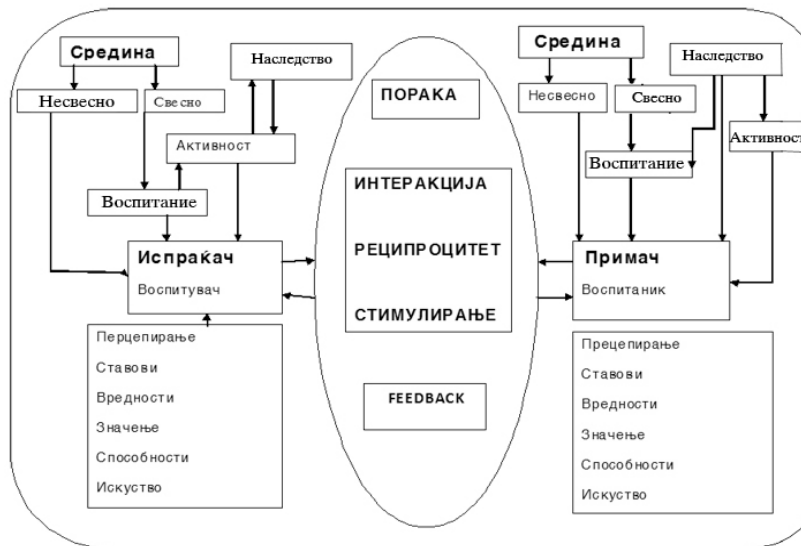
Пред сè, важно е на личноста со која сме во одреден однос, вклучувајќи го тука и воспитниот однос, да не ѝ приоѓаме само рационално, односно да не донесуваме заклучоци само врз основа на она што го гледаме. Треба да се обидеме *да се соживееме со цел да откриеме како таа личност се чувствува во моментот.*

Ова барање посебно се однесува на воспитувачите, кои своето однесување треба да го насочат во правец на постигнување на саканото однесување кај воспитаникот, со крајна цел успешно воспитно дејствување.

Емпатичниот наставник *ќе го прифати ученикот во целост, онаков каков што е.* Често се случува наставникот да создаде идеализирана слика за ученикот и кога вистинскиот ученик не одговара на таа негова слика, што е многу нормално во реалноста, наставникот не го прифаќа.

Развиената емпатичка способност *ќе му помогне на наставникот да ги открие скриените мотиви во однесувањето на ученикот* и адекватно на нив да се постави кон него. Дури тогаш кога наставникот *ќе ги открие вистинските мотиви за однесувањето на ученикот* можеме да кажеме *дека во целост го разбрал.*

Сите овие моменти кои се условени како од емпатичката способност, така и од сите други квалитети последица од позитивното влијание на сите фактори кои влијаат на личноста на воспитувачот. И сите тие заедно со другите фактори кои влијаат на личноста воопшто доаѓат до израз во воспитниот однос, односно комуникацијата помеѓу наставникот и ученикот.



Слика 1. Меѓучовечки однос

Со сл. 1 се обидов да ја прикажам поврзаноста на сите фактори што влијаат на личноста и истовремено му дават насока на меѓусебниот однос, преку него и на односот воспитаник-воспитувач.

На крај, со право можам да кажам дека е успешен оној воспитувач кој во овој многу важен процес *ги бира воспитните средства и постапки и ја приспособува воспитната комуникација на учениците со единствена цел успешно воспитно дејствување во рамките на воспитното комуницирање, како најсуптилен меѓучовечки однос.*

Заклучок

Воспитувањето на човекот како реален, сложен процес се одвива во сите сфери на општеството.

Младата личност се воспитува во семејството, на улицата, меѓу своите врстници, каде спонтано и искрено функционира во правец на задоволување на своите потреби. Овде воспитната дејност се одвива без строги правила и без посебна обука.

Наспроти овие, на некој начин природни сфери на функционирање на личноста, стои училиштето како, со цел создадена средина, во функција на креирање на младата личност, односно нејзино оспособување за предизвикот наречен живот.

Заедничко за сите нивоа на кои се остварува воспитувањето на личноста е тоа што без разлика дали станува збор за семејството, улицата или училиштето воспитувањето се одвива во потполн меѓучовечки однос.

Меѓучовечкиот однос во училиштето, како организиран облик на воспитно дејствување, институција од јавен карактер, спротивно од семејството и другите средини е место каде што овој однос може да се контролира и насочува во правец на позитивен развој на младиот човек.

Воспитаникот од училишните клупи треба да излезе како личност способна и таа да воспитува некои нови генерации или со своето однесување позитивно да влијае на средината во која ќе работи и опстојува.

Оттука цел на моето пишување е да укажам дека умешноста на воспитувачот за квалитетен меѓучовечки однос ги детерминира и неговите квалитети за подобра воспитна комуникација. Тоа ја наметнува и потребата од максимално оспособување на учесниците во воспитниот однос за остварување на успешен воспитен процес, претпоставувајќи тие како квалитети да ги имаат сите елементи на успешен меѓучовечки однос. Кога зборувам за оспособување во прв ред мислам на воспитувачот, затоа што само успешен воспитувач создава успешен ученик, а подоцна и активен член на општеството, со високи квалитети на комплетна личност.

Нема воспитание вон меѓучовечките односи, но нема и квалитетен меѓучовечки однос без успешна интеракција, како однесување во кој било однос од чии квалитети зависи и неговата успешност.

Ако направам една паралела за она што во претходните поглавја го пишував за меѓучовечките односи воопшто и за воспитниот однос, како репрезентативен пример за меѓучовечки однос, јасно е дека она што како елементи и фактори во позитивна насока го содржи меѓучовечкиот однос го детерминира и условува и успешниот воспитен процес.

Ако на ова ги додадам и напорите на многу педагози и психолози да го издигнат воспитниот процес на повисоко ниво, ставајќи ги во центарот на тој процес токму односите на личностите кои учествуваат во него, воспитаникот и воспитувачот или наставникот и ученикот со сигурност ја потврдувам тезата што на почетокот ја поставив дека **меѓучовечкиот однос е императив за успешен воспитен однос.**

Користена литература

- Marija Bratanic, (1993). *Mikropedagogija*. Skolska kniga - Zagreb: Prirucnik za studente I nastavnike
- Olivera Knezevic-Floric, (2006). *Interaktivna pedagogija* Savez pedagogskih drustava Vojvodine -Novi Sad: Izbor tekstova i zavrсна studija
- Лилјана Баткоска, (2007). *Бизнис психологија*. Центар за научноистражувачка работа, Факултет за туризам и организациони науки-Охрид
- Петковски, К. и Јанкуловска, П. (2006). *Деловно комуницирање. Умешност во комуницирањето*, Матична универзитетска библиотека „Свети Климент“ - Битола
- Лилјана Баткоска, *Бизнис психологија*. 2007, стр, стр 104-105
- Marija Bratanic, *Mikropedagogija*. 1993, стр 45-46
- Olivera Knezevic-Floric, *Interaktivna pedagogija*. 2006, стр 39
- Петковски, К. и Јанкуловска, П. *Деловно комуницирање Умешност во комуницирањето*. 2006, стр 198
- Olivera Knezevic-Floric, *Interaktivna pedagogija*. 2006, стр 44
- Лилјана Баткоска, *Бизнис психологија*. 2007, стр, стр 55
- Olivera Knezevic-Floric, *Interaktivna pedagogija*. 2006, стр 46
- Лилјана Баткоска, *Бизнис психологија*. 2007, стр, 109-110
- Лилјана Баткоска, *Бизнис психологија*. 2007, стр, 190-191
- (Микропедагогија, М. Bratanic, стр 58)
- Olivera Knezevic-Floric, *Interaktivna pedagogija*. 2006, стр 48-53
- Википедија *Емпатија*. 2010 <http://sr.wikipedia.org/sr-el/Емпатија>
- Википедија *Емпатија*. 2010 <http://sr.wikipedia.org/sr-el/Емпатија>

УДК: 364.63-027.553(497.7)

Стручен труд
(Professional paper)

Проф. д.р Вlado Петровски
Асс. м-р Даниела Коцева
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

СЕМЕЈНОТО НАСИЛСТВО – СОЦИЈАЛНА ПОЈАВА НА ДЕНЕШНИЦАТА

Апстракт

Овој труд ќе даде еден краток осврт на семејното насилство како реално случување кај нас и земјите ширум светот, вклучувајќи го насилството на децата, насилството меѓу брачните другари или малтретирањето на брачниот другар. Семејното насилство, исто така, може да вклучува партнери кои живеат вонбрачно и интимни партнери кои не се во брак. Во повеќето земји во светот семејното насилство зазема размери на проблем од примарно општествен карактер. Тоа како проблем се одразува врз економскиот и севкупниот развој на едно општество, кој носи со себе разорувачки последици, како по однос на примарната жртва (жената/мажот), така и во однос на секундарната жртва децата. Република Македонија не е исклучок од оваа социјална девијација, напротив бројот на малтретирани лица во рамките на семејството секојдневно се зголемува. Голем број невладини организации започнаа со работа со цел да изнајдат решенија кои ќе можат барем во одредени граници да го контролираат овој проблем. Сепак, станува збор за една чувствителна тема, тргнувајќи од аспект на тоа дека семејството е заедница во која нејзините членови имаат право да уживаат семеен живот и дискреција.

Клучни зборови: *општествена девијација, семејство, насилство, правна заштита на децата, родителска грижа.*

FAMILY VIOLENCE - SOCIAL OCCURRENCE TODAY

Abstract

This paper will give a brief overview of domestic violence as a real happening in our country and around the world , including violence on children , violence between spouses or abuse of spouse . Domestic violence can also include cohabitants and intimate partners who are not married . In most countries in the world violence proportions of a problem primarily social character . This problem affects the economic and overall development of a society , which brings with it devastating consequences , as with respect to the primary victim (wife / husband) , and in terms of the secondary victim children . Macedonia is no exception to this social deviation , rather the number of people abused within the family daily. Many organizations navladini started work in order to find solutions that can at least within certain limits to control this problem . However it is a sensitive subject , starting from the point that semestvoto a community in which its members have the right to enjoy family life and privacy.

Key words: *social deviance, family violence, legal protection of children, parental care.*

Вовед

Во 21 век сè поголема е појавата на девијантните појави и девијантното однесување. Девијацијата претставува кршење на оние норми, вредности и очекувања кои се истакнуваат како пожелни и позитивни во некоја општествена група. Невработеноста, незадоволството од начинот на водење на сопствениот живот и многу други општествени фактори доведуваат до девијантно однесување: агесија, насилство, проституција, наркоманија итн. Агесиите и насилството опфаќаат различни форми на манифестирање. Според некои автори тие претставуваат реакции на социјални незадоволства, макар што постојат насилствени реакции кои немаат таква основа, туку претставуваат празно изживување, без да постои некоја смислена цел. Агесијата како модел и стил на однесување е присутен кај луѓето кои често се анксиозни, фрустрирани и со многу низок степен на толеранција што се одразува и во зголемен број на физички напади.

Семејно насилство

Семејното насилство е синоним за малтретирање на дете, малтретирање на повозрасните и други насилнички постапки помеѓу членови на семејството.

Семејното насилство (семејно малтретирање, малтретирање на брачниот другар или насилство врз интимниот партнер) се појавува кога член на семејството или поранешен партнер физички или психолошки се обидува да доминира над другиот. Другите форми на малтретирање, пред сè, психичките можат да доведат до душевна болест, повреда на себеси, па дури и обид за самоубиство. Кај семејното насилство постои злоупотреба на моќта и контролата на една личност над друга кои се или биле во интимна врска или многу често и врз децата. Тоа може да биде физичко, сексуално, емоционално малтретирање, заплашување, економско лишување и закани за насилство. Насилството може да биде кривично и вклучува физички напад (тепање, туркање, малтретирање итн.), сексуално злоупотребување (несакана или присилена сексуална активност) и скришно следење на жртвата. Иако емоционалното, психолошкото и финансиското малтретирање не се кривични однесувања во некои правни системи, тие се форми на малтретирање и можат да водат кон кривично насилство. Постојат повеќе критериуми:

- начин: физички, психолошки, сексуален и/или социјален;
- зачестеност: повремено, случајно и хронично;
- краткотрајна или трајна повреда: блага, просечна, тешка па сè до убиство;
- сериозност: психолошка и физичка навреда и потребата за лекување.

Важен составен дел на семејното насилство којшто често е игнориран е доменот на пасивното малтретирање, кој води кон насилство. Пасивното малтретирање е тајно, лукаво, прикриено. Ова вклучува прогонување, одолговлекување, расеаност, двосмисленост, запоставување, духовно и умствено малтретирање. Сознанието и документацијата за семејно насилство се разликува од земја до земја. Популарно е ставањето акцент на жената како жртва на семејното насилство, посебно заради нејзината подредена улога во семејството. Сепак, со порастот на движењето на мажите и нивните права, денес постои и тезата дека тие се измачувани и малтретирани од жените.

Видови и начини на семејно насилство

Начините и одликите на семејното насилство и малтретирање може да варираат. Мајкл П. Џонсон покажува три главни начини на насилство меѓу интимните партнери. Разликите не се засновани на еден единствен инцидент, туку на начини преку многубројни инциденти и мотиви на извршителите.

- Насилство во двојка (заедница) не е поврзано со општата контрола на однесувањето, туку се појавува во расправа каде што едниот или двајцата партнери физички се нафрлуваат еден на друг.
- Интимно малтретирање, исто така, вклучува емоционално и физичко малтретирање. Интимното малтретирање е еден елемент во вообичаениот начин на контрола од страна на едниот партнер врз другиот. Интимното малтретирање е почесто од насилството во двојка, веројатно е да се засилува прекувремено и вклучива веројатност од сериозни повреди.
- Насилнички отпор понекогаш претставен како самоодбрана е насилство обично извршено од жени врз нивните насилнички партнери.
- Меѓусебна насилничка контрола е редок вид на насилство врз интимниот партнер и се случува кога и двајцата партнери се однесуваат насилнички, во борба за контрола.
- Ситуациско насилство во двојка се појавува од конфликти кои се заоструваат до расправи, а потоа преминува во насилство. Поретко се случува во врски, во некои случаи тоа може да биде често и доста сериозно, дури и опасно по живот. Ова, всушност, претставува најчестиот вид на насилство врз интимниот партнер и доминира во општите истражувања, студентските примероци, па дури и во примероците за брачно советување.

Според други автори, како што се Холцворт-Мунрое и Стјуарт (Holtzworth-Munroe and Stuart), се разликуваат машки тепачи, кои општо се поненасилни и помала е веројатноста да се изврши психолошко и сексуално малтретирање. Тепачите, пак, од видот интимно малтретирање вклучуваат два вида: општо-насилнички (недруштвени) и дисфорична – граница. Првиот вид се мажи со општи психопатски и насилни тенденции. Вториот вид се мажи кои се емотивно зависни од врската.

Центрите за контрола на болестите на САД го делат семејното насилство во два вида: заемно насилство во кое и двајцата партнери се насилни и незаемно насилство во кој едниот партнер е насилен.

Семејното насилство може да се јави како физичко насилство – кое вклучува директно физичко насилство со рангирање од несакани физички контакти до силување и убиство. Неподиректно физичко насилство вклучува уништувања предмети, удирање или фрлање предмети близу до жртвата. Физичкото насилство е намерна употреба на физичка сила со можност причинување повреда, штета, инвалидност или смрт, удирање, туркање, гризење, клоцање, употреба на оружје.

Сексуалното насилство е поделено во три групи:

1. употреба на физичка сила за да се присили личност да има сексуална активност против негова или нејзина желба, без разлика дали делото е направено или не;
2. обид за сексуална активност или направена сексуална активност, вклучувајќи личност која не може да ја разбере природата или состојбата на делото, не може да го спречи тоа, на пример поради малолетна незрелост, болест, инвалидност, влијание на алкохол или дрога итн.
3. Навредлив сексуален контакт.

Малтретирањето на брачниот другар често вклучува умствено или емоционално малтретирање, вклучувајќи вербални закани за физичко насилство (движејќи се од јасни, детални закани сè до имплицитни и нејасни закани што се однесува на содржината и временскиот период. Вербалното насилство вклучува закани, навреди, омаловажувања и напади. Невербалните закани може да вклучуваат гестови, изрази на лице и држење на телото.

Емоционалното малтретирање може да вклучува приватно или јавно понижување на личноста, контролирање што жртвата може и не може да прави, криење информации од жртвата, намерно да се направи нешто за жртвата да се чувствува потценета и засрамена, изолирање на жртвата од пријатели и фамилија, индиректно уценување на жртвата со наштетување на другите кога жртвата покажува независност или среќа или ускратување пристап до пари на жртвата или други основни средства и потреби.

Жените кои се под емоционално насилство често страдаат од депресија, заради што најчесто кај нив се зголемува ризикот од самоубиство, проблеми со земање храна, алкохол, дрога итн. Емоционалното малтретирање на мажите е опишано со ниско мислење за себе. Типичните начини на малтретирање вклучуваат понижување и ослабување на надлежностите особено пред други луѓе. Мажите кои се емоционално малтретирани се на некој начин помалку мажествени и најчесто тие се срамат да бараат помош.

Психолошкото малтретирање може да вклучува економска и/или социјална контрола, како што е контролирање на парите на жртвата и други економски средства, спречување на жртвата да се гледа со пријателите и роднините, активно попречување на општествените врски на жртвата и изолирање на жртвата од општествените контакти.

Семејното насилство низ светот

Тоа се случува во различни култури и влијае на луѓето во општеството. Според бројни испитувања најчесто жените се оние кои се малтретирани нивниот број во Барбадос изнесува (30%), Канада (29%), Египет (34%), Нов Зеланд (35%), Швајцарија (21%). Сепак во некои средини овие резултати одат 50-70% од испитаните жени, во други помалку од 10%, резултатите варираат. Во САД мажите имаат доживеано повисок степен на малтретирање отколку жените. Истражувањето за меѓународно семејно насилство противречат на овие податоци и постојано покажуваат дека мажите и жените имаат еднаква веројатност да бидат физички малтретирани од интимниот партнер. Активистите на правата за мажите тврдат дека семејното насилство врз мажите е исто така општествен проблем на кој треба да му се посвети внимание.

Насилство врз децата

Кога се работи за семејно насилство врз децата, вклучувајќи физичко малтретирање, истражувањата покажуваат дека повеќето насилства се случуваат дома. Сепак децата се оние кои имаат посебна потреба од заштита. Повеќето од мерките кои ги преземаат државите во поглед на заштита на децата од злоупотреба предвидуваат кривични активности против лицата кои малтретираат деца, како и активности за остранивање на детето од средината и семејството во кое било изложено на вакви немили активности. Постои низок степен на стручност на лицата кои нудат услуги за заштита на овој вид на жртви, пред сè, за да можат истите да ги избегнат последиците кои остануваат кај детето подложно на семејно насилство извесен период. Многу полесно може да се зборува за заштита на возрасна личност од насилство отколку на мало дете, од причина што детето никогаш нема да се реши да пријави некои од своите родители во полиција. Заштитата на децата спаѓа во обврските на родителите спрема своето дете, дефинирано во одредбите на Законот за семејство („Сл. весник на Р.Македонија“ бр. 80/92 од 22 декември 1992 год.). Кога семејството е виновно за тортурата над своето дете, Законот вели дека заштитата над детето во тие моменти паѓа како одговорност на државата – односно Центарот за социјални работи. Истражувањата покажуваат дека голем број од жртвите во ситуација на насилство не ги знаеле можностите за интервенција и помош на овие институции од аспект на нивната надлежност како служби за прва помош и заштита. Социјалната заштита што можат да ја овозможат центрите за социјални работи опфаќа широк спектар на мерки, кои помагаат да се разрешат конфликтите во семејството. Овие мерки се остваруваат преку давање

најразлични облици на поддршка и советување на лицата кои се непосредно изложени на насилство. Во суштина, дејноста на центрите за работа е да ги детектираат сите најбитни проблеми поврзани со малтретирањето на децата во семејството и општествената реакција за проблемот, застапеност на проблемот, каузалноста на насилството, критериумите за правни интервенции, проблемот на откривањето на насилството, изборот на пристап до жртвата во зависност од нејзината возраст и моментална психичка состојба. Нашите центри за социјални работи посочуваат дека пристапот и вршењето на увид во семејното насилство е недоволен, од причина што најголемиот број жртви – деца кои биле злоупотребувани (на секаков начин) од страна на членови на семејството, не го пријавиле или го негирале настанот. Центрите за социјални работи не можат да преземаат конкретни мерки или активности против причинителите на семејно насилство, доколку нивните жртви не признаат или барем посочат дека биле жртви на истите.

Како пречки за откривање на семејно насилство, центрите најчесто ги наведуваат: затвореноста на семејството, стравот, недоволна ангажираност на други органи и институции, вината дека е виновно за настаните. Лицата одговорни за заштита на децата, како и родителите, треба особено да обрнат внимание на однесувањето во присуство на децата. Насилството како криминален акт против членовите на семејството за првпат е вметнато како посебна кривично-правна одредба со измените на Законот за семејство од 2004 година.

Заклучок

Еден од најважните аспекти при разгледување на семејното насилство е влијанието што го има врз здравјето на жртвите. До денес повеќето истражувања, индицираат на високо влијание што семејното насилство го има врз понатамошните меѓучовечки односи на поединецот со другите луѓе. Повеќето студии посочуваат на психолошко насилство, но сепак во интерес на заштита на жртвите сè повеќе се покажало потреба од анализирање на сите можни ситуации кои директно или индиректно доведуваат до сексуална злоупотреба, прогонување, заканување, уценување и слично, сето ова помеѓу членовите на едно семејство. Психолошкото и физичкото малтретирање во семејството предизвикува сериозен проблем во понатамошниот пристап кон средината и квалитетен живот во истата. Семејното насилство во рамките на едно семејство предизвикува лоша слика кај децата, давајќи им сосема погрешна проценка, за вистинската слика на тоа како треба да изгледа едно семејство длабоко во нивната потсвест. Последиците од истото различно влијаат врз децата

во зависност од типот на семејно насилство. Во Република Македонија за овој проблем масовно почна да се зборува од 1994 година, кога започна масовното формирање на женски невладини и други организации кои го промовираа проблемот барајќи соодветни мерки за заштита на жртвите од семејно насилство. Мошне е важно системот на институциите соодветно да реагираат и активно да преземаат мерки истото да се намали, па и искорени.

Користена литература

Закон за изменување и дополнување на Законот за семејство („Сл. весник на Р. Македонија“ бр.38, 17.06.2004 година).

Алексоски, С., (2009), *Криминологија*, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

Јашовиќ, Ж., (1978) *Криминологија на малолетничка деликвенција*,
Научна книга: Универзитет Вирџинија

Арнаудовски, Љ., (2009) *Социјална патологија*, Педагошки факултет:
Скопје

УДК: 378.147.091.31-051(492)

Доц. д-р Кирил Барбареев
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

Прегледен труд
(Review paper)

ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОСПИТУВАЧИТЕ И УЧИТЕЛИТЕ ВО ХОЛАНДИЈА - ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ (PEDAGOGISCHE ACADEMIE) ВО ГРОНИНГЕН

Апстракт

Анализата на иницијалното образование на воспитувачите и учителите во Холандија се темели на реализираниот студискиот престој на Универзитетот во Гронинген, Холандија, кој го реализирав во периодот од 15 до 30 јануари 2009 година. Целта на овој престој беше да се направи увид на *образованието на учителот во Холандија* и да се види начинот на работа на Педагошкиот факултет во Гронинген.

Клучни зборови: *образование на воспитувачи, учители, педагошки факултет, Гронинген.*

THE INITIAL EDUCATION OF THE EDUCATORS AND TEACHERS IN THE NETHERLANDS – FACULTY OF EDUCATION (PEDAGOGISCHE ACADEMIE) IN GRONINGEN

Abstract

The analysis of the initial education of educators and teachers in the Netherlands is based on the study visit realized at the University of Groningen, the Netherlands, which was carried out in the period between 15 and 30 January 2009. The purpose of this visit was to do a review of the **“Teacher education in the Netherlands”** and to see the method of work of the Faculty of Education in Groningen.

Key words: *Education of educators, teachers, Faculty of Education, Groningen.*

За Гронинген

Гронинген е втор по големина студентски град во Холандија (веднаш по Амстердам). Во градот живеат околу 185.000 жители, од кои 40.000 од нив се студенти. Повеќе од половината од населението е помладо од 35 години. Овој град е единствен и по тоа што 57% од жителите го користат велосипедот како главно сообраќајно средство. Градот се карактеризира со комбинација на модерна архитектура и стари згради, катедрали, цркви, институции, активни и енергични луѓе.



Слика 1



Слика 2



Слика 3



Слика 4



Слика 5



Слика 6

Педагошкиот факултет во Гронинген (*Pedagogische Academie*)

Иницијалното образование на учителот/воспитувачот во Холандија го реализираат специјализирани академски институции чие оригинално име е *Pedagogische Academie* (еквивалент на педагошки факултет). Педагошкиот факултет во Гронинген има околу 850 студенти, кои студираат на различни студиски програми во траење од 2 до 4 години. По завршувањето на своите студии студентите стануваат учители за *предучилишно воспитание* (teacher pre-school, за деца од 2 до 4 год.) и *основно образование* (elementary school, за деца од 4 до 13 г.) и се квалификувани да поучуваат деца на возраст од 2 до 4 год. и од 4 до 13 год. Во текот на своето образование стекнуваат компетенции за предавање на околу 12 предмети (тоа се сите предмети кои постојат во курикулумот).

Табела 1. Структура на образование на учителите/воспитувачите во Холандија

 Педагошки факултет Гронинген/ <i>Pedagogische Academie</i>	Образование за →	предучилишно воспитание (pre- school)
	Образование за →	основно образование (elementary school)

Карактеристики на системот за образование на учителот/воспитувачот во Холандија

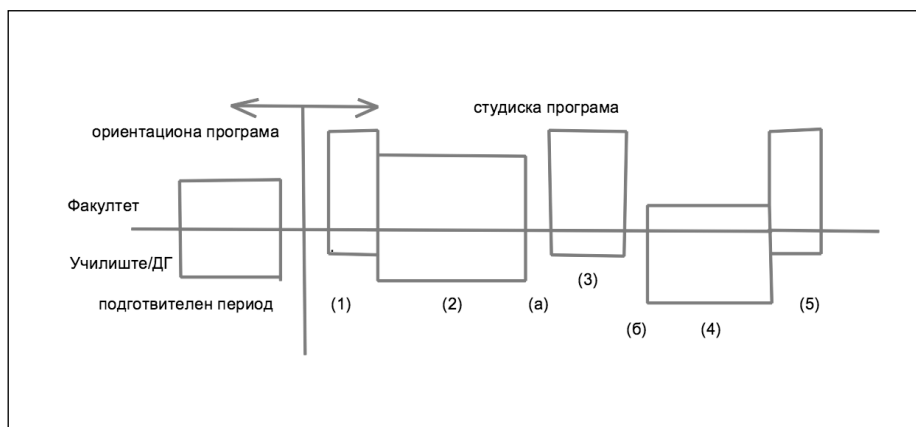
Во Холандија секој кандидат кој ќе се запише на Педагошкиот факултет и кој ја одбрал професијата учител/воспитувач, најпрвин мора два месеца да посетува *подготвителни курсеви* (undergraduate course), односно т.н. *ориентациона програма*. Суштината на оваа програма е да им помогне на студентите, но и на професорите, добро да проверат дали навистина направиле вистински избор за нивната професија во животот. Значи, овој период всушност е подготвителен период за почеток на нивните студии.

Во првата година, студиската програма вклучува вкупно 1.680 часа, од кои најмалку 840 часа се посветени на активности поврзани со училиштата и детските градинки и 840 часа на активности во Универзитетскиот кампус (Педагошки факултет). Студентите мораат да поминат 250 часа во детски градинки и училишта, од кои 120 часа мораат да бидат поучувани од колеги студенти учители (од завршните години). Од вкупно 1.680 часа предвидени за активности во 1 (прва) година, околу 300 часа или *18% е фокусот на ориентационата програма*, односно на планираните активности, поделени помеѓу Факултетот и училиштето/детската градинка.

Практичната компонента на студиската програма вклучува две фази: прва фаза на практични заеднички активности и втора фаза на независна финална пракса во детска градинка/училиште. Програмата е структурирана како наизменична промена во блокови во една или повеќе

недели во Факултетот и во училиштето/детската градинка. Сепак, треба да се нагласи дека за време на активности во училиштето или детската градинка студентите имаат активности и на Факултетот, коишто се оптимално организирани и е направена интеграција помеѓу теоријата и праксата (шема 1).

Од горната хоризонтална линија се активности на факултет, од долната линија се активности во училиште/ детска градинка. На шемата се прикажани времетраењето на активностите на факултет и во градинка/ училиште:



Шема 1. Подготвителниот период е фаза од 8 недели; (1) Воведни активности, 2 недели; (2) Фаза (тријада) на практични активности од 14 недели; (3) Период за реориентација, 10 недели; (4) Индивидуална финална пракса, 14 недели; (5) Заклучна фаза на програмата, 3 недели: Одмор 6 недели.

Подготвителен период (ориентациона програма) – овој период вклучува воведна програма која опфаќа елементи на набљудување, дискусии и други социјални и комуникациски вештини, кои се важни за успешно вклучување и прогрес во студиската програма: (1) пракса во редуцирани образовни ситуации, како што се: *кратки лекции, играње на улоги во одредени ситуации*; (2) се разговара за искуствата од важните педагошки предмети и материи од одредени специјални предмети; (3) се посетуваат училишта/детски градинки и се насочуваат на практични активности. Освен тоа, учењето и праксата опфаќа период од четири недели и е дел од насочувачките курсеви.

Воведни активности – 2 недели - оваа фаза е планирана да биде релативно кратка, бидејќи студентите веќе имаат учествувано два месеца во ориентационата програма за време на нивниот подготвителен период.

Активностите на факултетот во оваа фаза се значајни за студентите, бидејќи тие се запознаваат, поучуваат и вклучуваат во структурите на студиската програма, така на пример: (1) студентите добиваат задачи (мали лекции од 5 до 10 минути); (2) работат во мали групи; (3) подготвуваат презентации од содржините на предметните програми; (4) разговараат со супервизорот (професор, координатор на фазата), отвораат дискусии и ги сподедуваат нивните искуства и други активности.

Оваа фаза има нагласена теоретска компонента од педагогијата.

Тријада, фаза на педагошка пракса, период – 14 недели – во овој период студентите се поделени во групи (од по три студенти) со кои во непосредна близина е постојано професор од соодветна предметна програма и универзитетски супервизор, односно координатор на Педагошкиот факултет. Оваа т.н. фаза - тријада вклучува два периода на обука: (1) Најпрвин во период од две и пол недели, студентите се поучуваат и имаат предавања на факултет од областа на педагогијата и тоа екс катедра настава, (2) а во следниот период од пет недели, студентите имаат предавања од индивидуалните предметни програми, тоа се т.н. индивидуални лекции (individual lessons).

Активностите кои ги имаат студентите на факултет, главно, се фокусирани на анализирања и дискусии од полето на истражувањата и искуствата во воспитанието и образованието. Во текот на овој период обично студентите и професорите дискутираат за: (1) методите за поучување; (2) психологијата на учење; (3) развојната психологија; (4) основи на педагогијата; (5) мотивацијата и (6) давање совети.

Исто така, во овој период за цело време се разговара за (7) организацијата на детската градинка/училиштето, потоа за (8) професионалната улога на учителот/воспитувачот, како и за (9) правната заштита, прашања и односи во воспитно-образовниот систем.

Овој период завршува со т.н. супервизорска конференција, која ги следи искуствата и моделите со кои студентите се среќавале во оваа фаза. Супервизорскиот дискурс започнува со искуствата на студентите, нивните перцепции и истражувања, веднаш по завршување на планираните предавања и прочитаната литература. Во овој период, универзитетскиот супервизор ја посетува секоја група (тријада) неколку пати и ги набљудува студентите и потоа учествува во супервизорската конференција. Честите и интензивни комуникации и средби помеѓу професорите и целиот

универзитетски персонал е многу важен за создавање добар водич и пристап на студентите учители/воспитувачи.

Средбите се организираат на колегиуми, на кои главната задача им е да се даде поддршка на групите во нивниот прогрес, но и да се констатираат позитивните и негативни искуства на групите, поврзани со сите нивни активности. Во оваа фаза се прави обид (од страна на целиот персонал на факултетот) и се дава поддршка и помош на секој студент кој имал некакви проблеми со развивањето на неговите вештини.

Фазата завршува со евалуација на секој студент за неговата подобност и право за влез односно продолжување на неговите студии во фазата на т.н. *индивидуална независна пракса на учителот/воспитувачот*. Оваа фаза ќе ја претставиме на следниов дијаграм, кој всушност се вика модел на опишување (шема 2).



Реориентација (10 недели) – во оваа фаза искуствата од првите истражувања во училиштето/детската градинка имаат клучна улога. *Кој курс на професионален развој ќе го следат студентите од сега на натаму? Што значи тоа за остатокот од програмата?* Тоа се клучните прашања на оваа фаза. На пример, во оваа фаза студентите можат да влезат во државно училиште/детска градинка и да поминуваат најголем дел од денот со планираните активности во училиштето. *Супервизорот* нуди ментори и професори од факултетот кои лично го поучуваат, стимулираат студентот за што подлабоко навлегување во неговата професија.

Студентите реализираат практични прашања и проблеми, и прават истражувања за проблемите кои ги добиваат, исто така се реализираат и работилници (workshops).

Во овој период менторите и професорите ги насочуваат студентите и го фокусираат нивното внимание на: *животот во детската градинка/ училиштето, на системот на организација и работа во детската заедница, образовната политика, правната регулатива и развојот на системот за образование на национално и интернационално ниво.*

Во текот на овој период, за цело време студентите подготвуваат проект, чии резултатите се должни да ги презентираат на своите колеги.

Оваа фаза е клучна за студентите, затоа што тие се стимулираат да ја погледнат и видат својата професија директно и од јасна перспектива *однатре*, како единствена форма со која би се занимавале целиот свој живот.



Слика 7. Студент на пракса



Слика 8. Студенти работат на проектна задача

Индивидуална пракса (14 недели) – во последната фаза студентите влегуваат со активности кои се планирани да се реализираат во период од три месеца. Студентите имаат од 10 до 12 часа во неделата предавања на факултет и активности во училиштето/детската градинка каде што самостојно со менторот реализираат активности. Ова е фазата кога студентите постепено ги стекнуваат и комплетираат *почетните компетенции* за професијата учител/воспитувач.

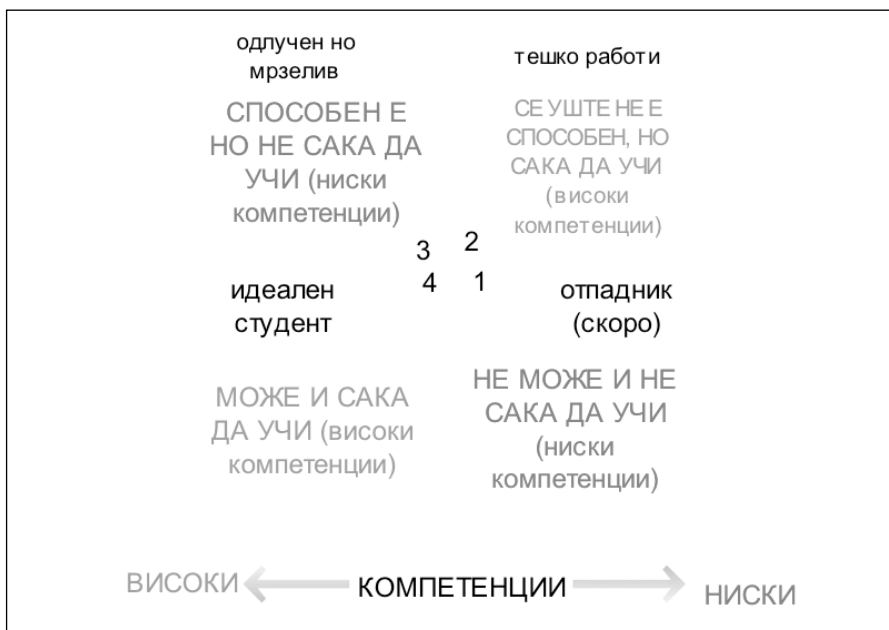
Студентите се под постојано набљудување од страна на супервизорот и координаторот на факултетот (професорот), кој во оваа фаза ги набљудува студентите *од растојание* односно т.н. *long-arm supervision*. Професорот е одговорен и ја контролира работата на студентот, додека супервизорот ги мониторира целокупните процеси и сите аспекти поврзани со професионалниот развој на студентот.

Супервизорот во текот на неделата (3-4 пати) во фокус групи разговара со студентите за нивниот стил како учител/воспитувач и нивните индивидуални лични погледи на професијата учител/воспитувач.

Исто така, студентите се должни да се среќаваат, да ги разменуваат сопствените искуства, прашања, проблеми, ресурси.

Завршна фаза на програмата (3 недели) – финалниот период содржи рапорти, дискусии и финално оценување на излезните резултати. Заклучоците вклучуваат финален рапорт напишан за студентот/воспитувач, евалуација и оценување на стекнатите компетенции. Оценувањата ги прават супервизорот и координаторот професор од факултетот. Сите податоци се внесуваат во портфолиото на студентот,

Шема 3. Финален период - оценување



Табела 2. Структура на организација на студиска програма

Година 1 Основна програма	Година 2 Основна програма	Година 3 Основна програма	Година 4 Специјална програма: 1.млади деца 2.постари деца 3. Далтон план - програма
Период 1 курсеви	Период 1 Практичен тренинг и курсеви	Период 1 Практичен тренинг (40 ден.)	Специјална програма
Период 2 Практичен тренинг (12 ден.) и курсеви	Период 2 курсеви	Период 2 курсеви	Специјална програма
Период 3 курсеви	Период 3 Практичен тренинг (24 ден.) и курсеви	Период 3 Почеток на специјалната програма слободен избор	Специјална програма Пракса 10 недели
Период 4 Практичен тренинг (12 ден.) и курсеви	Период 4 курсеви	Период 4 Почеток на специјалната програма слободен избор	Специјална програма Пракса 10 недели

Студиската програма е креирана така што секоја академска година е поделена на периоди (4-6). Курсевите, модулите, праксата, оценувањето се обично интегрирани и најчесто содржат теми од: *педагогijата, jазиците, светот на студиите*. Обично секоја студиска година е организирана во 4 периоди, од кои секој период се состои од 4 недели организирани во модули: период на пракса, период на оценување, периоди на семинари.

Во првата година студентите слушаат курсеви за детската заедница во општеството, културата на младите, улогата на учителот, интеркултурното образование, принципите и нормите на наставничката професија. Теоријата и праксата се интегрирани во период од 7 до 9 недели во различни групи.

Во втората и третата година од студиите, студентите развиваат нивна лична концептуализација на образовниот процес. Тие ги стекнуваат основните вештини за поучување, тие учат како да дизајнираат активности со децата, како да ги разберат децата и нивните различни

образовни потреби, и да работат со различни образовни филозофии. Во реализацијата на праксата студентите се концентрираат на специфични концепти и проблеми.

Во последната четврта студиска година студентите, покрај активностите кои продолжуваат со ист интензитет и динамика, се определуваат за специфичен модул, односно нивната специјална програма. Во оваа фаза студентите реализираат индивидуална пракса во текот на целата година.



Слика 10. Методички кабинет



Слика 11. Методички кабинет



Слика 12. Кабинет за драмско воспитание



Слика 13. Вежби на студенти во кабинет

Користена литература:

- Association of Teacher Education in Europe** (2006). *The quality of teachers, recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels: ATEE:
- Baratz-Snowden, J.**, "Assessment of teachers: A view from the National Board for Professional Teaching Standards". In: *Theory into Practice*, 32, 1993; pp.82-85
- CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES** (CHEPS), the Netherlands: *The extent and impact of higher education reforms across Europe*. Final report to DG Education and Culture. (2007), p. 39-42
- Korthagen Fred A.J.** (1996) Teacher educators: From Neglected group to spearhead in the development of education. Reader: Introduction Teacher Education
- Gonzales, J., Wagenaar, R.** (eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe*. II. Universities Contribution to the Bologna Process. Bilbao/ Groningen: University Deusto/University Groningen.
- COCHRAN, M. M., ed.** (1993). *International Handbook of Child Care and Policies Programs*, Westport. CT: Greenwood.
- Swennen, A. van der Klink** (eds.), *Becoming a teacher educator*, DOI 10.1007/978-1-4020-8874-2_2 Springer Science+Business media B.V. 2009
- [ETUCE] (1994). *Teacher Education in Europe*. Bruxelles: Etuce
- [ETUCE] (2002). *Quality in education – presentation of ETUCE’s work 1995-2001*.
- [ETUCE] (2005). *Europe Needs Teachers. Hearing on Teacher Education. Report*.
- [ETUCE] (2007). *Survey on teacher education*
- [EUROPEAN COMMISSION] (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (Draft version 7.10.2005)*.

УДК: 001.81:37.091.322

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

Стручен труд
(Professional paper)

СТРУЧНИ, НАУЧНИ ТРУДОВИ - МЕТОДОЛОШКИ УПАТСТВА

Апстракт

Како да се напише стручен, научен труд? Кои се нивните структурни елементи? Од каде да се започне?.. На што да се посвети повеќе внимание? Колкав треба да биде нивниот обем?

Ова се најчестите прашања што си ги поставуваат учениците, студентите, истражувачите, научниците при креирање на семинарските/проектните задачи, стручните, научните трудови.

Идентификацијата на стручни, научни трудови, методолошките правила што треба да се почитуваат при пишувањето на стручните трудови, семинарски работи, се предмет на елаборација на овој труд.

Се надеваме дека овој труд ќе им помогне, пред сè, на студентите во стекнување и унапредување на знаењата и вештините за пишување на стручни текстови кои ќе им овозможат брзо и ефикасно извршување на нивните обврски во текот на студирањето а и подоцна, во нивната кариера и нивниот професионален и кариерен развој.

Клучни зборови: *стручни, стручно-научни, научни трудови, семинарска работа.*

PROFESSIONAL, SCIENTIFIC PAPERS - METHODOLOGICAL GUIDELINES

PhD Snezana Jovanova-Mitkovska

Abstract

How to write professional, scientific paper? Which are their structural elements? How to start? What to pay more attention? What should be its scope?

These are common questions that pupils ask themselves, students, researchers, scientist, when they creating seminar assignments, professional, scientific papers.

Identification of professional, scientific papers, methodological guidelines that should be observed when writing professional paper, seminar paper, is the subject of elaboration in this paper.

We hope that this paper will help students before the acquisition and improvement knowledge and skills for writing professional article that will enable for fast and efficient performance of their duties during their studies and later in the careers and their professional and career development.

Key words: *professional, professional-scientific, scientific papers, seminar work.*

Вовед

Вештината за самостојно пишување на стручни, научни трудови е вештина која ја поседува и треба да ја поседува секоја личност која се стекнува со вишо или високо образование. Формирањето на оваа вештина не е едноставна и лесна работа, но подразбира запознавање и примена на правила, стандарди, алгоритамски чекори кои треба да се почитуваат при пишување на стручни и научни трудови, како и нивно вежбање со цел нејзино интериоризирање.

„Пишувањето не е компликувано, но вклучува низа вештини и стручност кои се формираат низ одреден временски период. По совладување на основните принципи, пишувањето се учи вежбајќи. Низ повторните пишувања се развиваат вештини за изразување на мисли, обликување на идеи и изострување на зборови и фрази. (Kuba, Koking, 2004:11)

Учениците и студентите треба да се воведат во тајните, методолошките правила и стандарди за пишување на стручни и научни трудови.

Што е пишувањето?

Чин во кој единката врз основа на проучена литература, врз основа на податоци од спроведено проучување, истражување, сознавање, дава преглед, свој став, свое мислење за одредена проблематика, со пишување на хартија со молив или пак користење на информатичката технологија, вештина која се стекнува уште од најмала училишна возраст, начин на изразување, писмен доказ за остварената работа, преглед на преземаните активности и донесени заклучоци.

„Оставање на писмена трага на хартија со користење на молив, тастатура или некое друго средство... пишување на одговор на писмени или усни ставови на некој друг, реакција на светот околу нас, процес на формулирање или преиспитување на сопствените мисли, одраз на способноста на писателот да ги изрази и поврзе идеите.... и истите да ги сподели со другите“. (??)

Во текот на образованието, почнувајќи од повисоките одделенија од основното образование, средношколското и високото образование, учениците и студентите се поставуваат во ситуација да изготвуваат есеи, различни видови на стручни, научни трудови.

Во наставните програми за средношколско и високошколско образование не постои посебен наставен предмет низ кој учениците и студентите ја запознаваат методологијата на изработка на стручни и научни трудови. Во предметните програми на одделни факултети, кај некои од нив на прв а кај некои на втор циклус студии постојат наставни содржини кои се однесуваат на изработката, пишување на стручни и научни трудови, пример: методологија на педагошко истражување, педагогија на Факултетот за образовни науки.

Најчесто информацијата околу изработката на истите се врши врз основа на информациите кои им ги пренесува некој од наставниците или пак се пренесува по пат на „учење еден од друг“. Оттаму и постои разноликост во начинот на нивното подготвување и нивното презентирање, па се јавува и потребата од нивна едукација во насока на совладување на техниката и основните методолошки правила за пишување на стручни научни трудови.

Какви трудови изработуваат учениците и студентите?

Во текот на средното образование, поголемиот број на ученици изработуваат есеи и проектни задачи, а повремено изработуваат и стручни трудови кои ги објавуваат во одредени стручни и научни списанија или пак истите се презентирани на конференции и објавени во зборници.

Во високото образование, студентите во текот на иницијалното образование или на постдипломски и докторски студии изработуваат: есеи,

проектни задачи, дипломски трудови, магистерски трудови, докторски трудови и објавуваат соопштенија, стручни или научни, академски трудови во стручни, научни списанија, учествуваат на конференции, симпозиуми, трибини и т.н. на кои истите се презентираат и објавуваат во конкретни списанија или зборници.

Видови на стручни и научни трудови

Стручните и научни трудови можат да се разграничат врз основа на повеќе критериуми:

- според начинот на соопштување: усни и пишувани стручни, научни трудови;
- според опфатноста: парцијални и целосни;
- според резултатите од истражувањето: научни и стручни - многу тешко може да се идентификуваат, она по што најчесто се разликуваат е тоа што научните соопштенија се засновани на истражување, нудат нешто ново, имаат сопствена методологија, додека стручните соопштенија трагаат по нешто што е веќе истражено, соопштено и имаат едукативна функција;
- според обликот: научни трудови за одбрана (дипломски, магистерски, докторски трудови), книги (студии, зборници, учебници, прирачници), статии (кратки соопштенија објавени во некое списание или монографии) и предавања (усно излагање наменето за соодветен аудиториум).

Стручните трудови немаат некоја поголема вредност во научна смисла, но имаат за цел да им ги презентираат на стручната јавност новите трендови во развојот на конкретната дисциплина, новите пристапи во интерпретацијата и примената на постојните научни резултати и приспособување на тие резултати на потребите на современата теорија и пракса или пак да промовираат некои унапредувања на постојните методи, техники кои во одредена стручна групација не се познати, а кои нудат значително подобрување на условите или резултатите од работењето.

Во рамки на стручните трудови се вбројуваат: стручните статии (информирање за нови научни сознанија со цел нивна примена во практиката - есеи, семинарска работа, дипломска работа); приказ (оцена на одредено дело и негово претставување во стручната или научна јавност), експертиза - труд во кој се изнесува стручен суд за некој предмет или проблем и неговото решавање од страна на стручно лице, експерт или стручен тим; елаборат – темелна обработка и излагање на некој проблем со почитување на методолошки стандарди.

Есеј – *essai* (француски) оглед, осврт, обид, експеримент. Станува збор за краток прозен текст во кој авторот врз основа на претходно проучување на соодветна проблематика, истражување на истата, врз основа на детална анализа, дава свое видување за конкретен и актуелен културен и општествен проблем, проблем од областа на образованието.

Семинарска работа е стручен труд кој содржи самостојна стручна обработка на одредена тема од наставната програма на додипломски студии т.е. „исцрпен преглед на постојната литература на одредена тема и нејзина обработка во согласност со правилата на пишување на академски трудови“ (Filipović, Kuzmanović i Andrijević, 2002:1)

Целта на семинарската работа е проширување, продлабочување на теоретското и практично знаење од одредена област, развивање на способноста за користење на различни извори на податоци и усовршување на вештините на пишување.

При изработката на семинарската работа - задача од студентот не се очекува да дојде до нови научни сознанија, нови резултати и покрај тоа што е можно откривање на нови нешта, нови научни вистини. Основната негова задача е врз основа на проучување на стручната и научна литература релевантна за одредена проблематика и сознанија до кои дошле врз основа на сопственото емпириско истражување, на целосен и систематски начин ја обработуваат избраната тема, со конкретна интерпретација на научните и стручни ставови и мислења за правилната употреба на научната и стручна терминологија.

Дипломска работа е самостојна стручна работа во која студентот под водство на менторот обработува одредена тема од теориски, практичен или теориско-практичен аспект. (Zelenika, R., 1998:264)

Која е разликата помеѓу дипломската и семинарската работа?

Често постои идентификација помеѓу посочените два вида на стручни трудови. Зеленика, Р, (Zelenika, R., 1998:260) ќе истакне „посебно битна е разликата во целта на едниот и на другиот труд, а истата се состои во тоа што кај семинарските работи студентите сè уште се вежбаат во пишување, а кај дипломските работи, студентот мора да докаже дека вежбата е успешна“.

Разликата е и во тоа што со тематиката која се обработува во дипломските работи е далеку посложена, методолошкиот пристап е поизразен, а обемот на работа е двапати поголем. Разлика постои и во поглед на периодот во кој се изготвуваат. Семинарските работи се изготвуваат во текот на студирањето, а дипломските работи се изготвуваат во последниот семестар од студиите и истите се бранат по полагање на сите испити „круна на завршените студии“.

Монографијата, докторската дисертација, научна статија (изворен научен труд - оригинално научно дело; прегледен труд – резултат е на анализа, евалуација и синтеза на направен преглед на најнови дела за одредено подрачје; кратко или претходно соопштение – краток приказ на резултати од завршено изворно истражување на дело или дела кои се во тек; научна критика, полемика или осврт – расправа за одредена тема врз основа на научна аргументација), научната студија, се вбројуваат во *научни трудови*.

Постојат и *стручно-научни трудови* како: учебник, енциклопедија, лексикон, практикум, речник, зборник на трудови.

Каде се објавуваат стручни и научни трудови?

Стручните и научните трудови често се објавуваат во конкретни научни списанија. Научните списанија се публикации кои излегуваат периодично и се едни од најраспространетите, најдостапни извори чиј број од ден на ден постојано расте.

Се јавуваат во повеќе видови и тоа како:

- списанија од една област, потесна или поширока;
- списанија со интердисциплинарен карактер;
- според составот на редакцијата – интернационални списанија, национални списанија, списанија со поограничен карактер (списанија на институции);
- според начинот на публикување - електронски, интернет, комбинирани - печатени или електронски;
- според начинот на пристап - списанија што се купуваат, списанија со отворен пристап;
- според импакт факторот - списанија со висок, низок и без рејтинг (ИФ = колку пати трудовите од претходна година се цитирани и се објавува за односната година).

Во научните списанија трудовите можат да бидат поставени како: стандардна научна статија, кратко соопштение, претходно соопштение; стручни трудови, прегледни трудови и сл.

Стручните и научни трудови можат да бидат објавени и во зборници на трудови од институцијата (периодични и сериски публикации), каде што нема или пак е блага рецензентската политика. Истите имаат најмал рејтинг, но и достапност.

Можат да бидат објавени и во зборници на трудови од собири - слични се на научните списанија (понекогаш и специјални броеви на стандардни научни списанија – презентирани трудови имаат вид на стандардна научна статија), посветени се на конкретна проблематика во зависност од тоа дали собирот е специјализиран или не.

Чекори во пишување на семинарска работа

Пишувањето на стручни и научни трудови се изведува врз основа на исти или слични принципи во поглед на структурата, техничката и графичка обработка, документирање на податоците, изворите и начинот на креирање на библиографијата. Разликата произлегува од сложеноста на темата и обработената литература.

1. **Избор на тема** - првата и основна задача која се поставува при изработка на семинарска работа е изборот на тема за истата. Прашањето кој треба да го изврши изборот на темата е дискутабилно. Се препорачува темата да биде предложена од студентот, затоа што истата, претпоставуваме, ќе произлезе од неговиот интерес, лична мотивација што се разбира понатаму ќе се одрази на успешноста во нејзината изработка. Но, и покрај оваа препорака, најчесто тезите за изработка на семинарска работа за учениците во средното образование и иницијалното високо образование се поставени од наставникот – ментор.

2. **Собирање и обработка на литература и друг вид на граѓа неопходен за изработка на семинарската работа.** Се користат:

учебници, коментари, енциклопедии, монографски дела, стручни, научни списанија), интернет бази со електронски списанија, публикации на меѓународни институции, ЦД ром, COBBIS, EBSCO, Emerald, Science direct, WoS, Econ Lit, ABI/Inform, Scopus, REPEC или пак со користење на познати пребарувачи, како што се: <http://www.scirus.com>; <http://www.google.com> и др.

Собирањето на релевантната литература трае сè додека не се собере граѓа која е доволно репрезентативна за да ги покрие сите делови на семинарската работа

Потребно е да се изработат т.н. *фиши*, во кои ќе се содржат податоци поврзани со проучениот и обработениот труд, т.е. назив на трудот, име и презиме на авторот, назив на делото во кое трудот е објавен, зависно од тоа дали е посебна статија или пак е сместен во учебник, енциклопедија и сл., местото и годината на издавање и ознака за страната).

3. **Селекција на материјалите кои ќе ни послужат за изработка на семинарската работа**

Селекцијата се изведува врз основа на читање на претходно одбраната литература поврзана со проблемот кој ќе се проучува и подразбира: доаѓање не само до текстуални информации за проблемот, разбирање на начинот на кој авторот го развил и аргументирал сопствениот став, анализа на понудените аргументи, критички пристап кон истите, нивна евалуација, заземање на сопствен став за конкретната проблематика.

4. Структура на семинарската работа

Насловна страница – универзитет, факултет, лого, Наслов на трудот, ознака -дипломски труд или семинарска работа, назив на предметот; име и презиме на студентот: број на индекс; ментор, академска титула, име и презиме на менторот, место, месец и година на предавање на трудот.

Сите елементи се пишуваат во ТНР големина 14, болд, центрирани, наслов големина 16 со големи букви, освен податоците за менторот, предметот, студентот, местото и датумот. Не содржи никакви графички додатоци.

Предговор - незадолжителен дел на семинарската или дипломската работа. И во него се објаснуваат причините и мотивите поради кои авторот се определил за пишување на труд, условите во кои трудот настанал, евентуалните тешкотии и ограничувања на кои наидува при изработка на трудот и изразување на благодарност на сите оние кои му дале помош во работата. Истиот не треба да биде подолг од една страница.

Содржина - задолжителен дел на секој стручен труд претставува систематизиран преглед на структурата на трудот врз основа на кој може да се увидат основните информации за елаборираните поглавја во трудот. Содржи наслови, поднаслови, нивна нумерација, редни броеви и број на страна на која се наоѓаат. Добро е една семинарска работа да има не повеќе од четири до пет главни наслови. Содржината се поместува на почетокот од трудот, пред воведот, а по предговорот или по насловната страница. Се пишува по завршување со пишувањето на текстот и обележување на редниот број на страниците. Во содржината поглавјата и потпоглавјата се наведуваат означени со децимални единици, па број на страница на која може да се најде почетокот на наведените целини.

Насловите се пишуваат со големи букви, а насловите на потпоглавја со мали букви.

Вовед - неговата цел е да се воведе читателот да го побуди интересот и прелиминарно да го запознае со тематиката која се обработува. Воведот треба да биде краток (една до две страници во текстот), да е информативен и да е интересен.

Во воведот треба да е конкретно одреден проблемот на истражување, да е одредена целта, основната хипотезата и евентуално помошните хипотези, да се наведат методи применети во истражувањето - доколку станува збор за реализирано истражување, да се опише содржината на одделни делови на трудот, оценување на досегашните истражувања на конкретниот проблем, наведување на основните извори на информации и укажување на теориското и практично значење за обработка на избраната техника.

По правило, воведот и предговорот се пишуваат последни, кога останатите делови на трудот се веќе напишани. Ако станува збор за истражување, неопходно е воведот да содржи и кратки методолошки напомени.

Разработка на темата - овој дел може да биде поделен на повеќе поситни делови. Се препорачува излагањето на тематиката да се распореди на три основни дела и тоа:

1. Историско-теориски, ретроспективен или експликативен дел - историјат за некој проблем, упатување на досегашните истражувања за конкретниот проблем и наведување на постојните теоретски сознанија за проблемот.
2. Аналитичко-експериментален дел – се излагаат фактите, информациите, податоците, забелешките и идеите до кои се доаѓа врз основа на сопствените истражувања или врз основа на анализа на туѓи истражувања, а со цел поткрепување на поставената хипотеза.
3. Перспективен дел - се предлагаат конкретни решенија на проблемот или се настојува да се предвиди понатамошниот развој на ситуацијата во поглед на изложениот проблем.

Главен дел - краток, прецизен, да се изнесува само она што е непосредно поврзано со темата и што е значајно, да се избегнуваат опширни објаснувања и повторувања, да постои интегрираност и единство на деловите, логички да се поврзани еден со друг, соодветно да се истакнат личните забелешки, сите делови да се насочени кон објаснување и решавање на поставениот проблем.

Секој став треба да биде образложен и аргументиран, аргументите да одат во прилог на поставената теза. Учениците и студентите, исто така, треба да ги наведат различните мислења и ставови, истите да ги компарираат, но истовремено да претстават и свој став и мислење за конкретната проблематика. Текстот треба да биде напишан со почитување на јазично-стилските правила на пишување, да биде конкретен и концизен.

При пишување на текстот ученикот, односно студентот мора да обрати внимание на следниве правила:

При користење на туѓи зборови, идеи и информации во својата семинарска или дипломска работа мора да каже дека тие информации не се негови. Тоа се постигнува со точно наведување на изворите од кои се преземени податоците и се нарекува референцирање. Полната информација за користениот извор се нарекува библиографска референца која претставува информација на читателот, која му е потребна за препознавање и лоцирање на користениот извор.

При пишување на сопствениот текст, авторот може да се повика на изворот во рамки на текстот т.е. може во својот текст директно да внесе, вметне текст од друг автор, т.е. да **цитуира** или пак со сопствени зборови да објасни или пренесе некоја идеја, интерпретира аргументира т.е. **парафразира**.

Со **парафразирањето**, авторот се обидува со сопствени зборови да репродуцира, пренесе клучна идеја, да аргументира, интерпретира одредена теорија... При репродуцирањето, прераскажувањето, авторот исто така треба да го наведе со референца изворот чија содржина се парафразира. Се наведува на сличен начин како и цитатот т.е. презиме на авторот, година на објавување на публикацијата и број на страници.

Заклучокот е завршен дел од стручниот труд. Во него на концизен, јадровит, прецизен и логичен начин се изнесуваат резултатите и сознанијата до кои се дошло со обработка на темата. Се пишува на посебна страна, не се поставуваат цитати и фусноти, неговата должина не треба да биде повеќе од една до две страници.

Користена литература - се наведува во зависност од избраниот стил на референцирање, во последно време се користи АПА стилот на референцирање. Истата се пишува по абецеден или азбучен редослед.

Технички упатства за пишување на текстот

Најчесто се објавени од страна на институциите - средни училишта, високообразовни институции. Во нив посебно внимание се посветува на изработка на корицата и насловната страница, изработка на содржината, пишување на текстот, цитирање на литературата, изработка на илустрации, изработка на прилози, нумерирање на страници, попис на литература и сл. Се наведува и број на страници, формат, проред, фонд, големина на букви на наслови, поднаслови, текст, начин на поставување на пасусот, начин на поставување на графикони, слики, табели, означување, референцирање.

Ученикот и студентот пишуваат прва прелиминарна верзија на семинарска работа под водство на наставник-ментор, а по прегледот на истата, и воочените недостатоци, следуваат корекции на истата. По извршените корекции студентот и ученикот ја предаваат - презентираат својата семинарска работа пред своите соученици, колеги и наставникот и истата се верифицира.

Заклучок

Познавањето на методологијата и техниката на изработка на стручни трудови и совладувањето на вештината за добро јазично-стилско пишување на стручни и научни трудови е карактеристика на сите високообразовани стручни лица од различни профили. Обврска на студентите во текот на нивното иницијално образование е изработка на семинарска работа/проектна задача.

Методолошките упатства за изработка на истите, презентирани во овој труд, веруваме дека ќе им помогнат на учениците и студентите во надминување на слабостите, недостатоците на кои наидуваат при нивната изработка.

Користена литература

- Cohen L.&Manion L. (1994). *Research methods in education*, 4th edition,, London and New York: Routledge;
- Filipović,J., Kuzmanović, A. i Andrijević, M.(2002) *Priručnik iz akademskog pisanja: Uputstva i sugestije za izradu seminarskih/naučnih/stručnih radova*, Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu
- Vujević, M. (1990) *Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih znanosti*. četvrto izmijenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Informator
- Јованова-Митковска, С. (2013) Методологија на педагошко истражување (скрипта), Штип, УГД
- Kuba, L., & Koking, Dž. (2004). *Metodologija izrade naučnog teksta: kako se piše u društvenim naukama* (M. Kuljak, prev.). Podgorica: CID, Banjaluka: Romanov
- Milat, J. (2005). *Osnove metodologije istraživanja*, Zagreb: Školska knjiga
- Мојаноски, Т. Ц. (1998). *Методологија на научноистражувачката работа (избор текстови)*, Скопје: „2 Август“
- Мојаноски, Т. Ц. (2012). *Методологија на безбедносните науки, Основи, Книга I*, Скопје: Факултет за безбедност, Универзитет „Свети Климент Охридски“
- Milosavljević, N. (1989). *Osnovi naučno istraživačkog rada*. Beograd: Naučna knjiga
- Uputstvo za učenje (2009): *Pisanje eseja, Izbegavanje plagijata, Navodjenje referenci korišćenjem Harvard sistema (sistem autor-datum)*, Beograd: Ekonomski fakultet, Beograd
- Uzelac, A.,Kora, A., Petrak, M. (2001) *Upute za izradu studentskihpisanih radova: Seminarski i diplomski radovi*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
- Zelenika , R. (1998) *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela, Treće izmijenjeno i dopunjeno izdanje*, Rijeka: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Šamić, M. (1980) *Kako nastaje naučno djelo*, Sarajevo: Svjetlost

УДК: 378.147.091.31-052:57 Проф. д-р Снежана Ставрева Веселиновска

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

Оригинален научен труд
(Original research paper)

Факултет за образовни науки

**СТАВОВИ НА СТУДЕНТИТЕ ОД СТУДИСКАТА ПРОГРАМА
БИОЛОГИЈА НА ФАКУЛТЕТОТ ЗА ПРИРОДНИ И ТЕХНИЧКИ
НАУКИ ЗА СВОЈАТА ПРАКТИЧНА ОСПОСОБЕНОСТ
ЗА РЕАЛИЗИРАЊЕ НА НАСТАВА ПО БИОЛОГИЈА ВО
ДЕВЕТГОДИШНОТО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ**

Апстракт

Значаен сегмент во практичното оспособување на студентите – идни наставници, покрај професионалната пракса, секако се и часовите по методика на практичната настава по предметот кој се изучува во училишната настава т.н. практично предавање. Спектарот на знаењата и вештините кои треба студентите – идни наставници да ги поседуваат е широк и комплексен и би требало да се овозможи ефикасно и успешно реализирање на наставата по предметот Биологија. Според педагошко-психолошките предмети кои се изучуваат во текот на седмиот и на осмиот семестар, за нивно професионално оспособување најзначајни се Методика на наставата по Биологија 1 и Методика на наставата по Биологија 2 во четврта година студии.

Целта на овој труд е да се изврши квантитативна анализа на ставовите и мислењата на редовните студенти во четврта година на студиите по биологија на Факултетот за природни и технички науки при Универзитет „Гоце Делчев“ во Штип. Анкетирани се 15 студенти, а во истражувањето се користени описни и аналитички методи и резултатите се статистички обработени.

Клучни зборови: *Методика на наставата по Биологија 1, Методика на наставата по Биологија 2, ставови, професионалната пракса, знаења, вештини.*

**ATTITUDES OF STUDENTS OF THE STUDY PROGRAM BIOLOGY
AT THE FACULTY OF NATURAL AND TECHNICAL SCIENCES
ABOUT THEIR COMPETENCE FOR PRACTICAL REALIZATION
OF TEACHING BIOLOGY IN THE NINE-YEAR PRIMARY
EDUCATION**

Abstract

An important segment in the practical training of students - future teachers, beside professional practice are classes in teaching methods for the subject that is taught in school - the so-called practical teaching. The range of knowledge and skills that students need - future teachers need to possess is wide and complex and it should allow efficient and successful completion of the biology teaching subject. According to pedagogical - psychological subjects that are taught in the seventh and eighth semester, the most important for their professional training are Teaching methods for biology 1 and Teaching methods for biology 2 in their fourth year of study.

The purpose of this paper is to perform a quantitative analysis of the views and opinions of the fourth year full-time students of biology at the Faculty of Natural and Technical Sciences, University "Goce Delchev" in Stip. 15 students are surveyed and the descriptive and analytical methods are used in the research. The results are statistically processed.

Key words: *Teaching methods for biology 1 and Teaching methods for biology 2, knowledge, skills, professional practice.*

Вовед

Во однос на традиционалната настава во која доминираат наставникот, вербалните методи, механичкото памтење на ученикот, како и методите за обликот на работа кои во текот на своето школување стекнуваат знаење за биологијата како комплексна наука за животот. Таа опфаќа широк спектар на науки и научни дисциплини кои ги изучуваат живите суштества, нивната структура, животните функции, нивното однесување и еколошки односи, како и целокупната биосфера. Во основа на современата биологија лежат пет основни аксиоматски принципи, кои ја опишуваат универзалноста на животот: клеточната теорија, еволуција, теорија на гените, енергија и хомеостаза. Но студентите – идни наставници по биологија мораат да се подготват и практично да се оспособат за нешто сосема друго. Според зборовите на Матијевиќ, поминати се времињата кога воспитните и образовните задачи ќе можат да создадат учител „занаетчија“ репродуцирајќи модел на работа кој го запознале во текот

на школувањето. Затоа, време е за образование на учители кои ќе бидат способни да креираат нови и оригинални педагошки моменти (Matijević 2007).

Учениците за да го сфатат сложениот систем на знаење за природата и да ја разберат целокупната комплексност на општествените односи во кои ќе се најдат, неопходно е уште во основно образование да се упатуваат во начините и патиштата до доаѓање на научната вистина. Во наставата по биологија „мора да се негуваат и континуирано да се применуваат такви облици на учење кои во најголема мера ќе придонесат за развој на мисловните способности, да се ангажираат учениците во најголем дел од часот, да се буди љубопитност и интересирање за понатамошно изучување на појавите, процесите и односите кои ги опкружуваат. Акцентот би требало да падне на осамостојувањето на ученикот, нивно оспособување за користење на различни извори на знаења, на поврзување на стекнатите знаења од различни области, на практична примена на знаењата во решавање на проблеми од секојдневниот живот на учениците и обезбедување на услови за што поразнообразно и покреативно учество на ученикот во наставниот процес, а од наставникот се очекува да е оспособен „теоретски и практично, за да од широкиот репертоар на наставни методи ги избере оние најпримерните“ (Вилотијевиќ, 1999).

Од друга страна, студентите – идни наставници кои ќе работат со споменатите ученици недоволно се оспособуваат за практична примена на современите, активни методи на работа и иновациски модели во реализирање на наставата. Истражувањата покажуваат дека во образувањето на идните наставници многу поголема важност се придава на академските содржини, додека нивните практични и апликативни вештини и способности се запоставуваат. Педагошката пракса на факултетите не претставува рамноправен и важен сегмент во целокупното подготвување на студентите за идниот позив, туку само анекс на нивното теориско оспособување (Будиќ, 2008). Тоа е последица на погрешната претпоставка дека знаењата стекнати во академската заедница се доволни за успешно реализирање на наставничката професија, т.е. сфаќањето дека совладувањето на „академските дисциплини“ во комбинација со „наставничкиот талент“ е доволен услов за квалитетно реализирање на наставничкиот позив (Budić, 2008).

Како една од стратешките цели на реформите на образовниот систем на земјите од Европа во текот на последната деценија, „се истакнува целосниот систем на (само) евалуација, следење и оценување на практичната настава – експеримент кој, како составен дел на образовниот систем, обезбедува квалитетно образование, воспитно-образовниот процес и резултатите од образованието во согласност со образовните стандарди (Гајик, 2008).

Според истиот автор, анализата на некои од решенијата за практично педагошко оспособување на студентите во развиените земји во светот укажуваат дека на „практичната настава во високото образование се придава посебно значење“, додека истражувањата направени во нашата земја укажуваат на проблем и недостаток на квалитетот на студентската пракса, односно на „недоволно стекнување, следење и оценување на практичните знаења и вештини“.

Современата настава по предметот Биологија има за цел учениците да усвојуваат знаења, умеења и вештини и да го развиваат своето знаење, физичките, социјалните и креативни способности, а истовремено да осознаваат и градат ставови и вредности во средината во којашто растат и се развиваат. Со откривањето на светот околу себе учениците го збогатуваат своето знаење, ги усвојуваат основни поими и постепено ги градат основите на системот на поимите во областа на природата, општеството и културата.

Факултетот за образовни науки во Штип во последните години големо внимание посветува на реформите и иновациите на наставните програми во согласност со Болоњскиот процес, при што посебен акцент се става на воспоставувањето на систем за интегрирање на професионална пракса на студентите. Кога е во прашање наставата по Методика на наставата по Биологија, студентите теоретското знаење од можностите и начинот на реализирање на наставните содржини го стекнуваат во текот на четврта година студии и практично се оспособуваат за самостојно планирање, организирање и реализирање на часовите од споменатиот предмет. Во четвртата година од студиите, која е најзначајна за стекнување на наставничките компетенции преку изучување содржини од Педагогија, Дидактика, Психологија, Методика на наставата по Биологија 1 и 2, професионалното знаење на студентите – идни наставници и нивното практично оспособување се одвива во природни услови и автентични простори каде што утре би работеле – во основните училишта (училишта со посебен педагошки статус во кој студентите наставничката насока ја надополнуваат со педагошки вежби) воспитување, набљудување, нагледни предавања и изведување на настава поради практично изведување на наставничката работа. Притоа се поделуваат во неколку помали групи и секој ден во текот на работната недела присуствуваат на часови по биологија, кои ги реализираат во договор и под менторство на предметниот професор и нивните колеги – студенти. Кога е во прашање методичката практична настава по предметот Биологија, секој студент треба во текот на седмиот и осмиот семестар да испланира и осмисли, организира и

самостојно да реализира четири наставни часа. Притоа е планирано сите четири часа да бидат реализирани во различни класови, при што студентот ќе воочи, сфати и ќе ја почувствува разликата во комуникацијата, методскиот пристап и специфичностите на работата со учениците од различна возраст, а истовремено би ги сфатил сличноста и разликата во програмските содржини кога е во прашање предметот Биологија од шесто до деветто одделение. Имајќи предвид дека студентите – предавачи не можат да ги избираат наставните единици што ќе ги реализираат, бидејќи наставата во училиштето се одвива по оперативни планови наставник – ментор во кое одделение се реализира, би било добро секој студент – предавач, поради дисциплинираната содржина на предметот Биологија, практично да „се обиде“ и да се оспособи за реализирање на содржините од различна природа и карактер. Исто така, во методичката пракса е предвидено најмалку еден од задолжителните четири часа студентот – предавач на час по Биологија да биде и на час по повторување со цел утврдување или систематизација за да студентите би воочиле методски разлики и специфичности по одредени типови часови. Поради тоа, задолжение на секој студент од четврта година на студии е еднаш неделно да присуствува на часовите по Биологија (три часа практично предавање и еден час анализа) и за тоа време да води дневник по практично предавање.

Притоа студентот забележува, запишува и евидентира основни методски податоци од секој одржан час – име на наставната единица, тип на час, наставни средства кои ги користи наставникот, наставни форми и методи кои се застапени на часовите, како и методските специфичности кои во текот на часот ги забележал (користење на одредени иновациски модели, застапување, диференцирање на облици на работа, мотивирање на мисловните активности, самостојна работа на учениците и слично). Составниот дел на дневникот по практично предавање, кого го сметаме за многу значаен, претставува покрај споменатите елементи и студентското критичко мислење (анализа, оценка и еволуција) за сите дидактичко-методички сегменти реализирани во текот на часот кои студентот ги запишува по заедничката анализа со предметниот професор или асистент. Овој дел од дневникот, покрај останатото, содржи критички коментар во поглед на остварените оперативни задачи на часот, процена на адекватните избрани наставни методи, облици и средства, анализа на нивниот начин на комбинирање, став, комуникација на наставникот и неговиот однос спрема учениците, примената на терминологијата што наставникот ја користи во текот на часот, возраста и предзнаењето на учениците; процена на адекватната литература што наставникот ја користи во текот на подготовката за часот, воздржаност во барањата и задачите

што наставникот ги подготвува за учениците, коментар за подготвените домашни задачи, мислење за техничката подготовка, организацијата за работата на часот и сл. Исто така, пожелно е секој студент во својата работа во дневникот да го запише своето лично мислење и став околу часот што го одржал - колку е часот успешно одржан, кои елементи посебно му се допаднале, што би променил кога би имал можност да го повторно одржи тој час и, секако што би требало да се промени за да биде часот поуспешен за да воспитниот - образовно ефект би бил поголем.

На пример:

Студентите ќе покажат разбирање за биомолекулите како градежен материјал на клетките, а тие клетки се основни единици на структурата и функцијата на живите суштества.

1. Научни концепти. Студентот знае дека клетките се основни структури на сите живи суштества со специјализирани делови кои вршат одредени функции и дека вирусите се различни од клетките. Од студентот се очекува да:

(А) Споредува и разликува прокариотски и еукариотски клетки;

(Б) Истражува и објаснува клеточни процеси, вклучувајќи ја хомеостазата, конверзија на енергија, транспортот на молекули и синтеза на нови молекули;

(В) Да спореди структура на вируси и клетки, да ја опише репродукцијата на вирусите и улогата на вирусите кои предизвикуваат болести, како што е хуманиот вирус на имунодифенцијација (ХИВ) и грипот.

2. Научни концепти. Студентот знае како се развива организмот и ја знае важноста на клеточната диференцијација. Од студентот се очекува да:

(А) Ги опише фазите од клеточниот циклус, вклучувајќи ја репликацијата на дезоксирибонуклеинската киселина (ДНК) и митозата, како и важноста на клеточниот циклус за развивање на микроорганизмите;

(Б) Да ги испита специјализираните клетки, вклучувајќи ги корените, стеблата и лисјата на растенијата; животнските клетки, како што се крвта, мускулите и епителот;

(В) Да ги опише улогите на ДНК, рибонуклеинската киселина (РНК) и факторите од животната средина кои влијаат на клеточната диференцијација.

3. Научни концепти. Студентот го знае значењето на различни молекули вклучени во метаболичките процеси и конверзијата на енергијата кои се случуваат во живите организми. Од студентот се очекува да:

(А) Ги спореди структурите и функциите на различни видови биомолекули, вклучувајќи ги јагледхидратите, липидите, протеините и нуклеинските киселини;

(Г) Да анализира и да ги оценува доказите што се однесуваат на формирањето на едноставни органски молекули и нивната организација во долги комплексни молекули кои имаат информации, како што е ДНК молекулот за самореплицирачки живот.

На овој начин на студентите им е овозможено во текот на два семестри да присуствуваат („согледаат, анализираат и еволуираат“) различни часови по Биологија, при што имаат можност преку конкретни примери јасно да забележат разлики помеѓу одделни типови на часови (обработка, утврдување, систематизација и вежби) и практично да се оспособат за реализирање на различни програмски содржини, како и примена на различни наставни облици и иновациски модели на наставата (програмирани, егземпларни, проблемски и настави од различни нивоа на сложеност) и користење на современи наставни средства во текот на реализирање на часовите (Power Point, анимации, веб-презентации).

Вака конципираната програма за практично оспособување на студентите од студиската програма Биологија, кои наставничките компетенции ги стекнуваат на Факултетот за образовни науки, е резултат првенствено на долгогодишната традиција и искуство стекнато низ богатата образовна пракса на наставниците уште на Педагошката академија, но и систематските истражувања, критични рефлексии и анализи на странските искуства (образовните системи во Словенија и во Финска). Колку ваквиот вид на практично оспособување на студентите ќе има значење во нивната понатамошна работа и професионален развој и колку ќе стекнат практични знаења и искуства, поединечно, зависи од низа фактори. Сметам дека во тоа голема улога има внатрешната мотивација, заинтересираноста, личната ангажираност на секој студент. Меѓутоа, до сега не е организирано истражување и извршена проверка за тоа што мислат студентите за посочениот начин на вршење на наставата и какви се нивните ставови за нивната практична оспособеност за планирање на методско проектирање, реализирање на посебни типови на часови и иновациски модели во наставата по предметот Биологија.

Кога се разгледуваа слабостите и пропустите во кои спомнатиот начин на реализација на педагошката практика од Методика на настава по Биологија 1 и Методика на настава по Биологија 2, објективно беа воочени одделни сегменти кои би требало да се подобрат или променат, а наставата од овој предмет да се интензивира и да се зголемат образовните ефекти, се одлучив да се спороведе истражување кои резултати ќе бидат прикажани во овој труд.

Цели и задачи на истражувањето

Од претходно спомнатите причини за истражувањата кои сме ги направиле во средината на април 2013 година немаше истражувачки карактер во строго научна смисла. Основната цел на ова истражување беше испитување и анализа на мислењето и ставовите на студентите од четврта година на Факултетот по природни и технички науки, студии по биологија за својата практична оспособеност за реализирање на часовите по предметот Биологија. Покрај тоа, целта на спроведените истражувања беше и собирање на емпириски податоци врз основа на што е можно да се подобри квалитетот на наставата по студискиот предмет Методика на настава по Биологија, односно податоци за тоа на кој начин и во кои аспекти, според мислењето на студентите, наставата од споменатитот предмет би требала да се подобри.

Практичната оспособеност на студентите за реализирање на наставата по Биологија се обидовме да ја согледаме од неколку различни аспекта – оспособувањето на студентите за планирањето на наставата, оспособување за методичко проектирање на часовите, оспособување за реализација на одделни видови и иновативни видови на настава. Во врска со тоа беа поставени неколку задачи за истражување:

1. Да се испита мислењето на студентите за часовите на практичната настава по Методика на настава по Биологија 1 и Методика на настава по Биологија 2 на кои се биле присутни во тек на два семестра;
2. Да се утврдат ставовите на студентите за нивната практична оспособеност за планирање на наставата по предмет Биологија во деветгодишното основно образование.
3. Да се испитаат ставовите на студентите за нивната практична оспособеност за методско проектирање на часовите (одредување оперативни цели и задачи, адекватен избор на наставни методи, облик на работата, наставни средства, литература);
4. Да се утврдат ставовите на студентите за нивната практична оспособеност за реализирање на различни типови часови по предметот (обработка, утврдување, систематизација) и поединечни иновациски модели (програми, егземпларни, програмски проблеми во наставата и настава од разни нивоа на сложеност).

Хипотези на истражувањето

Основната хипотеза гласи:

Студентите имаат генерално позитивни ставови кога е во прашање нивното оспособување за реализирање на часовите по предметот Биологија во деветгодишното основно образование, но постојат уште

голема низа поединости и сегменти кои би требало во потполност да се разгледаат и реализираат.

Појдовни хипотези во истражувањето се следни:

- Очекуваме студентите позитивно да ја оценат својата практична оспособеност за планирање на наставата по предметот Биологија во деветгодишното основно образование;
- Да претпоставиме дека ставовите на студентите кога е во прашање нивната практична оспособеност за методичко проектирање на часовите (одредување оперативни цели и задачи, соодветен избор на наставна метода, формата на работата, на наставните средства, литература), главно, се позитивни;
- Претпоставуваме дека одреден број студенти сметаат дека не се соодветно или во доволна мера оспособени за реализирање на одделни иновативни модели (програмирање, егземпларност, проблеми во наставата, настава од различни нивоа на сложеност) во наставата по предметот Биологија во деветгодишното основно образование.

Методи и инструменти на истражувањето

Во истражувањето е користена описно-аналитичка метода. Од техники се користени анкетирање и скалирање. Инструментот на истражување е анкета, односно петстепенa скала на оценување според Ликертовиот тип, што авторите го конструирале според дефинициите, задачите и истражувањата. Инструментот кој беше користен не ја помина сложената методолошка процедура на проверката на точноста и нивните материјални карактеристики. Тие беа конципирани така што ни овозможија собирање емпириски податоци неопходни за подобрување на одделни подрачја за практично оспособување на студентите во областа практична настава по предметот Биологија во деветгодишното основно образование. Како одговор на поставените прашања студентите би требало да изнесат ставови и мислења за својата практична оспособеност за реализирање на различни сегменти во наставата по предметот Биологија за деветгодишно основно образование. Ставовите се групирани по одредени сегменти значајни за професионално и практично оспособување на студентите. На прашањета студентите одговарат со заокружување на еден од понудените одговори на петстепената скала – не се согласувам воопшто (1), главно, не се согласувам (2), нерешителен сум (3), главно, се согласувам (4), се согласувам по потполност (5). Објективноста е обезбедена со тоа што прашалникот е потполно анонимен. Резултатите од анкетата статистички се обработени.

Истражување

Во истражувањето се вклучени 15 редовни студенти во четврта година студии по биологија. Станува збор за генерација која е запишана на факултет во учебната 2010-2011 година по Наставниот план и програма реформиран во склад со Болоњската декларација. Тргнувајќи од фактот дека педагошката практика по предметот Методика на настава по Биологија 1 и Методика на настава по Биологија 2 е организиран со цел за што подобро и поефикасно професионално оспособување на нашите студенти, го сметаме за многу важно за студентите сами да дадат проценка за својата практична оспособеност и да дадат мислење за своите професионални компетенции. Добиените резултати би требало да послужат како основа за осовременување, подобрување и коригирање на некои сегменти од практичното оспособување на студентите за реализација на наставата од предметот Биологија.

Резултати од истражувањето

Првиот дел од скалата за оценување со кој се испитуваа мислењето и ставовите на студентите се однесува на реализирање на часовите на практична настава по Биологија во деветгодишното основно образование, односно на влијанието на споменатите часови врз разбирањето и применување на стекнатото знаење во наставата на факултетот, на унапредувањето на стручноста на студентите и нивните практични вештини во непосредната воспитно-образовна работа и зголеменото интересирање на студентите за вршење на наставничката работа (развивање на нивното работно искуство и професионалните компетенции). Фреквенциите и процентите на ставовите на студентите од наведените сегменти на нивното практично оспособување се прикажани во табела 1.

**Табела 1. Ставовите на студентите за часовите по предметот
Запознавање на околината изразени во фреквенција, процент,
медијана и квадратно отстапување**

Часовите по Методика на наставата по Биологија 1 и 2	Воопшто не се согласувам	Главнo, не се согласувам	Нерешителен сум	Главнo, се согласувам	Се согласувам во потполност	Одговориле	Не одговориле	N	Md	Q
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	
Помогнаа да го сфатиме применувањето на знаења во наставата	0/0	0/0	1/6.6	2/13.3	12/80.0	15/100	0/0	15/100	5	0
Значајно се унапреди мојата стручност	0/0	0/0	0	2/13.3	13/86.6	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Се унапреди мојата практична вештина и способност за реализација на воспитно- образовниот процес	0/0	1/0	2/13.3	2/13.3	10/66.6	15/100	0/0	15/100	5	0
Се зголеми мојот интерес за вршење на учителската работа	0/0	0/0	1/6.6	0/0	14/93.3	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Многу важни за нашето професионално оспособување	0/0	0/0	1/6.6	1/6.6	13/86.6	15/100	0/0	15/100	5	0
Придонесоа за развивање на одредени работни искуства	0/0	0/0	2/13.3	1/6.6	12/80.0	15/100	0/0	15/100	5	0
Добро организирани	0/0	0/0	3/20.0	2/13.3	10/66.6	15/100	0/0	15/100	5	0.5

Врз основа на одговорите на студентите кои се прикажани во табела 1, забележуваме дека најголем број испитаници во потполност се согласуваат со тврдењето дека часовите на практичната настава по предметите Методика на наставата по Биологија 1 и Методика на наставата по Биологија 2 им помогнале да ги согледаат, разберат и применат знаењата стекнати во текот на нивните студии, зголемувајќи ги својата стручност и интерес за вршење на наставничката работа и да развиваат одредено работно искуство.

Најпозитивни ставови студентите имале кога е во прашање влијанието на часовите на практична настава по предметите Методика на наставата по Биологија 1 и Методика на наставата по Биологија 2 и унапредување на нивните практични вештини и способности за реализирање непосредно на воспитно-образовната работа и нивното професионално оспособување, во потполност се согласуваат 10 или 66.6% од студентите. Гледано во целина, студентите од часовите на практична настава по предметите Методика на наставата по Биологија 1 и Методика на наставата по Биологија 2 имаат прилично позитивни ставови, што зборува во прилог на вредностите на медијаната на сите сегменти опфатени во овој дел од скалата со оценки. Во сите случаи медијаните имаат вредност $M_d=5$, што значи дека ставовите на студентите од спомнатите часови се потполно позитивни. Со тоа е потврдена нашата прва помошна хипотеза.

Во вториот дел од скалата со оценки беа испитувани студентите што мислат за својата практична оспособеност за планирање на наставата. Овој сегмент од воспитно-образовната работа е многу значаен за претходна реализација на наставата на кој било предмет, не само на предметот Биологија и од него директно зависат образовниот ефект и успешниот наставен процес. Планирање на наставата подразбира „правовремено, стручно, самостојно и одговорно“ (Лазаревиќ, Банџур 2001) осмислување и конципирање на сите значајни елементи од воспитно-образовната работа на макроплан и микроплан. Подготовката за час „почнува уште од моментот на подготовката за школската година“ (Лазаревиќ, Банџур 2001), а крајниот момент за планирање на наставата претставува пишување на подготовката за час т.е. методичка скица врз основа на која се врши реализирање на конкретната наставна единица.

Табела 2. Ставовите на студентите за својата оспособеност за планирање на наставата – фреквенција и проценти

Оспособеност на студентите за планирање на наставата	Воопшто не се согласувам	Главнo, не се согласувам	Нерешителен сум	Главнo, се согласувам	Се согласувам во потполност	Одговориле	Не одговориле	N	Md	Q
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	
Можам самостојно да го изработам годишниот (глобален) план за час	0/0	0/0	1/6.6	1/6,6	13/86.6	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Можам самостојно да го изработам месечниот (оперативен) план за час	0/0	0/0	1/6.6	1/6,6	13/86.6	15/100	0/0	15/100	5	0
Ги препознавам предностите и недостатоците за годишниот и месечен план за работа	0/0	0/0	7/46.6	1/6.6	7/46.6	15/100	0/0	15/100	5	0
Можам самостојно да ја осмислам методичката концепција на часот	0/0	0/0	0/0	0/0	15/100	15/100	0/0	15/100	5	0.5

Можам самостојно да изработам подготовка или методички синопсис за час	0/0	0/0	1/6.6	2/13.3	12/80.0	15/100	0/0	15/100	5	0
Го разбираам значењето на секојдневната посмена подготовка на наставникот за непосредната воспитно-образовна работа	0/0	0/0	0/0	1/6.6	14/93.3	15/100	0/0	15/100		0.5

Кога се во прашање способностите на студентите за изработка на глобален (годишен), оперативен план за работа и нивното критичко согледување на предностите и недостатоците, ставовите на студентите се умерено позитивни, што е потврдено и од вредноста на медијаната ($Md = 5$). Врз основа на ова може да се заклучи дека и покрај тоа што студентите се теоретски и практично оспособени за изработка на глобален и оперативен план по предметот Биологија организиран од Методика на наставата по Биологија 1 и Методика на наставата по Биологија 2 во четврта година од своите студии, сè уште не се доволно сигурни и немаат доволно самодоверба кога е во прашање планирање на наставата. Причината за тоа можеби треба да се бара во тоа што во четврта година од нивните студии во дидактичко-методичката пракса глобалниот план само се анализира, а оперативниот план за час се работи во групи.

Табела 3. Ставовите на студентите за својата оспособеност за методичко проектирање на часовите, медијана и квадратно оттапување изразени во фреквенција и проценти

Оспособеност на студентите за методичко проектирање на часот	Воопшто не се согласувам	Главно, не се согласувам	Нерешителен сум	Главно, се согласувам	Се согласувам во потполност	Одговориле	Не одговориле	N	Md	Q
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	
Успешно го применувам стекнатото знаење при одредување на оперативните цели и задачи	0/0	0/0	1/6.6	2/13.3	12/80.0	15/100	0/0	15/100	5	0
Можам да одберам соодветни наставни методи во зависност од природата на наставната содржина која треба да се реализира	0/0	0/0	0/0	1/6.6	14/93.3	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Можам самостојно да изработам соодветни наставни средства	0/0	1/6.6	1/6.6	2/13.3	10/66.6	15/100	0/0	15/100	5	0
До неопходни податоци, слики и информации можам да најдам од интернет	0/0	2/0	0/0	1/6.6	12/80,0	15/100	0/0	15/100	5	

Соодветни наставни содржини можам да ги реализирам со Power Point презентација и други облици на современи технологии	0/0	0/0	0/0	0/0	15/100	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Успешно избирам и користам соодветна литература за подготовка на час	0/0	0/0	1/6.6	2/13.3	12/80.0	15/100	0/0	15/100	5	0

Кога е во прашање соодветниот избор на наставни методи и видови на работа, нивно успешно комбинирање, самостојна изработка на наставни средства, користење на интернет, Power Point презентација и други видови од современата наставна технологија, како и избор на адекватна литература, студентите се прилично самоуверени во тоа. Најголем број од нив (14 студенти, односно 93.3) студенти се согласуваат во потполност, т.е. многу позитивно ги оценуваат своите практични способности за реализација на настава ос предметот Биологија. Само двајца (13.3%) студенти се неодлучни и несигурни кога се во прашање нивните способности околу собирање на неопходни слики, информации и податоци преку користење на интернет, реализација на наставна содржина со Power Point презентации, како и други видови од современата наставна технологија и користење на адекватна литература за подготвување на час, додека потполно негативни ставови нема. Од 15 анкетирани студенти, 12 (80.0%) изразија потполно позитивни ставови по горенаведените прашања. Сето тоа најверојатно е последица од задачите кои се реализирани во текот на педагошката практика, како и фактот дека нивните практични предавања тие морале да ги изработуваат самостојно ако се земе предвид дека и покрај реализацијата на проектот „Компјутер за секое дете“, истите недоволно или воопшто не се искористени од наставниците при реализација на нивните часови по Биологија.

Табела 4. Ставовите на студентите за нивната оспособеност за реализација на часовите по предметите Запознавање на природата и Запознавање на општеството, во медијана и квадратно отстапување

Оспособеност на студентите за реализација на час	Воопшто не се согласувам	Главнo, не се согласувам	Нерешителен сум	Главнo, се согласувам	Се согласувам во потполност	Одговориле	Не одговориле	N	Md	Q
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	
Знам различни методски постапки и начини за мотивирање на учениците во воведниот дел на часот	0/0	1/6.6	1/6.6	2/13.3	12/80.0	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Мојам успешно да направам поделба на наставните содржини на логички целини	0/0	0/0	1/6.6	1/6.6	13/86.6	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Правам разлика помеѓу наставните содржини погодни за обработка со одделни иновативни методи	0/0	3/20.0	2/13.3	3/20.0	7/46.6	15/100	0/0	15/100	5	0
Оспособен сум за примена на програмирана настава	0/0	0/0	4/26.6	3/20.0	8/53.3	15/100	0/0	15/100	5	0

Можам успешно да извршам систематизација на наставните содржини	0/0	0/0	1/6.6	2/13.3	12/80.0	15/100	0/0	15/100	5	0
Можам да осмислам и применим диференцирани задачи за самостојна работа на учениците	0/0	0/0	0/0	1/6.6	14/93.3	15/100	0/0	15/100	5	0.5
Можам на различни начини да го проверам постигнатото знаење кај учениците (писмено, усмено, практично)	0/0	0/0	0/0	0/0	15/100	15/100	0/0	15/100	5	0.5

Врз основа на вака добиените резултати од истражувањето, како генерален заклучок може да се извлече дека најголем број од студентите имаат позитивни ставови во однос на тоа колку тие се оспособени да реализираат часови по предметот Биологија, без разлика на тоа дали ќе се работи повторување или ќе се обработува нова наставна содржина. Оваа појава може да се објасни со фактот дека секој студент кој беше опфатен со анкетаирањето имаше одржано поголем број часови на кои се обработувале нови наставни содржини, па оттука произлегува и нивната самоувереност. Податок кој многу охрабрува е дека 86.6% (13 студенти) во потполност се согласни со тоа дека се оспособени да реализираат часови на кои ќе се обработува нова наставна единица. Од друга страна пак, според нашите претпоставки дека студентите не се адекватно или во доволна мера оспособени за реализација на одделни иновативни модели во наставата по Биологија, нивните ставови се сосема спротивни. Тие во најголем број случаи (46.6%) имаат умерено позитивни ставови кон своите способности да разликуваат наставна содржина погодна да се реализира со одделни иновативни модели. Кога е во прашање реализација со иновативни модели (освен програмираната настава), поголем број од студентите сметаат дека за тоа се оспособени, т.е. можат самостојно да подготват и успешно да реализираат час со проблемска и егземпларна

настава. Една од причините е недоволната самоувереност на студентите кога е во прашање да разликуваат кои наставни содржини се погодни да се обработуваат со иновативни модели, но и недоволната самостојност, несигурност на студентот-наставник кога е во прашање предлагање на идејни решенија за реализација на одредени наставни единици. Студентите многу ретко се осмелуваат да предложат примена на некои иновативни модели или, ако предложат, нивите предлози често се неадекватни. Причина за тоа е, покрај недоволното теоретско познавање, и фактот дека додека се биле на педагошка пракса во училиница најверојатно неимале можност да присуствуваат на часови кои се реализираат со иновативни модели, бидејќи наставниците многу ретко или воопшто не ги применуваат.

Заклучок

Со цел да дознаеме што мислат студентите од студиската програма Биологија од Факултетот за природни и технички науки, кои наставничките компетенции ги стекнуваат на Факултетот за образовни науки за нивната практична оспособеност за реализација на часовите по предметите Методика на наставата по Биологија 1 и Методика на наставата по Биологија 2, дојдов до податоци кои од една страна можат да се сфатат како многу позитивни, но од друга страна кон нив треба да се пристапи многу внимателно.

Во одговорите на анкетираниите студенти по сите прашања за реализација на настава по наведениот предмет нивните ставови се умерено или во потполност позитивни. Фактот што во истражувањето немаше негативни ставови укажува на две можности:

Иако истражувањето беше анонимно, студентите не биле во доволна мера искрени во текот на решавање на тестовите.

Од одредени причини студентите имаат во себе доволно самодоверба и се самоуверени, што во реалност во текот на реализација на наставата не е така. Се поставува прашањето колку објективно и реално тие можат да ги согледаат и проценат своите практични способности за реализација на час. Ако се споредат часовите по предметот Запознавање на околината, кога во текот на педагошката практика во првите три години од нивните студии студентите (со ретки исклучоци) биле само пасивни слушатели, каде што наставникот доминира, користи главно вербални методи, учебник, табла и креда, и практичните предавања во кои студентите се трудеа на различни начини да ги мотивираат и заинтересираат учениците, да организираат натпревари, квизови, користат разновидни наставни средства, применуваат иновативни облици и модели, сосема е логично и разбирливо што нивните ставови се такви. Ако земеме предвид дека системот на практичното оспособување на студентите на Факултетот за

образовни науки треба да претрпи одредени реформи во одделни негови сегменти, можеме да бидеме задоволни од постигнатите резултати и да ги сметаме за свој сопствен успех. Одделни кадровски, материјални и технички услови за ефикасна реализација на практичните предавања треба да бидат подобро, но додека тоа да се случи мораме да бидеме задоволни со она што го имаме на располагање и да вложиме дополнителни напори да изградениот степен на самодоверба кај нашите студенти, ако ништо друго, барем да го сочуваме.

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 u savremenih obrazovnih konceptata: 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 et 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 radova (ured. N. Babić). Ocjek: Učiteljski fakultet -Osijek.
- Nedeljković, M. (1998). Mesto i uloga vežbaonica u obrazovanju učitelja: Zbornik radova. Metodika– naučna i nastavna disciplina. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini.
- Vilotijević, M. (1995). Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa, Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.

УДК: 37.014.3.091.33-028.22

Стручен труд
(Professional paper)

Доц. д-р Драгана Кузмановска
Виш предавач м-р Снежана Кирова
Лектор м-р Биљана Петковска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет

ТРИ МЕТОДИ ЗА УЧЕЊЕ НА НОВИТЕ ГЕНЕРАЦИИ

Апстракт

Денешново време е време на брзи и сè поголеми промени во секој домен на животот, па така и образованието не е исклучок.

Кога станува збор за промени многумина од нас не се чувствуваат секогаш подготвени за промени. Речиси сите од нас најудобно се чувствуваме со секојдневните навики и постапки. Понекогаш промените ги доживуваме како закана, иако тие, исто така, можат да бидат возбудливи и да отворат нови можности за нас, наставниците. Во трудов ќе се зборува за воведување на промени во образовниот процес и ќе се потенцираат поволностите од тоа. Кога зборуваме за промени мислиме на усогласување на истите со потребите на новите генерации ученици кои не се вклопуваат во традиционалниот образовен процес и за кои е неминовно воведување на новини. Иако денес образованието подлежи на многубројни промени кои се однесуваат на наставниот план и програма, на наставата и учењето, на училиницата, на оценувањето и на технологијата, ние сакаме да зборуваме за нивното приспособување кон новите генерации на ученици.

Клучни зборови: *визуализација, критичко мислење, решавање проблеми, време.*

THREE LEARNING METHODS FOR NEW GENERATIONS

Abstract

Nowadays we are witnesses of rapid and major changes in every domain of life, and so education is no exception.

When it comes to change, many of us do not always feel ready for change. We almost all feel most comfortable with the daily routine and procedures. Sometimes changes are experienced as a threat, although they can also be exciting and open new opportunities for us, teachers. This paper deals with and highlights the benefits of introducing changes in the educational process. When we talk about changes we mean aligning them with the needs of new

generations of students who do not fit into the traditional educational process and for these students the introduction of innovations is imminent. Although education today is subject to a number of changes relating to curriculum, teaching and learning, classroom, assessment and technology, this paper talks about their adjustment to new generations of students.

Key words: *visualization, critical thinking, problem solving, time.*

Вовед

Веќе со години се предупредува дека држењето на настава со традиционални методи не е компатибилно со новите генерации млади кои се родени во дигиталната ера. Теоретичарите веќе одамна ги дефинираа овие млади како Генерација X (младите родени од 1990 год.). Таблата и кредата се потполно застарено средство во наставата кога е Генерацијата X во прашање, затоа што младите денес користат таблет, виртуелни друштвени мрежи и секојдневно го користат интернетот. Потребно е, пред сè, да се промени пристапот во наставата, да се приспособат наставните средства и да се подигне нивото на интерактивност, во спротивно целосно ќе се изгуби фокусот на генерациите што доаѓаат, што не му оди во прилог на целото наше општество. За да се спречи овој негативен тренд, потребно е да се преземат соодветни мерки за задржување на вниманието на учениците во наставниот процес, а тоа може да се направи само со промена и приспособување на методите во наставниот процес. Денес ученикот се става во фокусот на наставниот процес, целта е „од ученикот да се направи централна фигура во наставниот процес и на тој начин да се изгради независна и слободна личност“ (Vrhovac 1993:32).

Потенцирање на методите за визуелното учење кај новите генерации ученици

„Кога зборуваме за нови технологии во образованието не сакаме да кажеме дека образованието мора да се премести од својата природна средина на училиштето и училницата во еден виртуелен свет; сакаме да понудиме еден алтернативен пристап кон пренесувањето и усвојувањето на знаењата, продолжувајќи образование во светот кој постојано е еден чекор пред нас“ (Vrhovac, 1993). Сегашната генерација дефинитивно учи на различен начин. Нашето општество повеќе не е општество кое чита туку општество кое гледа, затоа што сме опкружени со визелен тип на забава. Поради ова се наметнува прашањето како еден наставник да имплементира методи кои ќе го стимулираат ученикот со ист интензитет како визуелната стимулација на која е навикнат? А ова мораме да го

правиме бидејќи визуелниот ученик нема да замине никаде, тука е и тука ќе остане.

Студиите покажале дека младите денес се прилично различни од старите генерации. Тоа секако не е работа на генетиката туку реакција на организмот и мозокот на опкружувањето. Опкружувањето на Генерацијата X се графички богатите веб-технологии, HD екраните со висока резолуција и големата димензија на дијагонала и севкупната заситеност од информации. Како резултат на тоа се изразени перцептивните способности на денешните млади многу лесно и ефектно да ги прифаќаат и учат визуелните форми, што секако треба да се земе предвид при изработка на наставните програми. Наставниот кадар мора да ги следи овие промени и да понуди содржини кои со поголемо задоволство визуелно се гледаат и набљудуваат, отколку што се предаваат и слушаат. Што значи дека вниманието мора да биде насочено кон методите на визуелното учење.

Фокус на критичкото размислување и решавање на проблемите, а не на меморирање на информации

За да може побрзо и поуспешно да се дојде до усвојување на информации и знаења, неопходно е да се обезбеди психолошка основа на создавањето – нормално да се одвива процесот на мислење. Тоа е сложен процес што се одвива според одредени законитости и правила кои во педагошката наука мора да се почитуваат ако се сака да се постигне успех, т.е. ако се сака процесот на мислење да резултира со продукција на нови информации и знаења. Од моментот на допир со информацијата до нејзино трансформирање во знаење поминува временски период во кој се одвива процесот на учење при што на него може да се гледа на два начина – поедноставен (кога за оној кој учи тоа е нешто надворешно – меморира со цел да го зголеми квантумот на знаења, по што следи негова репродукција) и вториот, внатрешен и посложен: „учењето е нешто што го правиш со цел да го разбереш светот“ (во Атанасоска & Петрова, 2006). Кога зборуваме за релацијата информација-знаење треба да се каже дека постои дистинкција меѓу: да се знае што и да се знае како, при што: „да се знае како е потврда на способноста да се потврди информацијата. Значи поставени во хиерархиска позиција да се знае како стои над да се знае што“. Знаењето претставува знаење тогаш кога: „знаењето или способноста се стекнале низ користење на искуството“. Знаењето е квалитет кој потврдува дека кај човекот доаѓа до промена во однесувањето: „пројавено однесување, но со промени во начините на кои луѓето го разбираат, искусуваат или концептуализираат светот околу себе“. Новиот конструктивистички пристап кон овие прашања вели дека до знаењето се доаѓа по пат на учење

при што: „кога човек учи тој не го усвојува или апсорбира пасивно новото разбирање. Наместо ова, новата информација активно се асимилира во постоечките когнитивни структури, додека симултано се прекројуваат овие структури поради ова, она што индивидуите го учат, секогаш е вработено во контекст на она што тие веќе го знаат, секој од нас генерира нови модели на наше сопствено разбирање на светот“. Меѓутоа, „нешто да се знае“ денес добива поширока димензија – не само да се усвои нова информација, не само да се знае нешто, туку и да се знае како, но и да се биде во состојба да се продуцира да се дојде до ново знаење. „Да се знае како“ значи да се помине во сферата на изградба на способност да се искористи и употреби стекнатото знаење. Тоа подразбира умешност да се примени знаењето, но и вештина и навика тоа да се прави повеќепати во нови и нови ситуации. Простото владеење со знаењето не му е од голема важност и вредност на човекот доколку тој не е во состојба да го стави во употребна функција. Само на овој начин знаењата му користат на човекот за доаѓање до нови сознанија и до откривање на нови нешта кои го богатат неговиот живот. Употребната вредност на знаењата е дотолку поважна затоа што голем дел од нив се усвојуваат по теоретски пат, а нивната практична примена е таа која нив ги потврдува, коригира или пак сосема ги побива и надминува. Прашањето околу знаењата во педагошката теорија е повеќеслојно: што претставува знаењето, како човекот доаѓа до него, кои знаења треба да се усвојат, кои се задолжителните знаења кои треба да ги има секој човек, кој критериум за нивна селекција да се избере и слично. Во педагошката наука се нудат различни одговори на овие прашања од причини што постои поделеност околу самите позиции од кои поаѓаат научниците, но и самото квалитативно еволуирање на педагошката наука се должи токму на новите пристапи кон одговарањето на овие прашања.

Интелектуалните сили и способности се почетната позиција за интелектуалниот развој на човекот, но истовремено и дел на интелектуалното воспитание. Во иницијалната позиција од нив во голема мера ќе зависи како ќе тече тој интелектуален развој, дали тој со успех, квалитетно и без пречки ќе ја води личноста кон крајната цел – запознавање на светот и себе си, т.е. кон продукција на нови знаења. Како крајна цел развојот на интелектуалните сили и способности е дел од воспитниот процес бидејќи тој си поставува таква цел – до максимум секој поединец да ги развие своите интелектуални сили и способности. Тие претставуваат моќи на човековиот интелект или разум, моќи со чија помош тој доаѓа до сознанија. Тие се виши ментални процеси кои го водат до создавањето. Способноста на човекот за генерализација, апстракција, синтеза и анализа е неговата основна моќ врз основа на која

тој ги толкува појавите и процесите во природата и општеството кои му овозможуваат да го преиспитува веќе познатото, но и да открива нови врски и релации, кои му овозможуваат влез во непознатото. Воспитниот процес има за цел да ги негува, но и усовршува, овие сили и способности преку создавање плодни предуслови, амбиент и ситуации во кои ќе дојде до израз нивната употреба, вежбање и усовршување. Современата педагошка мисла сè повеќе е насочена кон потрагата по начините и патиштата кои ќе овозможат на индивидуата да го достигне врвот во мисловните процеси - силата, вештината и способноста наречена критичко мислење: „критичкото мислење е виш облик на мислење кој е достапен на сите возрасти. Критичкото мислење значи да се тргне од некоја поставка, да се разгледаат нејзините импликации, да се преиспита, да се спореди со спротивните поставки и гледишта, да се изгради потпорен состав на уверувања и, на крај, врз основа на сето тоа, да се заземе сопствен став. Тоа ги вклучува сложените процеси на мислење, ги обединува концепциите и ресурсите како и преобликувањето на поимите и фактите. „Сложените процеси на мислење се процеси кои почнуваат со информација, а завршуваат со одлука“ (Blaslov, 2004). На овој начин личноста сама раководи со своето знаење со тоа што со прикладна помош го креира сопствениот пат и начин на негово конструирање. Развојот на критичкото мислење треба да биде проследен со поттикнување на дивергентното, т.е. креативното мислење што претставува когнитивно умевање од висок ред при што човекот е поставен во позиција и ситуација да покаже творечка активност, нелинеарен правец на размислување, примена на откривачка стратегија при доаѓањето до нови сознанија: „дивергентното мислење поаѓа од поставката дека креативноста, творештвото не е одлика само на определена категорија на луѓе, тежнее да се оддалечи од средиштето во различни правци истовремено, барајќи патишта до сознание“.

Воспитниот процес во современи услови треба да биде организиран според принципи кои ќе овозможат креирање ситуации во кои личноста ќе се развива во целост, а посебно ќе се развиваат нејзините интелектуални сили и способности на начин кој ќе го негува и поттикнува критичкото и творечкото мислење кај секој човек. Ова важно прашање е во доменот на дидактиката како педагошка дисциплина која го организира воспитниот процес, посебно процесот на учење и стекнување знаења, при што таа ги зема предвид сите екстерни и интерни фактори кои треба да се контролираат за да влијаат позитивно врз критичкото и творечкото мислење што треба да дојде до израз кај секоја индивидуа. Тоа мислење претставува вид на интелектуална способност на човекот која му овозможува да доаѓа до нови сознанија, да продуцира креативни идеи и решенија кои го богатат неговиот живот, но и животот на општеството.

Секогаш ќе постојат оние на кои им е полесно некои информации да ги запомнат, но се поставува прашањето дали тие ќе можат тие знаења да ги искористат во реалните работни околности и задачи. Се смета дека посебно денес непотребно е да се помнат одредени информации кои се достапни само со неколку кликови на интернет. Јасно е дека стратешкото образование мора да се занимава со едукација на младите во смисла на развивање на критичкото размислување и учењето да се применува знаењето во решавање на проблемите, а не во креирање на кадри кои во секаков момент ќе ги знаат датумите на историските настани, вредностите на математичките константи или одредени научни теореми. Претприемништвото се смета за основа на идниот економски развој и затоа е важно на време да се обучат младите со знаења кои ќе им помогнат во борбата да опстанат на пазарот.

Да се прилагодат предавањата кон потребите на младите според критериумот време

Голема маана на Генерацијата X е што од преголема количина на пласирани информации вниманието драстично опаѓа после кратко време. Едноставно, заситеноста од информации и забрзани когнитивни активности придонесуваат кон фактот што после десетина минути мозокот не може да прима нови информации и потребен му е одмор. И навистина, часот од 45 минути е непрактичен кога вниманието на дваесетгодишниците е во прашање. Предавањата мора да се поделат во кратки сегменти или е потребно да им се овозможи на младите да имаат пристап до знаења тогаш кога се спремни да ги прифатат. Тука на сцена стапуваат методите на учење на далечина, e-learning платформите и системите на кои лесно им се пристапува преку интернет и кои се во секој момент достапни. Интернетот како алатка ги надополнува достапните извори и материјали и ја намалува зависноста од времето и просторот што се ограничувачки фактори во училиштата. Тој ја зголемува динамичната комуникација и ја олеснува соработката намалувајќи ја потребата соработниците да бидат на исто место во исто време.

Заклучок

Денес брзиот технолошко-технички развој и примената на компјутерската технологија во наставата отвораат нови можности и начини за примена на некои нови или поинакви техники на учење, кои имаат силно влијание и врз учењето на новите генерации. Ваквите наставни методи имаат за цел да го подобрат квалитетот на образованието и повеќе да ги вклучат учениците во образовниот процес. Иновација значи напредок и развикот, а тоа е токму она што ни е потребно нам како општество.

Наставникот, како и секогаш до сега, во историјата на образованието има голема одговорност. Покрај тесно-стручните компетенции треба постојано да одржува чекор со најновите наставни методи и техники, како и со вештини за примена на ИК технологија. Иако денес секаде се зборува дека учениците се во фокусот на образованието, тоа во никој случај не ги намалува улогата и важноста на наставникот ниту го сведува само на посредник.

Користена литература

- Атанасоска Т, Петрова Ѓорѓева Е. (2006). Општа педагогија. Факултет за учители Битола, Битола. ISBN 9989-100-09-8. стр.164.
- Atherton, J. S. (2009). Learning and Teaching; Piaget's developmental theory. Преземено од <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm>
- Blaslov, Z. (2004). Veza izmegu skolskog kurikulumuma i kritickog mislenja, Skola bez slabih učenika, Filozofski Fakultet, Pula. str. 605
- Vrhovac, Y. (1993). U potrazi za zadovoljnim učiteljem stranoga jezika. U M. Andrijašević, Y. Vrhovac (ur.) Trenutak sadašnjosti u učenju jezika, zbornik radova. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

УДК: 37.018.43:004.78

Прегледен труд
(Review paper)Бисера Петковска
Проф. д-р Благој Делипетрев
Проф. д-р Зоран Здравев
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за информатика

МАСОВНИ ОТВОРЕНИ ОНЛАЈН КУРСЕВИ (МООК)

Апстракт

Во трудов дискутираме за новиот тренд во образованието, така наречените масовните отворени онлајн курсеви (МООК). МООК се курсеви кои се наменети за неограничен број на корисници, најчесто се бесплатни и се достапни исклучиво преку Интернет. Се смета дека МООК произлегле од таканареченото ОЕР движење, односно движењето на отворени едукативски ресурси и се промовирани на УНЕСКО форум во 2002 година. Со примената на овие курсеви се диференцираат два типа: кМООК и хМООК. Досега се развиени повеќе платформи за поддршка на ваквите курсеви, со што е започнато нивно помасовно користење. При реализацијата на курсевите се утврдени извесни предности и недостатоци, но сепак за уште поголема примена постојат доволен број фактори за мотивација и на студентите и на професорите.

Вовед

Со постојаниот развој на новите технологии се јавуваат и нови предизвици за високото образование. Интернетот и неговата сè поголема и понеограничена достапност во последната деценија, донесе нови трендови, пред сè во начинот на комуникација и споделување на информации. Така електронската пошта, социјалните мрежи, блоговите, форумите за дискусија и слични платформи станаа секојдневие на обичниот човек и значително ја зголемија достапноста на податоци и информации од сите полиња.

Овие трендови се одразија и во развојот на високото образование. Како најнова и најинтересна појава во оваа гранка е појавата на масовните отворени онлајн курсеви (МООК). Нашето истражување ќе има за цел запознавање со поимот и значењето на овие курсеви, како и разгледувањето на импликациите кои ги имаат тие врз високото образование.

Трудот е конципиран така што на почеток даваме дефиниција и кратка историја на МООК. Потоа ќе направиме разграничување на различните типови на МООК и ќе дадеме преглед на најпознатите платформи кои ги

нудат овие курсеви ширум светот. На крајот се презентирани предностите и недостатоците на овие курсеви, како и мотивацијата за нивна примена од страна на индивидуалците и високообразовните институции.

Трудот се базира на повеќе истражувања и публикации од електронски извори, најголем дел од реномирани истражувачи чие специфично поле на интерес се овие курсеви.

Што се МООК?

Според Википедија (http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course), Масовните отворени онлајн курсеви (МООК) се курсеви наменети за неограничено учество и отворен пристап преку интернет. Поедноставна е дефиницијата на Оксфордскиот речник (<http://www.oxforddictionaries.com/>) која вели: МООК е курс на студии, достапен преку Интернет, бесплатно и наменет за голем број на луѓе. Основната цел на МООК произлегува од нивната дефиниција. За потребите на овој труд ние ќе дадеме наша дефиниција: МООК се курсеви кои се наменети за неограничен број на корисници, најчесто се бесплатни и достапни се исклучиво преку Интернет.

Кратка историја

Почетоците на МООК не се многу далеку во минатото. Се смета дека МООК произлегле од таканареченото ОЕР движење, односно движењето на отворени едукациски ресурси. Отворени едукациски ресурси се слободни, достапни, отворено лиценцирани документи и медиуми кои се корисни за подучување, учење, образовни, оценувачки и истражувачки цели. Овој термин е измислен на форумот УНЕСКО во 2002 година, кој ги истражувал импликациите на иницијативата за земји во развој на Универзитетот „МИТ“. Десет години подоцна на Светскиот конгрес за ОЕР на УНЕСКО беше потпишана Париската декларација, која покрај останатото препорачува да се поттикне свеста за користењето на ОЕР и да се охрабрува отворено лиценцирање на образовни материјали произведени со јавни средства. (UNESCO, 2012)

За прв официјален МООК се смета курсот „Конективизам и сврзното знаење“ (Connectivism and Connective Knowledge), кој бил воден од страна на Џорџ Сименс од Универзитетот „Атабаска“ и Стивен Даунс од Националниот совет за истражување, а бил создаден на Универзитетот „Манитоба“ во Канада. Покрај 25-те студенти од овој Универзитет, курсот бесплатно, преку Интернет го следеле и околу 2.300 студенти од јавноста. Сите содржини на курсот биле достапни преку РСС канали, а онлајн студентите можеле да учествуваат преку алатки за соработка,

вклучувајќи блог постови, хиерархиски дискусии во системот за е-учење Мудл (Moodle) (www.moodle.org) и преку состаноци на социјалната платформа Втор живот (Second Life) (www.secondlife.com). Како последица на овој курс бил оформен и терминот МООК, од страна на Дејв Кормиер од Универзитетот „Принц Едвард Ајланд“ и вишиот истражувачки соработник Брајан Александер од Националниот институт за технологија во либералното образование (http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course).

Типови на МООК

Водосегашниот краток развој на МООК успеале да се издиференцираат два типа: кМООК и хМООК. Притоа едната група курсеви не е подобра од другата, тие се едноставно различни.

Кај кМООК, „к“ означува конективизам и првиот креиран МООК спаѓа во оваа група. Теоријата на креаторот на овој курс се заснова на идејата дека учењето се случува во мрежа, каде што учениците користат дигитални платформи како што се блогови и социјални мрежи, со цел да се поврзат со содржината, други изучувачки заедници и други ученици и на тој начин да се создаде знаење (Downes, 2012). Кај овој тип на курсеви учениците се охрабруваат активно да придонесуваат кон учењето, користејќи дигитални платформи. Придонесите од страна на учесниците се секојдневно сумирани од страна на организаторите на курсот, кои потоа ги споделуваат со другите учесници преку електронска пошта или билтен. Најчесто кМООК не се спонзорирани од страна на високообразовни институции. Тие се организирани од страна на индивидуалци со пасија кон одредена област. Организаторите посветуваат време на креирање рамка за учење, преку којашто учесници од сите страни на светот можат да се поврзат и да споделуваат, придонесуваат и соработуваат, при што истовремено учат за одредена тема и ја прошируваат својата мрежа на професионални, но и лични контакти. кМООК, покрај тоа што се отворени се и флексибилни, што значи дека одговараат целосно на потребите на своите учесници и обезбедуваат учење приспособено на овие потреби (Morrison, 2013). Овој тип на учење најдобро го објаснуваат неговите визионери Џорџ Сименс и Стивен Даунс, па така Даунс во својата нова книга учењето го објаснува како: „создавање и отстранување на врските помеѓу субјектите, односно приспособување на јачината на тие врски. Теорија на учење е, во буквална смисла, теорија која објаснува како овие врски се креираат и приспособуваат“ (Downes, 2012).

Иако првиот МООК се смета за кМООК, масовните онлајн курсеви вистински ја добиле својата популарност по појавувањето на првиот

хМООК курс во 2011 година. Креатори на овој курс на тема „Вештачка интелигенција“ се Себастијан Трун и Питер Норвик од Универзитетот „Стенфорд“ (Saenz, 2011). Иако очекувале неколку илјади студенти, курсот го запишале 160.000 студенти од 190 земји ширум светот, со што станал масивен во вистинска смисла на зборот. По завршувањето на овој курс, Трун го основал Udacity.com, платформа која, главно, нуди курсеви од областа на науката и технологијата. Наскоро се отвораат и Coursera.com и edX.com, кој е заедничка платформа за бесплатни онлајн курсеви на познатите универзитети „Харвард“ и „МИТ“. (Morrison, 2013).

Оттогаш бројот на слични платформи спонзорирани од високообразовните институции ширум светот, но и од разни профитни и непрофитни организации, постојано расте. Овој тип на МООК, кои се нудат на универзитетски платформи, се засноваат на традиционални материјали и високообразовни методи на учење. Тие најчесто вклучуваат видеолекции и квиз-тестови, како метод за оценување. Многу често вклучуваат и содржини кои се достапни на Интернет, надвор од платформата за учење.

Значи основната разлика помеѓу кМООК и хМООК е тоа што кај кМООК изучувачите на курсот се во центарот на внимание и тие сами придонесуваат кон своето знаење, додека кај хМООК во центар на вниманието е професорот кој го води курсот и ги насочува учениците. Иако кај кМООК дигиталните платформи се од пресудно значење, нивното користење не е забрането и кај хМООК. Сепак, за високото образование позначајни и повлијателни се хМООК, како поблиски до традиционалното образование.

Најпознати МООК платформи

Во својот труд „МООК и отвореното образование: Импликации врз високото образование“ (Yuan & Powell, 2013), Ли Јуан и Стивен Пауел од Центарот за образовна технологија и стандарди за меѓусебно функционирање ги анализираат најпознатите МООК платформи, нивните функции и интереси. Една од најпознатите е edX.com, која веќе споменавме е заедничка непрофитна платформа на „МИТ“ и „Харвард“. Овие универзитети ги користат МООК да разберат како студентите учат и да ги подобрат иновациите во учењето и подучувањето на кампусот. Coursera.com, Udacity.com и Udeemy.com се профитни платформи кои најчесто заработуваат од наплаќање за сертификати за завршени курсеви, но работат и на развој на други бизнис модели, како што се продажба на информации за студентите, рекламирање на спонзорирани курсеви, наплаќање партиципација за кредитирани курсеви итн. P2pu.org и Khanacademy.org се платформи спонзорирани од фондации и нивна цел е

да обезбедат можности за сите кои сакаат да учат или подучуваат онлајн, овозможувајќи им бесплатен пристап. Во долната табела се сумирани специфичностите за петте најпознати платформи за МООК во САД (Yuan & Powell, 2013).

Платформа	Профит	Слободен пристап	Цена за сертификат	Институционални кредити
Edx.com	Не	Да	Да	Не
Coursera.com	Да	Да	Да	Делумно
Udacity.com	Да	Да	Да	Делумно
Udemy.com	Да	Делумно	Да	Делумно
P2PU.org	Не	Да	Не	Не

Според истражувањата на сајтот openeducationeurope.eu, направено во декември 2013 г., ни Европа не заостанува премногу во трендот со МООК, при што убедлив лидер со најголем број курсеви е Шпанија, а веднаш по неа следуваат Велика Британија, Германија и Франција. Досега има креирано близу 400 курсеви, а најзастапени теми се од областите наука и технологија, општествени науки, применети науки и бизнис. Најпознати европски провајдери на овие курсеви се европските високообразовни институции, како и платформите UnX, Miríada X, OpenupEd, OpenCourseWorld, Iversity, FutureLearn итн (<http://openeducationeurope.eu>, 2013).

Предности и недостатоци

Според д-р Шели Кинаш од Универзитетот „Бонд“ во Австралија (Kinash, 2013), постојат повеќе карактеристики на МООК кои ги диференцираат од традиционалното образование, а некои од овие карактеристики можат да се сметаат за нивни предности. МООК се најчесто самостојни предмети кон кои може да се приклучи секој, од секаде, во кое било време. Тие балансираат помеѓу синхронизиран и несинхронизиран начин на учење, што значи дека понекогаш професорите и учениците се истовремено онлајн, но најчесто активностите се дизајнирани учениците да можат да им се посветуваат во време кое на нив најмногу им одговара. Времето за запишување и завршување на курсот, исто така, најчесто не е ограничено. МООК, исто така, го користат концептот на приспособено учење, што значи дека тежината и предизвикот на содржината и вежбите најчесто се приспособува на нивото на знаење на студентот. Најголем дел од МООК ја користат предноста од најновите технологии за да го овозможат и подобрат учењето. Така, на пример, многу од нив се со мултимедијална содржина, користат видео презентации, игри, квизови и слично, што претставува и позабавен начин на учење. Универзитетите,

пред сè, предностите при нудење на МООК ги гледаат во маркетингот. МООК се на некој начин реклама за Универзитетот кој ги нуди и бесплатна можност да се испроба курсот, без да се биде запишан на Универзитетот. Покрај тоа со МООК се истражуваат нови педагошки платформи, се експериментира со нови пристапи во учењето и со нови технологии. Според многу професори МООК и отворениот пристап кон образованието претставуваат вредност на модерното време (Kinash, 2013).

Покрај бројните предности, постојат и голем број проблеми кои се јавуваат во врска со МООК. На прво место е стапката на напуштање на курсевите. Според досега најрелевантното истражување, спроведено од страна на Кејти Џордан, како дел од нејзиниот докторски труд, МООК најчесто ги завршуваат помалку од 13% од запишаните ученици, што значи дека стапката на откажување достигнува и преку 90% (Jordan, 2013). Многу работодавачи, пак, сметаат дека МООК произведуваат супстандардни студенти со пониско ниво на знаење за разлика од традиционалното образование. Уште еден значаен недостаток е проблемот со акредитација на МООК. Најголемиот број курсеви воопшто не се акредитирани, а оние кои сеакредитирани најчесто наплаќаат за стекнатите кредити. Притоа ни цените не се стандардизирани. Голем број професори сметаат дека не треба да се брза со акредитација на МООК, поради отежнатоста при оценувањето на студентите, односно поради зголемените можности за мамене при онлајн полагањето на испити. Еден начин за решавање на овој проблем понуди платформата Udacity.com, со тоа што ќе им наплаќа на студентите по 80 долари, за да ги полагаат тестовите во тест-центри на глобалната образовна компанија Пирсон (Lewin, 2012). Присутен е и стравот дека со акредитирање на МООК, големите, добро финансирани универзитети, ќе ги подредат или доведат до изумирање помалите универзитети, со воведување на таканаречено глобално образование. Квалитетните МООК, исто така, бараат значајни ресурси, пред сè за дизајнот, администрацијата и кадарот, кој треба да има искуство во адаптираното учење. Со оглед на тоа што овие курсеви сè уште се млади во својот развој, потребни се и значајни вложувања на време и финансии за да се биде во тек со современите технологии и новата содржина. Уште еден значаен проблем во врска со МООК е правото на интелектуална сопственост, кое не е баш најдобро разграничено кај онлајн материјалите.

Поради изложените предности и недостатоци на МООК, мислењата за нивната иднина се поделени. Додека некои сметаат дека МООК полека ќе ги заменат универзитетите какви што ги познаваме, други мислат дека тие ќе изумрат и ќе бидат само интересна страница во историјата на високото образование (Kinash, 2013).

Мотивација за примена на МООК

Кога се работи за МООК постојат повеќе заинтересирани страни, секоја со своја мотивација. Постојат тутори чија задача е олеснување на МООК, институционални менаџери кои помагаат во утврдувањето на местото на МООК, покрај традиционалното образование, креатори на политиката на МООК, кои размислуваат за долгорочните импликации во образованието и вложувачи на капитал кои се заинтересирани за повраток на инвестициите (Conole, 2013). Сепак, суштинските заинтересирани страни се, пред сè, студентите кои ги запишуваат овие курсеви и професорите кои ги дизајнираат и предаваат.

Постојат повеќе фактори кои ги мотивираат учениците да се вклучуваат во МООК. Овие фактори вклучуваат економски придобивки, развој на личен и професионален идентитет, предизвик и остварување, како и забава и уживање. Анкети спроведени од страна на истражувачи на Универзитетот „Дјук“, во врска со нивниот прв МООК, покажале дека постојат четири главни групи на мотивација за студентите да се вклучат во овие курсеви (Belanger & Thornton, 2013):

- да стекнат разбирање за предметот без посебни очекувања за завршување или достигнување;
- поради забава, задоволство, социјална интеракција и интелектуална стимулација;
- погодност, често во комбинација со бариери за традиционалните опции образованието;
- за да го искушат или истражат онлајн образованието.

Иако во анкетите спроведени пред почетокот на курсот забавата и задоволството биле прилично важни, во анкетите кои биле спроведени на крајот од курсот најголем дел студенти се изјасниле дека имаат генерален интерес за темата. Студентите се изјасниле дека го користеле онлајн курсот да им помогне да одлучат дали сакаат да се запишат на факултет, додека значајно малцинство тврдело дека не можат финансиски да си го дозволат формалното образование. Ова е само едно истражување за мотивацијата на учесниците во МООК, но оваа тема е прилично широка и на неа сè уште треба да се работи и детално да се истражува.

Што се однесува до професорите, досега најголемата анкета за искуството од предавање МООК и нивната мотивација била спроведена во почетокот на 2013 година од страна на Кроникл и опфатила 103 професори (Kolowich, 2013). Резултатите генерално покажале дека иако процесот на креирање на МООК одзема многу време (просечно 100 часа за еден курс), професорите сметаат дека овие курсеви се успешни. Дополнително време им одземало и одржувањето на курсот и одговарањето на студентските

прашања. За оценувањето дури 74% од анкетираните одговориле дека користеле автоматски технолошки поддржан систем, кој го сметаат за прилично доверлив. Најкористени материјали за време на курсевите биле сопствени видеа и отворени образовни ресурси. Иако професорите вложуваат многу време во подготовка на овие курсеви, дури 72% сметаат дека не треба да се овозможи формално акредитирање на курсевите. Како мотивација за креирање и одржување на MOOK, тие наведуваат повеќе причини, меѓу кои најзастапени се:

- да помогнат во достапноста на високото образование (71,8%);
- да го зголемат своето влијание како икструктор (40,8);
- да ја зголемат својата репутација во сопствената дисциплина (37,9%);
- да соберат совети за подобрување на традиционалните предавања (36,9%);
- да ја зголемат својата видливост во медиумите и пошироката јавност (33%) итн.

Кога се работи за ентузијазмот во врска со MOOK, професорите го менуваат своето мислење, односно тоа преминува од поголем број на скептици (пред искуството со MOOK) кон поголем број на големи ентузијастички (по искуството со MOOK).

Заклучок

Целта на овој труд беше запознавање со MOOK и разработка на некои импликации во врска со нив. Од изнесеното во трудот може да се заклучи дека со сè поголемата достапност на технологијата, овие курсеви ќе земаат сè поголем замав, а заинтересираноста има тенденции да расте. Со цел да се следат светските трендови, релевантните образовни институции во Македонија треба сериозно да ги земат предвид овие трендови, да ги вклопат во своите планови и да овозможат услови за воведување на MOOK, како дел од формалното и неформалното образование. Со тоа, освен што директно ќе се отворат вратите за вклучување на поголем број заинтересирани лица во образовниот процес, така и посредно работниците во образованието ќе стекнат значајни искуства во користењето на новите технологии и ќе се здобијат со идеи за подобрување на традиционалните начини за реализација на наставата.

Користена литература

- <http://openeducationeuropa.eu>. (2013, December 2). Retrieved December 19, 2013, from http://openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_moocs.
- Belanger, Y., & Thornton, J. (2013). *Bioelectricity: A Quantitative Approach; Duke University's First MOOC*. Durham, North Carolina: Duke University.
- Conole, G. (2013, December 15). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia. Número 39*.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge*. Creative Commons License .
http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course. (n.d.).
<http://www.oxforddictionaries.com/>. (n.d.).
- Jordan, K. (2013, May). <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>. Retrieved December 2013, from <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>.
- Kinash, S. (2013, January 11). <http://epublications.bond.edu.au/tls>. Retrieved December 19, 2013, from <http://epublications.bond.edu.au/tls/70>.
- Kolowich, S. (2013). *The Professors Who Make the MOOCs*. The Chronicle of Higher Education.
- Lewin, T. (2012, July 17). Universities Reshaping Education on the Web. *New York Times*.
- Morrison, D. (2013, April 22). The Ultimate Student Guide to xMOOCs and cMOOCs.
- Saenz, A. (2011, August). 100,000+ SIGN UP FOR STANFORD'S OPEN CLASS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE. CLASSES WITH 1 MILLION+ NEXT?
- UNESCO, 2. W. (2012, June 22). http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf. Retrieved December 10, 2013, from <http://www.unesco.org>.
- www.moodle.org. (n.d.). Retrieved from www.moodle.org.
- www.secondlife.com. (n.d.). Retrieved from www.secondlife.com.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>.

УДК: 37.016:78(497.7:497.11)

Оригинален научен труд
(Original research paper)

М-р Ленче Насев
Факултет за музичка уметност
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
М-р Саша Павловиќ
Академија за уметност,
Универзитет во Бања Лука

**КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА НА КУРИКУЛУМОТ ВО
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И РЕПУБЛИКА СРПСКА НА
ПРИМЕРОТ: АНАЛИЗА НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО
МУЗИЧКО ОД I ДО III ОДДЕЛЕНИЕ**

Апстракт

Во трудот се анализира и компарира курикулумот од општото основно образование во наставата по музичко од I до III одделение во две држави: Република Македонија и Република Српска. Анализата ќе ги опфати следниве елементи: застапеноста на бројот на часови (неделно и годишно), целите и содржините. Целта на трудот е да се согледаат сличноста и разликите на концептот и структурата на наставните планови и програми за I, II и III одделение по музичко во Република Македонија и Република Српска преку кои ќе се создаде основа за нивно подобрување во иднина.

Клучни зборови: *наставен план, наставна програма, цел на наставата по предметот Музичко образование, образовни постигнувања.*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF CURRICULUM OF REPUBLIC OF
MACEDONIA AND REPUBLIC OF SRPSKA EXAMPLE OF THE
ANALYSIS OF TEACHING PROGRAM DOCUMENTS OF MUSIC
FROM I TO III GRADE**

Abstract

This paper analyzes and compares the general curriculum of primary school in music, from I to III grade in the two countries: the Republic of Macedonia and the Republic of Srpska. The analysis will include the following elements: the number of hours (weekly and yearly), aims of the subject and content state in documents. The purpose of the paper is to see the similarity and differences of the concept and structure of curricula for I, II and III grade of music in the Republic of Macedonia and the Republic of Srpska that will create the basis for their improvement in the future.

Key words: *teaching plan, teaching program, aims of the subject, education attainments.*

Вовед

Во рамките на основното образование учениците стекнуваат заења, вештини, способности и навики преку кои се оспособуваат за самостојно формирање на мислења и ставови.

Преку изучување на музиката како предмет, кај учениците се поттикнуваат позитивните емоции, креативноста, самостојноста, тимската работа, културата на однесување и музичко изразување.

Основното образование во Република Македонија и Република Српска е задолжително. Тоа е организирано во три воспитно образовни периоди и тоа: од I до III, од IV до VI и од VII до IX одделение. И во двете држави, започнувајќи од својата шеста година, детето активно се вклучува во долготраен и плански процес, преку кој стекнува систематизирани знаења од разни области вклучувајќи ја и музиката, сè до IX одделение.

Преку преглед и анализа на основните документи од општото основно образование во наставата по предметот Музичко образование од I до III одделение во Република Македонија и Република Српска ќе се утврдат разликите и заедничките точки во однос на: застапеноста на бројот на часови (неделно и годишно), целта на предметот, наставните теми, бројот на часовите на секоја од темите, интеграцијата со предметите кои се застапени во наставниот план, содржините. Компаративната анализа ќе придонесе да се согледаат сличностите и разликите во концептите на наставните планови и програми од двете држави, што ќе овозможи нивно подобрување во иднина.

Програмската поставеност на наставните теми, содржини и активности по предметот Музичко образование од I до III одделение во Република Македонија

Во Република Македонија во наставниот план од I до III одделение предметот Музичко образование е застапен со два часа неделно, односно 72 часа на годишно ниво. Во наставните програми од I до III одделение се предвидени следниве наставни теми: Пеење, Музика и движење, Слушање музика, Свирење на детски музички инструменти, Основи на музичката писменост и Основи на детското музичко изразување и творење.

Главни цели на предметот за овој развоен период (од I до III одделение) се: ученикот да се воведо во спознавањето на музичко-изведувачките активности (пеење, свирење на детски музички инструменти, музичко-ритмички активности) и во слушањето музика; да ја доживее убавината на

музиката; да се поттикне да пее, свира, игра, слуша музика; да се ослободи од стрес, емоционална напнатост преку слушање музика и музичко изразување; да покажува интерес и желба за изведување на музичките активности; да стекне самодоверба во изршувањето на музичките активности (ориентација во простор, координација на движењата, запазување и менување на редоследот на движењата, извршување на целовита психомоторна активност); да развива аудитивна перцепција, да го открива и почитува сопственото музичко изразување и да го почитува музичкото изразување на другите; да се запознае со детски песни, кратки вокално-инструментални творби и дел од народното музичко творештво; да ги слуша внимателно искажувањата на другите (упатствата на наставникот, идеите на соучениците); да се поттикнува за работа во пар и во група; да ги разбира и прифаќа правилата на однесувањето во колективните музички активности, како и во потесната и пошироката средина (одделението, училиштето); да се воведува во користењето на информатичката компјутерска технологија во музичкото изразување).

Табела 1. Наставни теми и број на часови во I и II одделение во Република Македонија

Теми во I и II одделение		Број на часови неделно
1.	Пеење	20
2.	Музика и движење	25
3.	Слушање музика	12
4.	Свирење на детски музички инструменти	4
5.	Основи на музичката писменост	3
6.	Основи на детското музичко изразување и творење	8
Вкупно часови годишно		72

Табела 2. Наставни теми и број на часови во III одделение во Република Македонија

Теми во III одделение		Број на часови неделно
1.	Пеење	19
2.	Музика и движење	19
3.	Слушање музика	12
4.	Свирење на детски музички инструменти	8
5.	Основи на музичката писменост	6

6.	Основи на детското музичко изразување и творење	8
	Вкупно часови годишно	72

Во структурата на наставната програма во Република Македонија темите за секое одделение посебно се одвоени. Во табеларниот приказ се опфатени: целите на наставата, содржините, поимите, активностите и методите.

Во првата наставна тема Пеење во I и II одделение застапени се содржините: звуци, правилен пејачки став, ритам, пеење. Во III одделение спаѓаат: пеење на песни по слух со опсег од до¹ до до² (детски, уметнички, народни песни поврзани со државни и верски празници) и пеење на елементарни мелодиски вежби по ноти со употреба на сол¹ и ми¹ во траење на половини и четвртини.

Во рамките на оваа тема активности кои треба да се спроведат се: вежби за правилно пеење, држење на телото, вежби за дишење (да пее без напрегање, умерено, без гримаси, без дигање на рамена, без викање); изведба на броеници и брзозборки со точен ритам и јасна дикција; пеење песни различни по содржина и карактер (пеење песни за годишни времиња, детски песни, народни песни), пеење на песни со различни содржини од с¹ од а¹, пеење на бројалки преку кои се осознаваат нотните вредности половина и четвртина; детски песни и народни песни преку кои се развива опсегот на гласот од до¹ до до²; пеење на кратки мотиви во кои се изговараат имињата на тоновите сол¹ и ми¹; пеење на елементарни мелодиски вежби и песни по ноти со тактирање.

Во втората наставна тема Музика и движење во I одделение се опфатени содржините: музичко-ритмички чекорења, музички игри и танцување. Во II и III одделение е додадена и содржината елементарни музички драматизации.

Меѓу предвидените активности спаѓаат: изведба на музичко-ритмичките чекорења (чекорење, марширање, потскокнување); изведување на потскокнувања со музичка придружба; комбинирање на чекорења и потскокнувања; учество во музички игри; изведба на елементарни танци и ора, драматизации на одредена песна или инструментална композиција (*Валц на цвеќињата* од Петар Илич Чајковски, *Дивиот јавач* од Роберт Шуман), танцување на валцер; учество во драматизацијата *Пеце и волкот* од Сергеј Прокофјев.

Третата наставна тема Слушање музика во сите три одделенија ги опфаќа содржините: слушање звуци од природата и околината, слушање вокална и инструментална музика, слушање музички фолклор.

Како активност предвидено е: слушање и имитирање на звуци од природата и околината, препознавање и именување (пријатни и непријатни звуци) преку слушање на пеењето на птиците, сопирање на автомобил, шумолење на лисјата, грмотевици, шкрипење на столче; воочување на вокална, инструментална и вокално-инструментална музика; слушање на *химната на Република Македонија*; слушање на *Лет на бумбарот* од Николај Римски Корсаков; слушање на *Билјана платно белеше*; слушање на *Право оро*, слушање класична музика *Мала ноќна музика* од Волфганг Амадеус Моцарт, *Музичка сликовница* од Тома Прошев, *Младински албум* од Властимир Николовски; слушање песни и ора од различни етнички заедници; слушање музика во која се вклучени различни инструменти: пијано, виолина, флејта, гајда, тапан, кавал, слушање на *Карневал на животните* од Камил Сен-Санс од која композиција посебно се обработуваат *Кенгурите* и *Народот со долги уши* во кои се воочуваат промените во темпото и динамиката; слушање на *Пеце и волкот* од Сергеј Прокофјев; преку слушање на музика; слушање на музички дела или фрагменти преку кои ученикот се запознава со звучноста на инструментите: хармоника, флејта, барабанче, гитара, дајре.

Во наставната тема Свирење на детски музички инструменти во I одделение застапени се содржините: ритам, запознавање со детските музички инструменти и свирење на детски ритмички инструменти. Во II и III одделение додадена е и содржината придружба на песни и кратки ритмички мотиви со детски музички инструменти.

Предвидени се активностите: изведување на ритмички мотиви со плескање на рацете, тропане со нозете, чукање со две моливчиња; испитување и откривање на звучните својства на инструментите направени од пластични чаши наполнети со ориз, каменчиња и грав; откривање и разликување на детските ритмички инструменти; свирење на детски ритмички музички инструменти, придружба на песна со ритмички детски музички инструменти: триангл, стапчиња, чинели, тропалки, барабанче, свирење на детски мелодиски музички инструмент – металофон.

Петтата тема Основи на музиката писменост во I одделение ги опфаќа содржините: основни видови на темпо (брзо-бавно) и основни видови на динамика (силно-тиво). Во II одделение се застапени: регистар (високо и ниско) и визуелно графичко претставување на ритам, додека во III одделение е вклучена содржината елементи на нотно писмо: нота, петолиније, виолински клуч, поставување на тоновите сол¹ и ми¹ на петолинието.

Предвидено е содржините да се реализираат преку активностите: воочување на разликите во темпото (брзо-бавно) преку слушање на музика,

преку споредба на животните зајак-полжав; препознавање на основните видови динамика (силно-тивко) преку детска игра скриен предмет (веќе научена песна се пее тивко кога ученикот кој го бара скриениот предмет е оддалечен, а се пее силно кога се приближува до него), препознавање на високи и ниски тонови преку музички примери; препознавање на кратки и долги траења на нотите и нивно претставување со графички симболи, слики, предмети, запознавање со елементите на нотното писмо: нота, петолиније, виолински клуч; вежби за пишување на виолински клуч и ноти.

Во последната тема Основи на детско музичко изразување и творење се вклучени содржините: креативно изразување преку пеење со движење и свирење, ликовно изразување на впечатоците од слушаната музика.

Активности кои треба да се спроведат се: истражување на сопствениот глас; учество на учениците кои наместо со говор одговараат со пеење, креативно изразување преку корелација со предметите Ликовно образование, Македонски јазик и Физичко образование ученик на одредена музичка содржина да обмислува сопствена кореографија; креативно изразување и творење на слушаните песни и музички примери; учество во игри и драматизации; учество во игри во кои учениците наместо со зборување одговараат со пеење; учество во активности преку сопствено изразување на впечатоците од слушаната музика.

Програмска поставеност на наставните теми и содржини по предметот Музичка култура од I до III одделение во Република Српска

Во Република Српска во наставната програма за I одделение предметот Музичко образование е интегриран во рамките на предметното подрачје *ритмика, спорт, музика*. Во ова подрачје генерално се издвоени три програмски содржини и тоа: 1. Движење и игри во природата (2 часа неделно), 2. Пееме, свириме и играме (2 часа неделно) и 3. Се натпреваруваме: елементи на спортските игри (1 час неделно).

Општи цели и задачи за програмската содржина Пееме и свириме се: развивање на интерес, љубов и почит кон музиката и танцовачка уметност, поддршка на развојот на способностите, целосно доживување преку игра и песна, движење и танц, запознавање и користење на можностите на сопственото тело како инструмент на изразување на движењето, неговото правилно држење, грациозност во одењето, изразноста, убавината и складност на движењето збогатени со музика; способност за изразување на емоции со движење и елементарно разбирање на балетската уметност, ритмичката прецизност, координација и култура на движењето, нивна складност, леснотија и слобода во изразувањето на музичкото доживување, ориентација во просторот и способност за

владеење со него; задоволување на потребата за активно доживување на музиката и движењето и воспоставување на правилен однос кон народната музика и фолклор; усвојување на достапни техники на музичкиот израз по пат на користење на сопственото тело како инструмент, различни звучни предмети, како и едноставни музички инструменти; способност за користење на инструменти за озвучување на песните и нивните делови, солистичко и заедничко (хорско) музицирање.

Како задолжителни содржини посебно се издвоени: слушање на музика, пеење и свирење, танцувачки способности. Преку нив ученикот ќе биде способен: со помош на музиката да ги збогати своите емоционални состојби, покаже интерес кон музиката, способност за нејзино внимателно слушање и доживување; ги препознава музичките стилови и жанрови, музиката како културен феномен, музичката традиција и делата од современата музичка уметност, ги препознава химната и други песни поврзани со верските празници, владее со техниката на пеење на едноставни мелодии, владее со разликување на музичката динамика, висина на тоновите, темпото, ритамот, изведувачкиот состав, карактерот и жанровите на музиката, правилностите при исполнување на мелодијата; препознава интересни поединости од животот и творештвото на некои композитори; интерес и потенцијално учество на надарените поединци во музичките манифестации; учество во заедничко пеење и играње; изведба на едноставна вокална импровизација; усогласување на гласот по висина и јачина; искористување на телото како извор на звукот; воочување и препознавање на различни шумови и тонови; свирење на едноставни импровизирани инструменти во едноставен ритам; препознавање и именување на некои инструменти; препознавање на насловот на песната врз основа на мелодијата; спонтано создавање на мелодија во текот на играта; создавање на мелодија врз основа на гласот на некои животни; импровизација на мелодијата на некои стихови, говорно пеење; симултано игра улога на креатор на танцувачките активности; елементарно познавање и разбирање на автентичниот народен мелос и фолклорното творештво; исполнување на едноставна танцувачка импровизација.

Во II и III одделение предметот Музичка култура се јавува како самостоен. Тој се реализира со еден час неделно, односно 36 часа годишно. Општата цел на воспитно-образовната работа во наставата на овој предмет е кај ученикот: преку создавање на интерес и навика за активно музицирање да се поттикнат творечките способности, когнитивниот развој што ќе придонесе за естетски и етички развој на неговата личност; да се запознае со културната традиција и современите движења во музичката уметност на својот и другите народи, да се запознае со основната музичка

писменост и изразни средства, со слушање и разбирање на музичките пораки на уметничките дела да се придонесе кон развој на музичкото мислење.

Табела 3. Наставни теми и број на часови во II одделение во Република Српска

Теми во II одделение		Број на часови неделно
1.	Слушање музика	12
2.	Пеење и свирење на песни по слух и воведување во основите на музичката писменост	10
3.	Музички игри	9
4.	Детско творештво	5
Вкупно часови годишно		36

Табела 3. Наставни теми и број на часови во III одделение во Република Српска

Теми во III одделение		Број на часови неделно
1.	Слушање музика	15
2.	Пеење и свирење на песни по слух и воведување во основите на музичката писменост	15
3.	Музички игри	4
4.	Детско творештво	2
Вкупно часови годишно		36

Во табеларниот приказ на целосната структура на наставната програма се опфатени: темите и наставните единици, бројот на часови, очекувани резултати и насоки за наставниците.

Во наставната програма за II и III одделение се предвидени следиве теми: Слушање музика, Пеење и свирење на песни по слух и воведување во основите на музичката писменост, Музички игри и Детско творештво.

Во рамките на темата Слушање музика во II одделение спаѓаат наставните единици: *Моја Република* и *химна на Босна и Херцеговина*, *химна на Свети Сава*; М. Илић-Бели *Пјесма радости Европе*, Ж. Б. Лили *Додека месечината свети*, П. И. Чајковски *Марш на дрвените војници* од *Детскиот албум*, К. С. Санс *Кокошка и петли* и *Магариња* од *Карневал на животните*.

Преку совладување на предвидените содржини ученикот ќе ги препознае химната и зададените композиции, ќе го осознае солистичкото и групно музицирање и ќе ја препознае вокалната, инструменталната и вокално-инструменталната музика.

Во наставната тема Пеење и свирење на песни по слух и воведување во основите на музиката писменост се предвидени единиците: народни песни, песни од домашни композитори и песни од странски композитори.

Ученикот преку нив ќе се оспособи да пее песни, да разликува песни и да ја разликува должината и јачината на тоновите (високи-ниски, долги-кратки, силни-тивки).

Во третата Музички игри се опфатени единиците: *Фурнација, Добро вечер Сосетке, Есен, Врба и Лисица и кокошка*. Преку нив ученикот ќе интерпретира песни и игри преку кои ќе стекне навика за социјализација, рамноправност, колективност.

Во последната тема Детско творештво е оставено наставникот сам да ги креира наставните единици преку кои ученикот ќе се оспособи да интерпретира мелодија на зададен текст, ќе го изрази говорот со помош на музиката и другите уметности.

Во III одделение како задолжителни дела во темата Слушање музика се предвидени: Ј.Брамс - Приспивна, Р. Шуман - Марш од Албум за млади, З. Вауда - *Снегулки*, Н. Херцигоња - Мали ѓачки валцер, К. С. Санс - Кукавица и Птици од Карневала на животните, Ж. Ф. Рамо - Кокошка за клавсен, Р. Шуман - Дивиот јавач и Ловечка песна од Албумот за млади, В. А. Моцарт - Турски марш III став из клавирске сонате во А дур, Ф. Шуберт - Приспивна, Музика од филмот Мери Попинс.

Преку нив ученикот ќе се оспособи: да ги препознае детските, женските и машките гласови, да ги препознае детските и мешаните хорови, да ги препознае инструментите на кои се исполнуваат композициите.

Во наставната тема Пеење и свирење на песни по слух и воведување во основите на музиката писменост се опфатени содржините: химна, песни од домашни композитори и народни песни.

Ученикот ќе ги препознае научените песни, химните, рефрените, ќе го разликува траењето на тоновите, јачината, појата и висината, ќе го воочи темпото.

Со содржините од третата тема Музички игри (Берам, берам грозје, Чисто дете, Пролет) ученикот ќе се оспособи да пее и игра музички игри, развива култура на движење, говор и пеење, ги запознае народните обичаи.

Структурни и содржински разлики на наставните програми

Бидејќи задолжителното образование и во двете држави, Република Македонија и Република Српска, опфаќа иста хронолошка возраст на учениците, овозможен е единствен пристап на компарација на наставните програми.

Гореизложениот приказ на наставните програми во двете држави покажува дека музичкото образование како предмет во рамките на курикулот се разликува во: организацијата (самостојност/интегрираност), бројот на часови, името на предметот, целите и содржините.

Прва и највпечатлива разлика е табеларниот приказ на темите. Во Република Македонија тој е даден како четири посебни колони во кои: во првата се наведени целите за соодветното одделение, во втората содржините, во третата поимите и во четвртата активностите и методите. Во Република Српска табеларно се прикажани: темите со наставните единици, бројот на часови по теми очекувани резултати и насоки за наставниците.

За разлика од Република Македонија каде што предметот се јавува како самостоен со 2 часа неделно, 72 на годишно ниво во сите три одделенија, во Република Српска во прво одделение тој е интегриран во рамките на други предметни подрачја, додека бројот на часови во второ и трето одделение е намален на 1 час неделно, 36 годишно.

Покрај бројот на часови, во наставните програми во Република Српска, помал е и бројот на наставни теми. Највпечатливо е делумното отсуство на наставната тема Свирење на детски музички инструменти (ритмички и мелодиски). Во Република Македонија таа е издвоена и континуирано се развива низ трите одделенија со постепено воведување на ритмичките и мелодиските Орфови инструменти. Во Република Српска се појавува во склоп на содржината Свирење во прво одделение, додека во второ и трето одделение е интегрирана во наставната тема Пеење и свирење на песни по слух и воведување во основите на музичката писменост. Во рамките на оваа тема општо е посочена употребата на Орфовиот инструментариум само во прво и трето одделение.

И покрај тоа што во Република Српска, темата Основи на музичката писменост спаѓа во склоп на наставната тема Пеење и свирење на песни по слух и воведување во основите на музичката писменост во второ и трето одделение, во неа не е опфатено запознавањето на елементите на нотното писмо. Во Република Македонија оваа тема е издвоена посебно. Во трето одделение учениците ги усвојуваат содржините поврзани со елементите на нотното писмо: нота, петолиније, виолински клуч, поставување на тоновите сол¹ и ми¹ на петолинието.

За разлика од Република Српска, во наставните програми на Република Македонија во кои се дефинираат главните цели на предметот, видливо отсутствува целта со која се укажува на комплексното влијание на музиката врз когнитивниот, социјалниот, моралниот и психомоторниот развој на ученикот.

Како заедничка цел за развојниот периодот од I до III одделение во Република Македонија е дадено користењето на информатичко-компјутерската технологија во музичкото изразување, кое понатаму во ниту една од наставните програми не се сретнува како содржина, активност и метода која е поврзана со реализацијата на оваа цел. Во Република Српска не е спомната ваквата можност на музичко изразување.

Во наставните програми и во Република Македонија и во Република Српска е воочлива тенденцијата на флексибилна настава по предметот Музичко образование. За успешна реализација на целите и содржините во рамките на програмските теми од наставникот се очекува креативност, способност, знаења, умеења, самостојна работа.

Заклучок

Преку приказот и анализата на наставните програми по Музичко образование во двете држави делумно се согледаа: концептот, структурата и содржината на наставните програми, како и разликите на наставните содржини кои се изучуваат во првиот воспитно-образовен период од I до III одделение.

Се надеваме дека овој труд ќе претставува основа за создавање на слични трудови, кои ќе претставуваат поттик преку кој ќе се укаже на потребата од континуирано подобрување и усовршување на наставните планови и програми, со цел предметот Музичко образование да ја оствари вистинската улога во психофизичкиот развој на учениците и во Република Македонија и во Република Српска.

Користена литература

- Наставни програми за музичко образование од I до III одделение*, 2007. Министерство за образование и наука на РМ, Скопје, БРО.
- Наставни план и програм за основну школу (прва тријада)*, 2009. Министарство просвјете и културе Републике Српске, Бања Лука.
- Национална програма за развој на образованието во Република Македонија од 2005 до 2015 година*, 2005. Министерство за образование и наука.
- Талевски Владимир, 2009. *Степенот на компатибилност на нормативно-програмскиот, дидактичко-методскиот и практичниот аспект на реализација на наставата по музичко образованието од I до III одделение*, докторска дисертација во ракопис, Скопје, Факултет за музичка уметност.

УДК: 373.3.091.3:811.112.2'243

Стручен труд
(Professional paper)

М-р Даринка Маролова
Филолошки факултет, Универзитет
„Гоце Делчев“ - Штип

МОДЕРНИ НАСТАВНИ ПРИНЦИПИ ВО НАСТАВАТА ПО ГЕРМАНСКИ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК

Апстракт

Секој наставник по германски јазик во основните и средните училишта во Р.Македонија, па и наставниците по други странски јазици, денес во ова современо општество треба да ги почитуваат основните наставни принципи во наставата, кои во досегашната пракса покажале врвни резултати. Овде ќе се задржиме на основните педагошки принципи, на кои најновите методски истражувања во германско-јазичните земји им дале приоритет. Најважните од нив, на кои ќе се задржиме во овој труд, се следниве: режирајте ја Вашата настава, предизвикајте возбудливост, научете се да молчите, вежбајте толеранција на грешки, зборувајте германски.

Клучни зборови: *компетенции, методика, подготовка, вежби.*

MODERN TEACHING PRINCIPLES IN THE CLASSES OF GERMAN AS FOREIGN LANGUAGE

Darinka Marolova, M.A.

Faculty of Philology, "Goce Delchev" University, Stip

Abstract

Every teacher of German in primary and secondary schools in Macedonia, and even teachers of other foreign languages, today in this modern society should respect the fundamental teaching principles, which in practice so far has shown great results. Here we will focus on basic pedagogical principles, to which the recent methodological researches in German-speaking countries have given priority. The most important of them, who will be highlighted in this paper are the following: direct your lesson, manage challenges, learn to be silent, exercise tolerance of mistakes, speak German.

Key words: *competencies, methodology, training, exercises.*

1. Вовед

Скоро секоја студија за методика на наставата по германски како странски јазик од понов датум почива врз основните наставни принципи, кон кои би требало да се придржува секој наставник по германски како странски јазик. Овде ќе се обидеме да им ги пласираме овие приципи на наставниците по германски јазик кои веќе работат во основните и во средните училишта во Р. Македонија, па и на наставниците по други странски јазици (англиски, француски, руски, италијански и сл.), затоа што доколку секој наставник би се придржувал до овие принципи, со 50 процентна сигурност наставата ќе има загарантиран успех. Останатите 50% ќе зависат од подготовката на оперативниот план за час од страна на наставникот, кој мора да е во согласност со целокупниот наставен план (годишен и тематски), како и од способноста и подготвеност на наставникот на личен план, вклучувајќи ги неговите јазични и методски компетенции, карактерни особини, моментална состојба и сл. Јазичните компетенции ги вклучуваат способностите за солидно владеење на странскиот јазик (усно и писмено изразување) и на мајчиниот јазик. Последното е дотолку поважно да се напомене, што е голем бројот на говорители на македонски јазик, меѓу нив и на многу наставници, кои прават доста лексички, граматички, фонетски, правописни и др. грешки при користењето на мајчиниот јазик, во овој случај зборуваме за македонскиот, како прв официјален јазик во Р.Македонија. Под методски компетенции ги разбираме способностите на наставниците за користење на соодветни методи во пренесувањето на сопственото знаење кај учениците, со цел да ги заинтересираат, мотивираат, активираат, информираат, насочат. Од посебна важност е, притоа, наставниците да бидат постојано во тек со најновите методолошки и технолошки достигнувања на епохата. Во однос на карактерните особини, многу е важно наставниците да бидат толерантни, трпеливи, духовити, праведни, љубезни, љубопитни, сигурни, самоуверени и сл. а за време на наставата мора да бидат во сталожена состојба, надвор од секаков стрес и вознемиреност, мотивирани, заинтересирани (докажано е дека ако му е интересно на наставникот, интересно ќе им биде и на учениците) и, се разбира, во добра ментална состојба.

2. Основните наставни принципи во наставата по германски како странски јазик

Покрај многуте методски пристапи и плејадата на учебници, во современата настава по странски јазици¹ значајно место заземаат педагошките принципи кои ги надминуваат целите за изучување на јазикот. Такви се:

- Режирајте ја вашата настава;
- Предизвикајте возбудливост;
- Научете се да молчите;
- Вежбајте толеранција на грешки;
- Зборувајте германски.

2.1. Режирајте ја вашата настава

Секому му е добро позната сликата кога пред класот стои еден човек, кој постојано поставува прашања, дава упатства, бара нешто од некого, покажува нешто, коригира, испитува, по потреба пофалува, често критикува, задава домашни задачи и на крај исчезнува од догледот на учениците. Фронталната настава и денес е дел од наставата по странски јазици во училиштата низ Македонија, според која наставникот е основниот извор на знаења во секој поглед. Само тој ги знае сите нови зборови, само тој знае да ги објасни непознатите зборови, само тој знае да ги изговара странските зборови коректно итн. И затоа што само тој ги знае сите овие работи, тој го има правото да се движи низ училницата, да зборува, да бара од учениците да го имитираат во изговорот, да пишува на табла, да објаснува итн. Токму таквиот начин на предавање ги „принудува“ учениците да молчат, наместо да зборуваат и ги демотивира, наместо да ги поттикнува на самостојна работа и на активност, воопшто.

Наместо тоа, секој наставник треба да го сфати часот како театарска претстава која тој како режисер добро и детално претходно ја има испланирано. Како и секој режисер, тој не треба да стои на бината како да е главен актер, туку само да набљудува, потпомага, ако е потребно и да суфлира од страна. Учениците се тие што треба да зборуваат додека ги „играат“ улогите. За таа цел наставникот треба да им допушти простор и време.

Претходно подготвеното сценарио го претставува, всушност, наставниот план. Наставникот го прави концептот во пет фази, кои не

1) За жал, не можеме да ја сметаме современата настава по странски јазици за посебна наука, иако на нејзино поле се вршат постојано научни истражувања и се доаѓа до врвни достигнувања, кои се изучуваат во рамките на методиката (и дидактиката) по секој странски јазик одделно. Така, зборуваме за методика (и/или дидактика) по англиски, германски, француски, италијански итн. јазик.

мора да бидат строго разграничени и на нив не мора да се придржува безусловно, туку тие само му даваат ориентација во времето. На тој начин, во просек, на секоја седма-осма минута доаѓа нова активност и учениците се радуваат на она што следува, па така не им е здодевно.

2.2. Предизвикајте возбудливост

Доколку наставата не им е возбудлива на учениците, ќе им биде здодевна. Бидејќи учебниците често нудат содржини кои не можат да им го привлечат вниманието на учениците (ова важи особено за наставата по странски јазик), наставникот мора да ја предизвика возбудливоста на друг начин. Ова најдобро може да се постигне со наизменична промена на методите. Пример за таква наизменична примена на разните методи би можело да биде, доколку во еден час наставникот им овозможи на учениците да слушаат, да читаат во себе, да обработуваат текст, дури и да гледаат филм или да слушаат музика. Во секој случај треба да се избегнува примената на само една метода. Цел на секој наставник е да развие ритам во наставата, а во тоа ќе успее ако на учениците постојано им овозможува промени во нивните реакции, акции кои се во вид на сцени и интеракции, како и што е можно поголемо самостојно раководење и управување. На тој начин ќе се намали или сведи на нула бројот на „исклучени“ ученици од наставата.

2.3. Научете се да молчите

Ако наставникот сака неговите ученици да научат да зборуваат, но и да имаат желба да зборуваат, најпрво мора секој наставник да се научи да премолчува. Бидејќи ова може да звучи малку чудно, ќе го аргументираме на следниов начин. Да претпоставиме дека во едно класично одделение има 25 ученици, кои со предметот Германски јазик се среќаваат во просек 2 часа во неделата, од кои секој час трае 40 минути, па тоа се вкупно 80 минути во неделата. Бидејќи наставата вклучува слушање, читање, пишување и зборување, да претпоставиме дека секоја од овие вештини се вежба подеднакво, па така на вештината зборување во просек може да ѝ се посветат максимално 20 минути во неделата, ако пресметаме ќе видиме дека на секој ученик му стојат на располагање 0,8 минути за зборување во неделата, односно 0,4 минути за време на часот. Овде треба да се запрашаме, колкумина од учениците ги искористуваат и тие 0,4 минути за зборување, ако земеме предвид дека и натаму наставникот е тој чиј глас се слуша најдолго време. Затоа му се советува на секој наставник да се научи да молчи што е можно подолго време. Во прилог неколку предлози кои ги дава Вајгман (199219):

- Замолете еден колега да ве посети за време на наставата и да внимава исклучиво на должината на времето во кое вие зборуваате;
- Замолете еден колега да ви дозволи вие да учествувате на неговиот час. Споредете ги вашето со неговото времетраење на зборување;
- Подгответе се темелно за наставниот час; забележете ги клучните прашања и најважните упатства за работа. Ќе забележите дека е тешко да формулирате прецизно;
- Принудете се овие прашања и упатства за работа да ги поставите само еднаш, без преформулирања, да не ги објаснувате, да не поставувате дополнителни прашања и сл.;
- Не очекувајте вашите ученици да реагираат веднаш. Секогаш кога ви се прецизно формулирани прашањата и упатствата и кога одговараат на јазичното ниво на знаење на учениците ќе добиете одговор од нив, дури и да трае тоа подолго;
- Оставете им време на учениците за размислување; обидете се додека тие размислуваат, вие да молчите. Нека ви биде јасно дека во главите на учениците се случуваат многу работи во ова време;
- Не го објаснувајте она што не мора да се објаснува, затоа што убаво поставените задачи и вежби се јасни сами по себе. Објаснувања се потребни само ако тоа го побараат учениците;
- Не опишувајте на долго и на широко, што ќе се работи во следната фаза, едноставно почнете со следната фаза, без да давате образложение за секој ваш чекор.

2.4. Вежбајте толеранција на грешките

Да се зборува малку, а јазично точно не му користи никому. Тоа ниту ја зголемува јазичната, ниту комуникативната компетенција. Туку напротив, ја попречува комуникацијата и не смее да претставува цел на часот. За таа цел наставникот треба да се научи да ги толерира грешките, бидејќи учениците се и онака под постојан притисок и вршат перманентна контрола на својата јазична продукција. Но, толерирање на грешките не значи ниту да се остават учениците да зборуваат како што сакаат, туку да се коригираат само оние грешки кои се поврзани со целта на наставниот час. Во секој случај наставникот мора да биде умерен и мора да знае да го ориентира интензитетот на корекцијата на грешки според целта на часот. Доколку веќе мора наставникот да изврши корекции, тогаш треба да ги има предвид следниве работи:

- Да не се вмешува со корекциите додека трае една последователно поврзана изјава на ученикот;
- Да не ги коментира грешките, дури ако е тоа и во блага форма.

Грешките се нормална работа, а освен тоа тие можат да му бидат од корист на секој наставник. Преку нив, тој може да открие дека можеби е до него тоа што учениците ги повторуваат постојано истите грешки;

- Евентуалното коригирање треба да го врши неупадливо. На пример, она што го напишале студентите на табла да го остави некоригирано, а потоа при повторното употребување на тие реченици без коментар едноставно да ги отстрани грешките. Така нема да се наруши вниманието на учениците, кое со упадливото подобрување на грешките би било нарушено.

Типичните грешки кои се повторуваат, како и грешките кои се резултат на јазичната интерференција можат да се отстранат единствено со специјални вежби и објаснувања, кои се однесуваат само на проблематичната содржина.

2.5. Зборувајте германски

Во никој случај не се препорачува учење преку преведување, ниту на поединечните зборови, ниту на делови или на цели текстови. Наместо тоа се препорачува исклучиво зборување на германски и тоа што е можно повеќе. Дури и граматичките содржини, кои важат за поспецифични можат да се објаснат со помош на странскиот јазик, доколку наставникот претходно доволно добро се подготвил, со голем број на визуелни средства, вежби за самостојна работа (за повеќето од кои не е потребно ни упатство, затоа што на учениците веднаш им е воочливо што треба да направат, а уште појасно им е ако имаат наведено пример на почетокот на секоја вежба), подготвени говори и сл.

Зборувањето на мајчин јазик може да се практикува само во исклучителни случаи, и тоа: кога има опасност од погрешно разбирање, кога времето потребно за објаснување на странски јазик стои во значителен несразмер со времето потребно за преведување, кога ќе се согледа дека тешкотиите со рабирањето стануваат сè поголеми. Но, и покрај тоа, од досегашната пракса се покажало дека еднојазичното изразување за време на наставата не функционира само тогаш кога наставникот е лошо подготвен, односно кога самата негова јазична компетенција е доста ограничена.

3. Дискусија

Наставниците по германски јазик треба да бидат во чекор со најновите методолошки и технички достигнувања и да можат да применуваат постојано нови методи во текот на наставата. Најновите методолошки и

дидактички истражувања во германско-јазичните земји, кои се постојано во подем дојдоа до заклучокот дека и покрај големата слобода што ја има наставникот во планирањето и креирањето на оперативниот план, сепак тој треба да се придржува до некои принципи ако сака да постигнува врвни резултати во наставата. А да се постигнат врвни резултати во наставата значи учениците да ги постигнат предвидените цели, односно во однос на германскиот јазик, тоа се стекнување со јазични вештини, компетенции и знаења, вклучувајќи го умешното гористење на германската лексика, граматика и фонетика, потоа запознавање со некои нови содржини, пред сè поврзани со културата и цивилизацијата на германско-јазичните подрачја, и на воспитно-педагошките цели, а тоа е да научат како треба да се однесуваат учениците кон овој предмет, кон новите информации што секојдневно им се пласираат преку медиумите, овде пред сè мислиме на телевизијата и интернетот, кон соучениците, кон наставникот итн. Видовме дека последни прифатени во науката се горенаведените пет педагошки принципи кои веќе со години се практикуваат на многу училишта ширум светот, каде што се изучува германскиот јазик како прв или втор странски јазик. Наставниците се запознаваат со овие принципи за време на студирањето и тоа по наставата по методика и дидактика на германскиот како странски јазик, и ги применуваат на часовите по пракса уште за време на студирањето, како би можеле на време да ги прифатат како дел од секојдневната работа подоцна, кога навистина ќе се соочат со предавање на овој странски јазик во училиштата.

4. Заклучок

Од моето досегашно искуство, прво како наставник во основно, па во средно образование, а од пред четири години и во високо образование, можам да констатирам дека овие принципи навистина вродуваат со плод, доколку се применуваат секојдневно и рутински. И во пракса се оправда тврдењето дека со примената на овие принципи 50% е сигурно дека наставниот час ќе биде успешен, станатите 50% ќе зависат од подготовката на оперативниот план, од способноста и подготвеност на наставникот, но и од техничките услови што ги нуди училиштето. Слободно може да им се советува и на другите сегашни и идни наставници по кој било странски

јазик (во Македонија тоа се англискиот и францускиот јазик, а поретко рускиот и италијанскиот јазик) дека треба да се придржуваат до овие принципи ако сакаат да постигнат врвна заинтересираност и мотивираност кај секој ученик.

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.
- Weigermann, J. (1992). *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber
- http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/1167/1/18804314_57_06.pdf
- <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>